



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

**LA EBULLICIÓN Y EL ESTRUENDO:  
APUNTES GENEALÓGICOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN  
PEDAGOGÍA**

**Guadalupe Giraldo Hincapié**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Humanidades, educación  
básica con énfasis en Lengua Castellana**

**Asesora**

**María Nancy Ortiz Naranjo**

**Doctora en Ciencias Humanas y Sociales**

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA BÁSICA EN HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA

MEDELLÍN



**Contenido**

Sobre los apuntes de la ebullición y el estruendo .....	3
Lo histórico desde lo genealógico .....	5
Inmersiones e interpretaciones sobre la investigación narrativa en pedagogía.....	12
El genealogista y los acontecimientos .....	22
<b>Simposio Internacional de Narrativas en Educación: historias de vida, infancias y memoria (2011-2013-2015)</b> .....	24
Cartas a Clotilde.....	35
El libro: el decir y las tensiones.....	39
Crónicas (auto) biográficas .....	45



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**



Víctor Montes (2017) Fotografía digital



**Sobre los apuntes de la ebullición y el estruendo**

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



## Facultad de Educación

El examen de conciencia de quien se prepara para escribir devela su poca capacidad para recordar las ideas que, en un momento de movilidad de pensamiento, lograron volverse palabra y enunciado sin premeditar preparación alguna para ser retenidas. Las palabras fueron halladas de manera silvestre andando por las calles o travestidas de otras intenciones discursivas por miedo a ser descubiertas y usadas por quien las enunció.

Así pues, como si fuese una bitácora, tuve a disposición libretas pensadas y hechas para esta finalidad textual, las cuales captaron en sus superficies los trazos que filtraron el bullicio y estruendo de las cosas a las que estuve expuesta. El trabajo se fue armando con notas, con fragmentos casi ilegibles y con citas de conversaciones callejeras y académicas, por tanto subyacen en él las ideas construidas en conversaciones con transeúntes, estudiantes, profesores y narradores que tuvieron que ver con esto.

La relación entre libreta y mano se convierte entonces en indisoluble matrimonio que extiende la posibilidad de la memoria a quienes, a causa de los vicios, el descuido y la poca concentración, carecemos de la posibilidad del recuerdo.

Asimismo, nada más que apuntes para silenciar el rimbombante bullicio de lo narrativo, estos permiten filtrar su estruendo a través de la observación y la escritura y divisar cómo ha de cambiar, bajo este acto, de estados. Claro está, todo dentro del texto.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**



Víctor Montes (2017) Fotografía digital

---

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Lo histórico desde lo genealógico**

1 8 0 3



## Facultad de Educación

Es evidente entre la bibliografía, que aun teniendo la posibilidad de abordar directamente a Nietzsche y a Foucault en lecturas como Nietzsche, la filosofía y la historia o la misma Genealogía de la moral, debí recurrir adicionalmente, en un momento de desespero, por otros autores que hablaran de lo genealógico para tratar de comprender esta forma de pensar, que en un momento de lectura ciega y torpe, comprendía solo en clave de método y metodología, para lo cual exigía a mi asesora y a los mismos documentos explicar de manera sencilla cómo proceder ante una posibilidad de pensar lo histórico que se plantea como algo gris, meticulado y paciente<sup>1</sup>.

Sí, en un primer momento comprendí lo que las letras mostraban, pero no sabía cómo tratar aquellos acontecimientos que todavía no lograba comprender como tales, hasta que, tras varias lecturas, conversaciones y otras latitudes, aquellos documentos tomados como problemas de estudio fueron saliendo a tomar aire hasta la superficie de mi boca, de donde lograron extraer algunas bocanadas de sentido.

Podría determinarse que algo tiene historia cuando en un intento de documentar la percepción de realidad se preserva un fragmento de la experiencia de alguien sobre un fenómeno particular. En esta historicidad que se construye, y que por ende no es pura, existen vacíos perceptivos, silencios, ausencias intencionales y lejanías premeditadas. Estos espacios de aparente ausencia permiten al observador de la historia, cuando este se encamina a identificarlos, una mirada más amplia sobre aquello que pretende

---

<sup>1</sup> <<La genealogía es gris, requiere una gran meticulosidad y paciencia cuando se trata de trabajar con documentos. Trabajo con pergaminos enredados, raspados y a menudo con una escritura superpuesta>> (Foucault, 1992, p. 7)



## Facultad de Educación

problematizar, una mirada que pone en tensión aquellas historicidades o discursos que se creen son únicos, y a los cuales no se les da la posibilidad de salir de sus terruños de comodidad para que ellos mismos conozcan, identifiquen o, dado el caso, ignoren, aquellos puntos que el otro, el extranjero, desde sus otros lugares de interpretación y significación, puede aportar.

Ahora bien, siguiendo esta ruta, no pretendo dejar de lado algo que esta máquina de escritura me acaba de sugerir y que se conecta completamente con la intención de este trabajo. Mientras me dispongo a escribir estas palabras noto la constancia con la que emerge el verbo *problematizar*, palabra que recoge, en cierta medida, la intención de este texto. Con temor de que logre colarse varias veces en un mismo párrafo solicito al programa me sugiera, ante mi desprovisto lexicón de sinónimos, otras formas de enunciarla. Para mi inocente sorpresa las sugerencias oscilan entre: estorbar a, dañar a, dificultar, entorpecer, obstaculizar y por último, negar. En medio de la sonrisa nerviosa que brota dedico un tiempo en pensar varios asuntos con relación a esas sugerencias, los cuales no serán enunciados todos aquí puesto que se convertiría en un matorral espeso de ideas que cada vez se haría más denso, hasta terminar hablando sobre cualquier tema que no tenga mínima conexión con la idea inicial. Me niego por completo a pensar que problematizar, en este caso, tenga que ver con aquella piedra estorbosa en el zapato del gigante o con la colonizadora imagen de quien levanta su palabra a costas de las sobras de otras. Para fines de este trabajo, de estos pensamientos que se han vuelto palabra, el acto de problematizar se encuentra indisolublemente aliado con el de interpretar, el cual se postula desde el siguiente planteamiento de Foucault:



## Facultad de Educación

<<si interpretar fuera esclarecer lentamente una significación perdida en el origen, sólo la metafísica podría interpretar el devenir de la humanidad. Pero si interpretar es apoderarse, por la violencia o subrepticamente, de un sistema de reglas que no tiene en sí una significación esencial, e imponerle una dirección, plegarlo a una nueva voluntad, hacerlo entrar en otro juego y someterlo a reglas segundas, entonces el devenir de la humanidad es una serie de interpretaciones. Y la genealogía debe ser la historia de ello>> (Foucault, 1992, p.10).

Lo que hay de potencia en esta perspectiva es que, si bien no es una noción cercana al estorbo o la negación, tampoco es un acto de sumisión o inferioridad puesto que problematizar e interpretar posibilitan un espacio de tensiones donde la ruptura y la relación se encuentran dentro de la misma dinámica, es decir, donde se ponen en juego los ejercicios de poder y de saber.

Siendo así, qué motiva pues encaminarse en una misión que en vez de encontrar el punto cero, transparente y verdadero de un algo, de un suceso, de un texto, lo que termina generando no es más que la ampliación y problematización que en un principio emergió en el doliente, y que, por tanto, no conlleva a la concreción de la verdad inmóvil que lo espera, sino que ese inicio de los tiempos, en este caso de los textos, no es más que la verdad misma sobre la experiencia narrada.

Ha pensado entonces el historiador que, teniendo el privilegio de volver la mirada sobre lo que aconteció y está siendo está cumpliendo su oficio de verdad, como si esa mirada que reconstruye y que se devuelve sobre aquél tejido palimpséstico no estuviese esperanzada con el encuentro final que tanto le prometió el artificio de su ilusión.



## Facultad de Educación

El oficio de establecer verdad es, como se mencionaba al inicio y desde este punto, interpretativo. La verdad que se erige desde la historia termina siendo, en este sentido, el filtro de interpretaciones que el historiador hace sobre la búsqueda de lo oculto. No se sabe qué tanto estará preparado para el momento con lo incierto, para el momento en que se dé cuenta que nadie lo esperaba y que aquello que siempre pensó encontrar y que estaba oculto en cada levantar de las capas del tejido nunca se ocultó pues siempre estuvo ahí, en los nudos de más, en las agujas móviles y estáticas o en los lugares donde hizo falta ejercer más fuerza sobre los hilos.

Este sentido, esta visión de lo histórico, se fundamenta en aquello que Foucault (1979), citando a Nietzsche (1997), plantea:

<<¿Si el genealogista se ocupa de escuchar la historia más que de alimentar la fe en la metafísica, ¿qué es lo que aprende? Que detrás de las cosas existe algo muy distinto: «en absoluto su secreto esencial y sin fechas, sino el secreto de que ellas están sin esencia, o que su esencia fue construida pieza por pieza a partir de figuras que le eran extrañas»>>  
(Foucault, 1992, p. 10)

Nos desprendemos así de la búsqueda del secreto esencial para pasar a escudriñar en los objetos, en los documentos, por las vías que ellos mismos van marcando sin darse cuenta, es decir, por la fuerza de lo imprevisto y del azar.

Es así como la emergencia de los acontecimientos, el momento en el que suceden y están siendo permite no desistir frente al sentido histórico de los mismos, pues, aunque sea una persona quien siga el rastro de aquello que lo guía, no fue ella misma, ni ninguna otra quien puso con sabio designio a que acontecieran. Suceden sin responsabilidad de ella, suceden



## Facultad de Educación

entre la distancia que toma ella misma sobre las cosas, porque, sin saberlo, esa misma distancia y lejanía es la que se encuentra habitando.

Trazando ideas sobre el panorama grisáceo de esta visión sobre lo que se podría denominar lo histórico, se postula pues que el propósito de este texto no es ordenar cronológicamente o pretender construir una historia de la investigación narrativa en pedagogía, mucho menos encontrar el punto de inicio, un punto originario en la secuencia de su trayecto; más lo que sí compete es, entonces, una forma de observación genealógica que pretende devolver y situar la mirada sobre aquello que se ha vuelto parte del común en la investigación pedagógica y de la formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

La investigación narrativa se ha convertido en una posibilidad bastante recurrente en el campo de la pedagogía puesto que no sólo hace posible que el maestro sea quien logre construir un lenguaje para narrar aquello que es su práctica como tal, sino que esa narración se convierte en una forma de retorno al sujeto, un proceso formativo que obliga a pasar de nuevo sobre aquello que ocurrió y que está siendo, se convierte así en un cotidiano académico que emerge y está desprovisto de una aparente historia por la opacidad misma que genera su estruendo; por tal motivo, interpretar y problematizar esto que a simple vista no parece tener tensiones, no solo prioriza un intento por comprender qué condiciones de posibilidad subyacen en este tipo de investigación, sino qué ha sido profesado sobre ella y cómo se ha ido colando en el discurso y en el pensamiento. Algo que deviene en el interés por aguzar la mirada sobre lo que ha sido dicho y la forma como está siendo y se está fugando la narrativa en la formación de maestros.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

Se tiene presente entonces que, con relación a este camino de sentido, para que algo se construya o se erija, depende de unas condiciones que lo hagan posible. Investigar esas condiciones en el plano del lenguaje constituye un trabajo arqueológico, un trabajo que se considera como analítica del poder en el discurso y que por lo tanto devela las relaciones de poder y de saber que componen determinado régimen de verdad, pero que en este caso se focaliza aún más desde lo genealógico en tanto la mirada está situada en el devenir o en el sentido histórico de quienes han dicho-verdad sobre lo narrativo. Más adelante, como continuación de estas primeras impresiones e ideas, la arqueología será latente al mover la mirada sobre los documentos narrativos, haciendo énfasis en su organización y formas discursivas, pero eso no será asunto todavía de este texto.

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**



Víctor Montes (2017) Sagrado corazón. Dibujo sobre pape

**UNIVERSIDAD**

**Inmersiones e interpretaciones sobre la investigación  
narrativa en pedagogía**

1 8 0 3



## Facultad de Educación

No podría iniciar hablando de algo sin desprenderme por lo menos de algunos susurros sobre las impresiones que tengo sobre ello, pues en su misma enunciación y escritura es donde logro volver a escucharlos para deformarlos y reafirmarlos hasta considerarlos listos para ser lanzados dentro de una composición melódica; que tal vez, tiempo después, me resulte disonante y con problemas armónicos.

El asunto de la narración, de la posibilidad de contar algo, ha sido un tema que desde varias voces se ha vinculado como elemento, capacidad o necesidad del hombre en lo que comprende su existencia misma. Esta perspectiva antropológica que es bastante compartida entre diversos autores, permite comprender la forma en la que el hombre se ha constituido a sí mismo en relación con los espacios que habita, y la forma como ha hecho la construcción de sí, en la medida en que él mismo se asume como espacio de habitabilidad.

Christine Delory-Momberger, una autora que se ha enfocado bastante en la perspectiva narrativa desde la dimensión antropológica, y sobre la cual volveremos más adelante con mayor detenimiento, afirma en el texto *El relato de sí como hecho antropológico*, que:

<<Lo que da forma a la vivencia y a la experiencia del hombre, son los relatos que él mismo realiza. Entonces, lo narrativo no es solamente el sistema simbólico en el cual el hombre ha de expresar el sentimiento de su existencia: lo narrativo es el lugar en donde la existencia humana toma forma, en donde se elabora y se experimenta en forma de una historia>> (Delory-Momberger, 2015. p.60)

Esta visión da a entender que la narrativa o el acto de narrar, es una posibilidad discursiva que es más cercana a las formas de enunciación del hombre. Es una forma que, sin caer en una postura metafísica que la vincule con lo esencial o con lo innato en el hombre, sí resulta



## Facultad de Educación

perspectiva de la representación, y esté vinculada con un ejercicio de pensamiento que deviene en la formación del hombre por vías de la escritura. Es decir, cuando el sujeto conoce y se conoce a sí mismo a través de la palabra, lo que a fin de cuentas está realizando es un movimiento de sentidos y significados que es propio de la formación, la cual se concibe en este caso como el retorno del sujeto sobre sí mismo, donde, al realizar ese acto de movilidad regresa de nuevo como otro de sí. A propósito de esto, María da Conceição Passeggi (2015), quien habla de la narrativa con base en los conceptos de experiencia y reflexión autobiográfica, afirma que:

<<Esta postura crítica en el análisis de la experiencia vivida escapa a cualquier idea de narrativa como mera introspección subjetiva individualista. El retorno sobre sí mismo y la toma de conciencia de las condiciones de existencia da validez a la inserción de los individuos en la historia, no como espectadores del espectáculo de la vida sino como autores>> (p. 80)

Bajo esta perspectiva que se ancla al concepto de formación sobre el cual se piensa la narrativa, el hombre se constituye como problema epistemológico, donde él, en su situación de alteridad en cuanto al conocimiento, donde es sujeto y objeto de estudio, logra interactuar, incluso fundirse y separarse de sí mismo como otro a partir de la palabra; esta se convierte entonces en el lenguaje de lo no-conocido aún, de lo que está por conocer de sí con relación a sus experiencias. 1 8 0 3

Claro está que existe un temor inherente sobre lo desconocido. Llegar ahí, reconocer esa presencia ausente implica unos abismos que no siempre se percatan de antemano. Es por eso que ante esta situación emerge la necesidad de un yo discursivo que se transforma en un



## Facultad de Educación

él, el cual habita las palabras desde otra posición. Es ese él quien muere y soy yo omnisciente quien presencia su muerte y retrocede ante la posibilidad de morir. Ese impersonal que se construye para hablar ya no corresponde entonces a un sujeto claramente identificable dentro de las palabras profesadas, atiende más bien a un ser del lenguaje que está presente desde el afuera. Se construye entonces lo que Ricoeur nombra como identidad narrativa, y es en este sentido que:

<< (...) la literatura parece consistir en un vasto laboratorio para experiencias de pensamiento en las que el relato pone a prueba los recursos de variación de la identidad narrativa (...) La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada>> (Ricoeur, 2006, p. 147)

Es bajo esta mirada que, al hablar de la posibilidad narrativa en investigación pedagógica, emerge la pregunta sobre cómo estas formas de producción de conocimiento y de construcción discursiva que son cercanas al ámbito de lo literario, suelen darse en espacios donde el lenguaje que se legitima para hablar sobre el conocimiento es lo que se considera como académico, el cual está más cercano a la enunciación científica que, desde la episteme moderna, posee otras dinámicas de relación entre el sujeto y el objeto de estudio, que están atravesadas por la distancia que no genera contaminantes de la subjetividad del uno sobre el otro.

Alrededor de este último planteamiento, la posibilidad de la narrativa en investigación es un campo que, si bien posibilita unas condiciones de abordaje del problema de estudio más coherentes con las necesidades de un trabajo pedagógico, esta metodología, tipología o



## Facultad de Educación

posibilidad (dependiendo de la mirada que se tenga) puede representar a su vez un riesgo en relación con el ejercicio argumentativo que debe tener un trabajo de investigación o cualquier construcción discursiva que esté enmarcada en aquello que se nombra como académico. Para tratar de ampliar el panorama con respecto a los abismos e implicaciones que puede generar esta posibilidad investigativa, es importante detenerse en varios aspectos que la particularizan. El primero de ellos tiene que ver con aquello que es relatado, es decir, el relato de la experiencia pedagógica. Para esto es necesario comprender, por una parte, que la investigación narrativa en pedagogía no debería acomodarse en la enunciación anecdótica de lo sucedido en la escuela o en cualquier espacio educativo. Por el contrario, el investigador-sujeto-narrador debe comprender que la utilización de formas alternativas de tratamiento y producción de un conocimiento no se dan de manera arbitraria, sino que el mismo objeto las exige:

<<Por esta razón, no todos los textos que surgen de una práctica investigativa tienen por qué tener un formato estándar que presente la paradigmática división de planteamiento del problema (a partir de una pregunta inicial que permanece idéntica y estática a lo largo de los tiempos y los espacios de la investigación), marco teórico, diseño metodológico, análisis de la información, interpretación, teorización y resultados. Este esquema niega el hecho de que el texto, en devenir, es su propio resultado: de la mano de sus preguntas se va deformando y transformando en una lenta metamorfosis>> (Ortiz, 2015, p. 2)

Como se afirma en la anterior cita, son las mismas dinámicas y acontecimientos de investigación los que propician las diferentes formas de organización y de presentación del discurso. Pero este aspecto también obliga un poco de detenimiento en cuanto al



## Facultad de Educación

interrogante sobre cómo debe ser el tratamiento de esas experiencias que devienen en textos como productos de investigación y formación, para no caer en lo que anteriormente mencionamos como lo anecdótico.

Sheila Trahar, en el texto *La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior*, logra aclarar con mayor profundidad la anterior idea:

<< ¿Qué nos ayuda a aprender la investigación narrativa sobre nuestros fenómenos que otras teorías o métodos no hacen?>> (Clandinin y Connelly, 2000: 123) Buena pregunta. Una cualidad de la investigación narrativa que la diferencia de otros enfoques metodológicos, es que la experiencia, más que las preguntas indagatorias teóricamente creadas sobre esa experiencia, es su punto de partida (Phillion y He, 2008). Así, la investigación narrativa, fundada en la hermenéutica interpretativa y la fenomenología, se centra en los significados que la gente atribuye a sus experiencias, buscando proveer "una visión que encaja con la complejidad de las vidas humanas" (Josselson, 2006: 4). Estas vidas humanas son aún más complejas en sociedades que son cada vez más diversas (Phillion y He, 2008). Como investigadora en el contexto de la enseñanza superior multicultural, volví así a la narrativa como método de investigación, "persuadida de que los textos de ciencias sociales necesitaban construir una relación diferente entre los investigadores y los sujetos y entre los autores y los lectores" (Ellis y Bochner, 2000: 744-5)>> (Trahar, 2010, p. 3)

Significados que la gente atribuye a sus experiencias: este fragmento que se ha querido resaltar en lo que afirma Sheila, es fundamental para comprender que el mismo objeto de investigación está exigiendo una forma de enunciación distinta, y que dicha forma se



## Facultad de Educación

caracteriza porque cada persona que vivencia ese momento es la que lo dota de palabras, es la que busca en sus posibilidades retóricas las que puedan llegar a narrar eso tan etéreo que se denomina la experiencia.

Podría decirse, que existe una exigencia de que estas investigaciones enmarcadas en lo narrativo, logren articular en ellas una dimensión argumentativa que emerge en el ejercicio de reflexión sobre la experiencia, y que, por tanto, dejaría de lado la enunciación y descripción secuencial de los sucesos de la experiencia. Sin embargo, se hace necesario dar inicio al tema de lo argumentativo aclarando que, si bien se solicita en los trabajos de investigación narrativa una dedicación más puntual sobre la argumentación, de manera que sea posible ver los ejercicios de análisis sobre el acontecimiento, el interés no radica en plantear que la argumentación dotaría de peso a este tipo de investigación que suelen ser subordinadas por su carga interpretativa y literaria. Tampoco se pretende plantear la argumentación como ese ejercicio discursivo de demostración, sino que, como bien lo plantea Rodríguez (2003) parafraseando a Ducrot (1993), en la argumentación se hace admisible un razonamiento que no necesariamente tiene que ser lógico.

De manera que no se confunda la función que cumple lo argumentativo en los relatos de experiencias como si fuese una intención de objetivizar el discurso de estas investigaciones con el fin de que sea –académicamente– aprobado, se trae de nuevo las palabras de Rodríguez para aclarar aún más la dimensión de lo argumentativo en esta forma de investigación:

<<Un aspecto fundamental en la teoría de la argumentación es la defensa de la idea de que es el propio discurso el que propicia la interpretación argumentativa. No son los hechos



## Facultad de Educación

extralingüísticos los que imponen una lectura argumentativa en una dirección determinada, sino la propia lengua (el empleo de mecanismos lingüísticos); y aún más, es la orientación argumentativa interna de los enunciados (y no el contenido informativo) la que favorece que se espere la continuación de un discurso en un sentido determinado en virtud de una serie de inferencias>> (Rodríguez, 2003, p. 508)

En esta perspectiva se puede evidenciar que la concepción de lo argumentativo en lo narrativo no está en la vía del contenido informativo como elemento de argumentación, sino que la misma intención de los enunciados del discurso se concibe como tal.

Aun así, existe una hipótesis inicial sobre el uso de las metáforas en el ejercicio de argumentación en lo narrativo. Si bien este recurso suele utilizarse en investigaciones de toda índole con el fin de establecer relaciones que posibiliten la comprensión de un fenómeno o situación, en las investigaciones pedagógicas estas metáforas se han convertido en lugares comunes entre trabajos, como una suerte de clichés metafóricos que, en vez de fortalecer el argumento, lo debilitan al tornarse recurrentes y similares entre los trabajos.

Ejemplos de esto los podemos encontrar en los relatos de maestros en sus primeros días en el aula o en su clase como tal, donde se relacionan estas situaciones con las metáforas del viaje, el maestro como actor, como mago, como cuidador o en comparaciones en el campo intertextual con las peripecias y particularidades de personajes literarios como el Quijote y Ulises.

Sin embargo, pese a que esta es una hipótesis inicial que aborda esos lugares comunes en la argumentación, se hace indispensable traer al texto la perspectiva frente a ese fenómeno en el discurso de Amossy y Pierrot (2010) en el texto Estereotipos y clichés, donde se hace



alusión a lo que en la Antigüedad se pensó sobre los lugares comunes, lo cual da un giro y se contrapone con lo anteriormente planteado:

<<En este marco se desarrolló igualmente en la Antigüedad una reflexión sobre el lugar común como medio de persuasión. La utilización de pensamientos ya establecidos o de frases hechas no se consideraba en absoluto como una actividad desvalorizada y que desvalorizaba. Y no sólo porque la Antigüedad, ajena a la conciencia moderna de la superficialidad, ve en el acuerdo de los valores una prueba de su validez, sino además porque en el terreno de la argumentación el criterio de evaluación en la eficacia de la palabra (...) el recurso a la opiniones consagradas y a las evidencias comunes se impone en la medida en que se desea hacer compartir las convicciones, desarrollando un razonamiento que se basa en lo verosímil>> (p. 107)

Bajo esta mirada, el uso de las metáforas comunes en investigación narrativa en pedagogía podría interpretarse como una estrategia discursiva que permite que ese objeto de estudio, que no es más que el relato de la experiencia, pueda relacionarse con lo que las autoras denominan opiniones consagradas o evidencias comunes, con el fin de hacer que el lector logre comprender la situación a partir de una comparación que establezca entre aquello que desconoce o no ha vivido y aquello que se usa para representar el momento y de esta manera, la narración pueda llegar a ser más cercana a él.

En este caso se podría afirmar que la argumentación en lo narrativo posee dos formas de ser; por una parte, está el recurso metafórico que puede entenderse en esa doble vía que se postuló y, en segunda instancia, se encuentra el hecho de que en cierta medida no concluye



y, por lo tanto, deja un aspecto de incertidumbre que obviamente tensiona el ejercicio investigativo que se legitima en los espacios académicos.

Aun así, es importante aclarar que, si bien en este texto se utiliza el concepto de lugares comunes para analizar esos puntos de encuentro recurrentes y esos clichés metafóricos ya mencionados, el planteamiento se toma no desde el presupuesto aristotélico, sino desde una concepción más postaristotélica, que Barthes (1982) logra aclarar más y que Matienzzo y Bitonte citan en su texto:

<<Los lugares son, en principio, formas vacías; pero estas formas mostraron muy pronto una tendencia a llenarse siempre de la misma manera, a apoderarse de contenidos primero contingentes, luego repetidos, reificados. La Tópica se transformó en una reserva de estereotipos, de temas consagrados, de fragmentos enteros que se incluían casi obligatoriamente en el tratamiento de cualquier tema. (Barthes, 1982:57)>> (Matienzzo & Bitonte (s.f.) p. 3)



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**



Víctor Montes (2017) Boceto. Dibujo sobre papel

**DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**El genealogista y los acontecimientos**



Como en todo movimiento, corriente o discurso, existen personajes que suelen representar, preservar y proponer las ideas y los matices que lo caracterizan. En varias ocasiones, terminan siendo solo estas voces las que suelen tener mayor proyección vocal sobre lo que compete a los planteamientos sobre estos temas. En este sentido, es fácil creer que bajo esta dinámica, que no necesariamente es intencional, quedan sedimentadas otras perspectivas u otras miradas que terminan por convertirse en susurros o locuciones casi inaudibles sobre el mismo tema u objeto de estudio.

Por otra parte, y antes de iniciar con el matorral de ideas que han ido surgiendo sobre esto, se hace indispensable especificar que la noción de acontecimiento se concibe como algo que sucede y que no está inscrito dentro de los hechos secuenciales que se dan en un espacio y tiempo determinado, sino que, bien sea por la naturaleza misma de su acción o por la mirada y la percepción de quien lo considera como tal, logra ser un punto de sentido, de discontinuidad y de sobresalto dentro de una línea continua de acciones. En este sentido, para tratar lo dicho sobre las narrativas desde la emergencia de los acontecimientos que han sido condiciones de posibilidad para potenciar y consolidar esta perspectiva investigativa en pedagogía, se hace necesario adoptar la posición del genealogista que revisa los documentos con minucioso detenimiento, tratando de aguzar la mirada sobre aquellos puntos que suelen mirarse sin sospecha, sobre aquellas fugas discursivas que guían su atención y la conduce hacia otras posibles emergencias. Teniendo esto presente, los documentos se asumen como acontecimientos mismos en el marco del devenir de las narrativas en investigación pedagógica.



## Facultad de Educación

Bajo esta perspectiva, se parte de considerar los siguientes acontecimientos como potenciadores de la pregunta sobre las condiciones que hacen posible que las narrativas se conviertan en el decir-verdad del maestro, que hagan parte de su posibilidad discursiva para hablar sobre su práctica pedagógica misma, haciendo relatos de sus experiencias que sobrevienen en proceso formativo en tanto no sólo implican la construcción anecdótica y descriptiva de sus vivencias, sino que exige, como problemas de estudio, un detenimiento y un espacio para la argumentación desde la escritura.

### **Simposio Internacional de Narrativas en Educación: historias de vida, infancias y memoria (2011-2013-2015)**

Estos encuentros, organizados por el grupo de investigación Formación y Antropología Pedagógica-Histórica (FORMAPH), la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia con apoyo de Vicerrectoría de docencia y Vicerrectoría de extensión y la Red Científica Bio-Grafía, se postulan con la finalidad de congregar a quienes estén interesados en discutir sobre la concepción, función, límites y posibilidades de la investigación biográfica narrativa como estrategia de formación y como parte de una dinámica de orden social<sup>2</sup>

Los tres espacios de diálogo han contado consecutivamente con invitados nacionales e internacionales que abordan los temas de (auto) biografías, memorias de guerra y paz, historias de vida de maestros y narrativas e infancias, tales como Gabriel Murillo Arango, su coordinador, y Andrés Klaus Runge Peña de la Universidad de Antioquia (Colombia), Christine Delory-Momberger de la Universidad La Sorbonne (París), Elizeu Clementino de

---

<sup>2</sup> Información acerca del evento disponible en el enlace: <http://ayura.udea.edu.co/simposio/?p=161>



## Facultad de Educación

Souza, de la Universidad Estado do Bahía (Brasil), María Conceição Passeggi, de la Universidad Rio Grande do Norte (Brasil), José González Monteagudo, de la Universidad de Sevilla (España), Daniel Hugo Suárez y Leonor Arfuch, de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), entre otros<sup>3</sup>.

El último Simposio se realizó en el 2015, año en el que me topé con el tema de las narrativas al realizar mi última práctica temprana<sup>4</sup> y dar inicio a mi práctica profesional, la cual no comprendía visitas al espacio escolar, sino que se consolidó como una práctica investigativa en el proyecto Investigación y Prácticas de Escritura: Emergencias de lo Narrativo en la Formación de Maestros. Durante este tiempo, la perspectiva narrativa en investigación pedagógica la comprendí desde la posibilidad de construir conocimiento a partir del ejercicio de escritura de sí y de la experiencia pedagógica, dimensión que, como se ha podido notar al cabo de estas palabras, piensa todo el tiempo la narrativa desde la noción de formación. Con estos planteamientos bastante interiorizados, asistí a este III simposio, tanto a sus conferencias centrales como a sus mesas de trabajo. Fue allí donde comencé a observar lo que en ese momento denominé en mis memorias como abismos e implicaciones de la investigación narrativa, además de identificar posturas que enfocan el tema desde una perspectiva documentalista, que organiza, sistematiza e interpreta los relatos de maestros y de estudiantes.

---

<sup>3</sup> Información suministrada por la página web del II Simposio Internacional de Narrativas en Educación, la cual se encuentra disponible en el siguiente enlace: <http://ayura.udea.edu.co/simposio/>

<sup>4</sup> En el programa de Licenciatura en humanidades, educación básica con énfasis en Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, las prácticas pedagógicas se dividen en cuatro prácticas tempranas de corta duración y dos profesionales donde se incrementa la intensidad horaria de asistencias e intervenciones en la escuela o espacio de formación no convencional.



## Facultad de Educación

Al mismo tiempo, con la asistencia y lectura de las memorias de los dos últimos simposios, fue posible encontrarse con una mirada sobre la investigación narrativa desde una postura antropológica-pedagógica, donde el sujeto vuelve sobre la experiencia en una suerte de retorno a sí mismo para lograr dotar de sentido aquello que aconteció y que necesita de una segunda mirada para ser comprendido y puesto en el terreno de la significación, todo esto como acto que es indispensable en su formación misma. Este aspecto es evidente en una de aquellas voces mencionadas al inicio, donde la posibilidad narrativa no sólo está hermanada a la dimensión de lo educativo y su posible funcionalidad y cambio conceptual en el espacio escolar, sino al tema de la formación como tal, algo que Delory-Momberger logra abordar aún más al postular y reafirmar que el acto de narrar, si bien no es innato al hombre, cuando emerge o se inscribe en él, potencia su construcción misma; además de afirmar que la escritura del relato es ejercicio de pensamiento en tanto la construcción de la trama exige unas formas particulares de conocimiento. Con relación a esto, Delory-Momberger (2015) citando a Ricoeur (2005), plantea que:

<<Si pensar es asociar, articular, conectar, ordenar, entonces el lenguaje del relato representa una forma específica del pensamiento, que consiste en articular acciones en el tiempo según sucesiones de casualidad y de finalidad. Esta forma de pensamiento parece responder a un mecanismo universal, a un hecho que se encuentra en todas las culturas y en todas las épocas, que acompaña a la evolución de la especie (filogenia) así como acompaña a la evolución del individuo (ontogenia): el hombre es un “ser narrador” (homo narrans), la especie humana una “una especie narradora”, la única que se narra a sí misma y en la que cada uno de sus miembros puede contarse una “historia”. El “poder contar”, añade Ricoeur, ocupa un lugar distinguido dentro de las capacidades humanas en la medida en que los



## Facultad de Educación

acontecimientos de toda índole no sean legibles e inteligibles sino relatados en historias>>

(Ricoeur citado en Delory-Momberger, 2015, p.60)

Ahora bien, ¿qué pasa entonces con aquellas perspectivas donde lo narrativo se convierte en una técnica de sistematización y organización de la experiencia pedagógica? Duda que emerge en el transcurrir de la lectura de las memorias, y que puede vincularse con la tensión que existe entre el lenguaje narrativo y el lenguaje académico convencional, y el sujeto-narrador de la experiencia y el sujeto-investigador que interpreta los relatos de experiencia.

Alrededor de las anteriores ideas, traigo a esta página la voz de otro personaje que ha profesado sobre el tema y que tiene como enfoque la visión documentalista de esta perspectiva y el trabajo en redes sobre formación y narrativa: Daniel Suárez, investigador argentino, expone en el texto presentado en el último simposio la forma de trabajo de la Red Formación Docente y Narrativa Pedagógica, en la que:

<< (...) desde el año 2009 articula colectivos de docentes que llevan adelante procesos de indagación narrativa y autobiográfica de sus propias experiencias educativas con investigadores universitarios, tesistas y becarios que desarrollan proyectos de investigación y juegan las reglas de juego del mundo académico y del campo científico>> (Suárez, 2015, p. 95)

La negrilla como recurso para enfocar la atención pretende resaltar las tensiones que en el párrafo anterior a la cita se postulaban y que logran concatenarse con la forma de abordaje de lo narrativo que plantea Suárez. Sin embargo, antes de entrar en materia en relación con las múltiples interpretaciones que puede tener este enunciado, también es importante



resaltar que estas dinámicas de organización de maestros son fundamentales al momento de pensar un movimiento de docentes y la construcción misma de saber pedagógico:

<<Una vez que estos relatos de experiencia circulan y son conocidos en comunidades de docentes lectores-escritores de narraciones pedagógicas y se vuelven públicamente disponibles, esas historias de enseñanza se constituyen en “documentos pedagógicos” e intervienen en el debate público y especializado de la educación. En este proceso formativo y de investigación por la acción, los educadores se tornan autores de materiales documentales y de textos pedagógicos que dan cuenta de experiencias y saberes y los reposicionan como protagonistas del campo de producción discursiva en educación>>  
(Suárez, 2015, p. 97)

No obstante, podría decirse que el asunto del lenguaje académico y la forma en la que deben operar los proyectos o trabajos en y sobre investigación narrativa dentro de los espacios académicos, despojan bastante la dimensión de resistencia de las narrativas al intentar acomodarse a las exigencias de las formas de producción de conocimiento en la academia. Termina siendo el tesista, el investigador o el universitario, quien legitima estos discursos en tanto pasan por su interpretación y su análisis.

A esta relación y tensión que se propone pensar cabe agregar el problemático lugar que habita el docente que narra y el investigador que interpreta. Podría afirmarse entonces que aquellos relatos de docentes se asumen como información sobre un quehacer pedagógico para quien los recibe, donde, en el ejercicio interpretativo que realiza el investigador, se genera el abismo de que sea este último quien identifique y dote de sentidos la narración de lo que él considera como la experiencia del docente, sin tener presente que tal vez el



## Facultad de Educación

maestro que narró no pudo visualizarla y se dedicó a contar sus peripecias y actos en el aula. Esta última mirada, que no tiene pretensiones de instaurarse como universal sobre la visión documentalista, se conecta con lo que plantea Delory-Momberger con base en los planteamientos de Ricoeur, y es que si se tiene claro que la condición del hombre está atravesada por su pulsión a narrar historias, cuando se le dispone a este un espacio donde pueda llevar a cabo esta acción, es muy probable que se desborde a contar historias sin que devenga, necesariamente, en sujeto narrador que reflexiona sobre la experiencia que vuelve relato.

A su vez, sobre esta línea de interpretación podrían situarse y ubicarse los postulados del profesor Andrés Klaus Runge, el cual aborda las narrativas desde el tema de las infancias y la biografización que estas hacen de los espacios escolares, para observar de qué manera se da la relación del investigador, el maestro narrador y los relatos.

A propósito del trabajo que presentó *Los espacios pre-escolares vivenciados y narrados por niños y niñas: Estudios sobre la formación de la infancia desde un enfoque fenomenográfico-narrativo*, postula lo siguiente:

<<Este trabajo trata sobre los espacios del pre-escolar vivenciados y narrados por niños y niñas de 5 a 6 años de algunas instituciones educativas de Medellín. Se trata de uno de los resultados de un proyecto de investigación cuyo propósito era indagar por el sentido que niños y niñas le atribuían a su espacio escolar cotidiano (...) Mediante diferentes narraciones –orales y visuales– y otras técnicas investigativas como las estrategias didácticas y la fotografía se trabajó con niños y niñas para desentrañar las vivencias que



## Facultad de Educación

éstos tenían del espacio escolar y en qué contextos de sentido eran expresadas (narradas) tales vivencias (sentidos)>> (Runge, 2015, p. 135)

En las partes resaltadas se pueden establecer relaciones con los postulados sobre los lugares de enunciación, de interpretación y de construcción de sentido sobre el relato de la experiencia. En este texto, por ejemplo, se propone desentrañar e indagar los sentidos que los niños y niñas atribuyen a su espacio escolar, pero la biografización y los relatos vuelven a situarse en el plano de la información que se interpreta desde unas categorías que no se desprenden de la narración misma, sino que el investigador atribuye con relación a la elucidación que hace sobre esta.

Con relación a estas ideas, el ejercicio interpretativo en el arte, por ejemplo, consiste en agarrar aquél objeto/concepto que se observa poco asible, tratarlo de comprender a partir de los indicios que él mismo expone para luego dejarlo libre. Por el contrario, en esa visión de las narrativas que se problematiza en el apartado anterior: se agarra el relato, se identifica su potencia, pero se da su verdad de autoridad sobre esta, hecho que ubica al relato en la dualidad de narración como decir-verdad o decir la verdad sobre la narración mientras se pone a otros a narrar.

En esta última enunciación radica una de las problematizaciones sobre las cuales debe hacerse mayor focalización debido a que tal vez la ausencia de narraciones por parte de quienes hablan sobre la investigación narrativa, sea la que privilegie una visión de lo narrado como algo que exclusivamente está asociado a una idea bastante corta sobre la retórica, como si esta posibilidad no fuese más que el artilugio poético para un trabajo académico en pedagogía; sin mencionar la relación de tensión que se genera al momento de



preguntarse por la noción de formación en torno a estos abordaje y concepciones de lo narrativo.

Retornando entonces a la problematización en torno a quienes no han narrado:

<<Se hace necesario diferenciar la investigación narrativa, de la narrativa como escritura del texto de investigación, ya que existen muchos estilos de escribir los resultados de una investigación, pero la investigación narrativa requiere aclarar los diferentes momentos y los roles que participan en el proceso investigativo del fenómeno, el yo narrador, pasa a ser un yo analítico que documenta su propio relato e infiere categorías conceptuales y metodológicas que luego permiten hacer una reflexión en torno a la experiencia vivida y dar cuenta de los hallazgos sobre la propia vivencia>> (Connelly y Clandinin, 1995, p.18).

Conectado a esta idea, al continuar con el seguimiento de indicios en los documentos, se observa en la enunciación del profesor Andrés Klaus Runge y Gabriel Murillo una señal que permite poner en otro plano interpretativo la ausencia de que estos personajes se vuelvan voz y pensamiento desde la trama. En los textos *Identidad Narrativa: el tener que dar cuenta de sí* del profesor Andrés Klaus y *Los trabajos y los días de una pedagogía de la memoria*<sup>5</sup> del profesor Gabriel Murillo, la noción del dar cuenta con la que nombran el acto de narrarse, podría relacionarse con el miedo hacia las implicaciones de narrarse y quedar expuesto frente al otro, el otro que puede ser una institución, la cual asume prácticas de

---

<sup>5</sup> Cabe aclarar que todos los textos citados en este capítulo hacen parte de las memorias del último simposio de narrativas, las cuales se encuentran en la bibliografía como un libro de compilaciones hechas por el profesor Gabriel Jaime Murillo de la siguiente manera *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015.



## Facultad de Educación

control y vigilancia sobre la voz de los maestros, sobre lo subversivo, lo potente o lo discontinuo que pueda evidenciarse en sus relatos.

Runge, citando a Bruner en *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida.* (2003), plantea:

<<Bajo estas condiciones de la identidad biográficamente construida –la identidad narrativa- con sus variaciones, contradicciones, altibajos, quiebres, pasos, cambios de estatus, etc., se vuelve un campo de batalla entre las orientaciones y direccionamientos individuales y las estrategias y patrones de acción individuales –Beck no habla del individuo del riesgo para caracterizar estas nuevas formas de ser-. De allí que la identidad narrativa se haya convertido en un concepto central dentro de la filosofía (Ricoeur) y, muy especialmente, dentro de las ciencias sociales y humanas (Bruner, 2003). Esta tiene que ver con el proceso mediante el cual el sujeto se da o no una forma y una coherencia no sólo como parte de la historia narrada sino como personaje que la narra>> (Runge, 2015, p. 220)

De igual manera, al continuar especulando sobre este asunto, la narrativa, más que dar cuenta de algo, pone en el plano del discurso algo que en un principio pudo pasar sin eco, sin estruendo o sin historia, porque sólo se dota de ella al devolverse y verlo allí como acontecimiento, hecho que es posible cuando se atraviesa por la palabra, que a fin de cuentas es pensamiento. No se está describiendo una acción, se está escribiendo una vivencia que cobra otros sentidos en tanto la mirada reflexiva, por así decirlo, se da desde la escritura, desde una forma de escritura que es cercana a lo literario, que es cercana a la experiencia, y que por lo tanto posibilita que la relación del sujeto con el objeto o problema de estudio sea de movimiento, ejercicios de proximidad y distanciamiento, porque aquello



## Facultad de Educación

que el sujeto-narrador enuncia sobre sí es su vida misma, lo compromete a sí mismo, es un riesgo, es una escritura que se desprende de cualquier noción de artificio retórico o decoración estilística de un discurso.

En esta medida, la narrativa ofrece, en términos de lenguaje, una suerte de amplitud o, si podría decirse, libertad discursiva en la forma como se cuenta aquello que se ha vivido, haciendo que el sujeto y el problema de estudio estén en otra disposición en cuanto al lenguaje como condición de posibilidad para el pensamiento, de manera que no se dé una distancia impostada entre este y el sujeto.

Para continuar con las interpretaciones sobre lo dicho, anclar estos últimos postulados y lo sugerido en torno a los planteamientos de los profesores Murillo y Runge, es bastante interesante el enfoque que Elizeu Clementino de Souza hace de lo narrativo puesto que pone énfasis en el concepto del narrador, planteamiento en donde puede habitar el sentido a partir del cual pensar esa preocupación por la narración que es meramente anecdótica, del relato como información y la ausencia de sujetos narradores en la investigación pedagógica, en parte, porque también propone, con base a esta noción, una visión hermenéutica para trabajar con los relatos que otros hacen de sí.

En su texto Diversidades, memoria y narrativas: lo que queda por decir en historias de formación, afirma que

<<La construcción y el conocimiento de sí propiciados por la narrativa se inscriben como proceso de formación porque remite al sujeto a una pluralidad sincrónica y diacrónica de su existencia, frente al análisis de sus recorridos de vida y de formación (...) Con base en esos



## Facultad de Educación

principios, busco en el presente texto cruzar memorias y narrativas sobre historias de formación. Primero, discuto aspectos teóricos sobre narrativas y dialogo con memorias de profesores(as) vinculadas a la imagen de la escuela y de la práctica pedagógica en grupos multigrado en un lugar que nos es familiar (...) Con la imagen de la escuela y la profesora referenciadas en mi itinerario, busco cruzar memorias de una profesora de grupo multigrado del medio rural con algunas de mis historias, articulándolas con los conceptos de narrativa, memoria, olvido y silencio>> (Souza, 2015, p. 116)

Entre lo que profesa Elizeu, la posibilidad interpretativa sobre los relatos de otros, que está fundamentada por una importancia más marcada en el sujeto narrador, se da a partir de una construcción discursiva en la que el investigador externo al relato deviene en narrador de su propia historia, interpretando los relatos desde ellos mismos, es decir, desde la trama que cada narrador construye sobre su experiencia pedagógica de situaciones cercanas.

De esta manera, y como último apunte dentro de este matorral de ideas que se intentan conectar, lanzo mi último aliento de sentido preguntándome si la resistencia de la narrativa se da con relación a las fuerzas que dominan el lenguaje en contextos académicos y la forma como se erige un saber y un discurso en una institución ¿por qué existen miedos o disparidades o lejanías o recelo por el hecho de que la narrativa en investigación tenga como posibilidad discursiva un lenguaje que es cercano al literario, es decir, próximo a un carácter ficcional?

Tal vez esto da cuenta que hay una dinámica de doble gesto con la academia. En los intersticios de la resistencia que profesamos con tanto apoyo diafragmático, se resguarda en las segundas voces de nuestro discurso un miedo por el rechazo académico.



En cuanto a este documento resta por decir que su condición de acontecimiento bajo la óptica de este trabajo se debe a la forma en la que irrumpe de manera encantadora dentro de las formas de producción de conocimiento y organización del discurso en la academia. Cartas a Clotilde<sup>6</sup>, un trabajo que hace parte de la tesis doctoral presentada por el profesor Jesús Alberto Echeverri, la cual conjuga los aspectos que párrafos anteriores mencionábamos en torno a la figura del narrador y la posibilidad de habitar su voz para narrar y construir una trama de la experiencia. En palabras de él mismo:

<<Estas son una serie de cartas que tienen por objetivo comprender y ser comprendidas por Clotilde, los maestros, rectores, investigadores y funcionarios estatales que fueron encarnados por ella en los múltiples oficios formativos que desempeñó entre 1996 y 2002, lapso de tiempo en el cual se inició el proceso de refundación de las ENS<sup>7</sup> en Colombia>>  
(Echeverri, 2004, p. 2)

Bajo esta mirada, si bien el texto está dotado de un contenido pedagógico sobre lo que se consideró en Colombia como la refundación y el tema de las ENS, su potencia se encuentra plasmada en la posibilidad de situarse en el terreno del yo discursivo y la personificación literaria como una forma de exteriorizarse y observar la experiencia de la que se está hablando desde dos perspectivas, como sujeto personaje que vivencia y como narrador testigo que relata y presta su voz. 1 8 0 3

---

<sup>6</sup> Este apartado sobre el trabajo del profesor Alberto Echeverri está construido con base a un artículo que constituye la parte tercera de la tesis de doctorado del autor, que dirige en el Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle el doctor Carlos Eduardo Vasco, debido a que no fue posible acceder a las cartas completas.

<sup>7</sup> Escuelas Normales Superiores de Colombia



## Facultad de Educación

En este mismo ejercicio de emplazamiento de voces se encuentra redactada la parte final de este trabajo donde se encuentran dispuestas al lector mis primeras crónicas sobre algunos de mis últimos encuentros con el espacio escolar. Al igual que Echeverri, la voz que narra se desdobra en el discurso para tener sobre las situaciones y enunciaciones otra posibilidad de visión: sobre sí mismo, haciendo que la posición del narrador se comprenda desde una multiplicidad de focos sobre una misma situación. Cambiarse los lentes por los del otro, en ocasiones, no genera sólo migrañas, mareos o molestias visuales, en ocasiones, te hacen identificar que bajo esa nueva fórmula óptica, tu mirada logra esclarecerse cuando a partir de un movimiento de proximidad te adentras en el texto.

Es así como, volviendo a Clotilde y en términos de personificación literaria,

<<Digámoslo para que todas y todos me comprendan: ella es una maestra desde la intimidad, no desde el simulacro, ser maestra es algo tan natural como caminar, reír o ir al baño (...) En ella no hay cabida a la vanidad; no puedo ocultar que ella es una emanación de mi ser pedagógico femenino y del ser femenino de todos los hombres que accedemos a la sabiduría por la vía de la feminidad>> (Echeverri, 2004, p. 7)

Donde es importante apuntar en un sentido, que la atracción por este relato y la forma en que genera tensión dentro de los dispositivos de escritura académica, no sólo está determinada por la forma en la que esta estética o retórica narrativa para construir pensamiento, se cuela dentro de los discursos que están legitimados para enunciar verdad sobre un tema, puesto que el trabajo se inscribe en el marco de una tesis doctoral. Sino que, su fortaleza de enunciación se encuentra vinculada a su vida misma, es decir, se construye a partir de lo que Ortiz nombra como ética de la existencia, y sobre lo cual afirma que



## Facultad de Educación

<<Cuando el análisis no solo pasa por una crítica de la dimensión macro del poder, sino que además se pregunta por lo micro y lo molecular, por el cuerpo y el deseo del mismo sujeto de análisis, se hace indispensable activar una ética de la existencia, que lleva equiparado un movimiento de diferenciación frente a determinada identidad uniforme. Y es acá donde el discurso cumple un papel vital, porque tensiona las relaciones de saber-poder institucionalizadas y propicia el movimiento de sus límites. En este punto, la forma del discurso funciona como puerta en cuyo umbral se erige la potencia del pensamiento, que trasgrede cualquier policía discursiva. Se desplaza así la urgencia de determinar cuál es el género o la tipología textual autorizada para decir la verdad, porque las formas discursivas tienen, indefectiblemente, que alterarse para profesar algo hasta el momento impensado>>

(Ortiz, 2017, p. 4)

Bajo esta perspectiva, se hace evidente en el texto la vinculación que existe entre quien escribe como narrador y su papel vital dentro de lo pedagógico, y en este sentido, la formación que subyace a este ejercicio de escritura. Pero, al travestir la mirada del lector y estimular otras posibilidades interpretativas sobre aquél discurso, se le hace un poco más asible al narratorio-maestro comprender que la dimensión narrativa del texto está evocada por la sensibilidad misma de quien se narra con relación a los estímulos externos que se calan en lo interno, pero que dicha construcción, en términos de las posibilidades literarias dentro de la misma posibilidad de enunciación narrativa, no sólo se encuentran allí como artilugios poéticos para subvertir el lenguaje académico, sino que son estas mismas metáforas, imágenes y movimientos discursivos los que se proponen como el decir-verdad del maestro, haciendo tensionar, problematizar y consolidar esos otros planteamientos que lo acompañan y que se encuentran más cercanos al plano de lo narrativo. Converge pues,



## Facultad de Educación

bajo esta óptica, una enunciación narrativa que da cuenta de las formas de argumentación dentro de este mismo discurso, las cuales no dependen ya de las herramientas del lenguaje u organización discursiva más institucional, sino de que proponen un ejercicio que no es vuelto narrativo, sino que deviene narrativo.

Siguiendo esto y como continuidad a los postulados sobre la formación y la posibilidad de conocimiento en la narrativa de la experiencia, al final de este texto, el narrador le recuerda a Clotilde y al mismo tiempo le susurra al oído a aquellos que no narran:

<<Espero Clotilde que me comprendas, si seguimos en el sótano, en la oscuridad, en la trastienda, los dolores y alegrías que se viven en este oficio nunca se podrán configurar como novela, teatro, documental o biografía. Este es el punto de entronque entre una historia de las prácticas y los conceptos pedagógicos, y los relatos de los maestros acerca de su vida. La historia a que vengo aludiendo es la plataforma o sustento material de la reconfiguración, y ésta, a su vez, la plataforma de las imágenes>> (Echeverri, 2004, p. 4)

Y agrega en torno a las tensiones sobre el maestro y el investigador:

<<La razón estriba en que ya no es únicamente el rostro que mira, sino el que es mirado, y al ser mirado se desatan unas tensiones que nos interrogan por las distancias entre maestros e investigadores, entre teoría y práctica, entre el adentro y el afuera, entre la invisibilidad y la visibilidad del maestro, y otras más que pierden su estatus de naturalidad y obviedad>> (Echeverri, 2004, p. 16)

Al encuentro de esta voz que desestabiliza la razón desde lo lógico, para acercarla hacia un pensamiento más próximo a lo analógico, se encuentra también, en los intersticios y espacios entre los párrafos y las palabras, una escritura que vincula la vida misma de su



sujeto-narrador en el riesgo mismo de ella, del desecho, del rechazo o de ser tomada bajo el encanto de lo narrativo por la interpretación de sus superficies y no de sus discontinuidades.

### **El libro: el decir y las tensiones**

Aquí los acontecimientos no llegan a las páginas por vías de su enunciación y aparición cronológica en el tiempo, sino a causa de los momentos en los que fueron emergiendo a partir de los indicios de ruta que los mismos documentos y azares de la investigación fueron proponiendo.

El libro Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía del grupo Historia de la Práctica Pedagógica, por ejemplo, si bien es del año 2015, llega hasta hace muy poco a mis manos por recomendación de mi asesora, aclarando que, la propuesta que hace de su revisión no estaba determinada por una lectura previa, sino por la intuición de quien, luego de llevar algún tiempo en las dinámicas investigativas, aprende a leer los indicios desde otros sentidos como el olfato o el tacto. Luego de leerlo, comprendo que aquella intuición revestida de mística, o mejor dicho, sospecha, no estaba lejana en cuanto a lo que respecta a los alcances de lo narrativo en lo pedagógico, más específicamente en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Este libro es nombrado aquí como acontecimiento en tanto el concepto de narrativas en educación hace parte de la renovación, si así puede llamarse, del horizonte investigativo del grupo de investigación Historia de la práctica pedagógica (GHPP). Este grupo se caracteriza por la larga tradición pedagógica que se ha gestado a partir de sus ejercicios investigativos,



## Facultad de Educación

<<El grupo inicia sus actividades investigativas en 1975, año en el que comienzan las reflexiones sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía. Ello da origen a trabajos pioneros que empiezan a conformar un acervo conceptual, teórico y metodológico dando sus frutos en el año 1978, fecha oficial de la creación del grupo. El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHHP) está conformado por 50 integrantes, de los cuales ocho son los miembros fundadores; 20 pertenecen al seminario y 22 más a los semilleros de investigación en cada una de las seis universidades que integran al Grupo, a saber, la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Valle, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Cauca. Los productos investigativos del Grupo han incidido, de manera especial, en los intelectuales de la pedagogía y del magisterio, por cuanto es el mismo maestro quien comprende la necesidad de reconocer históricamente la relación del maestro con el saber pedagógico<sup>8</sup> >>

Antes de comenzar con el desarrollo de los planteamientos de los personajes y voces que están implicados con el hacer investigativo del grupo, Germán Vargas Guillén, expone en el prólogo del libro las nociones a partir de las cuales el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica concibe la posibilidad narrativa,

<<Narrar y narrarse implica, desde todo punto de vista, el narrador. Un ser de lenguaje que no solo describe, sino que igualmente interpreta; y cuando es necesario, explica, expone. Pero, sobre todo, problematiza. Es el poder del habla vuelta discurso, acontecimiento en el lenguaje, expresión de sí ante los otros, con los otros, para otros. Que esto pueda, por igual,

---

<sup>8</sup> Información y descripción sobre el grupo Historia de la Práctica Pedagógica tomada de <http://www.unal.edu.co/ces/index.php/section-blog/34-articulos/228-historia-de-la-pedagogia-en-colombia>



## Facultad de Educación

dar con la categoría fuerte “intersubjetividad” es algo implícito en el despliegue metodológico y teórico de la investigación del GHPP>> (Echeverri, 2015, p. 19)

Pero al mismo tiempo, también posibilita observar las preocupaciones y los horizontes epistemológicos y metodológicos que van guiando su focalización en la narrativa:

<<La narración –ejecutada por un quien, al que Paul Ricoeur (1995) llama, sin más, homo narrans; y del que es preciso poner de presente ese su poder narrativo porque cada quien, a fin de cuentas, es homo narrans- entra como un dispositivo de renovación paradigmática de la investigación del GHPP. Desde luego, de la narración se puede hacer un estudio “narratológico”. No obstante, conocedores también de esa tradición, en el GHPP se ejecuta en el quiasmo, en el entrecruzamiento, de genealogía, arqueología y práctica de sí (parrhesía). A su manera, es una suerte de regreso del sujeto. (Echeverri, 2015, p. 17) >>

Sin embargo, su condición de acontecimiento no se da sólo por vías de su aparición y su voz de legitimidad en la dimensión pedagógica, sino que su carácter de potencia radica en la relación que se puede establecer entre la emergencia de esta voz con respecto a otras que de igual manera se vienen preocupando sobre el tema de lo narrativo dentro del mismo espacio académico, las cuales, han sido condiciones de posibilidad para que en el lugar del presente de quien escribe estas palabras se perciba esta posibilidad narrativa en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, desde las imágenes y sensaciones de la ebullición y el estruendo.

Un año antes de la publicación del libro del GHPP, se publica como resultado de la investigación “La formación de maestros investigadores en el contexto de la Licenciatura en educación básica, con énfasis en humanidades, Lengua Castellana, Facultad de



## Facultad de Educación

Educación, Universidad de Antioquia: Una aproximación a los imaginarios circundantes” el libro *Escritura del devenir. Balbuceos de la lengua académica en un programa de formación de maestras y maestros de lenguaje*.

En esta producción es posible observar cómo el ejercicio de indagación de sus personajes hizo que en su misma escritura se acercara más a la dimensión de lo narrativo a partir de los cuestionamientos sobre la investigación misma, la cual desemboca, precisamente, en una perspectiva de la investigación como devenir.

<<(…) llegamos a preguntarnos por las formas en que dicha construcción se ha producido en la Licenciatura mencionada, y por su entretrejimiento con un imaginario instituido de investigación que ha estado condicionada, por un lado, por juegos de saber y poder procedentes de una racionalidad instrumental científicista, y por otro, por las reglas competitivas del mercado. Dicho imaginario reposa sobre una imagen de formación relacionada con el ascenso por una escalera, en cuyos primeros peldaños se ubican “los menos formados”, así como aquellos maestros y maestras que no consiguen acceder al nivel posgraduado (...) las reglas de este juego discursivo apuntan a la homogeneización, la universalización, la objetivación, la neutralización y la estandarización de los procesos de producción de conocimiento>> (Ortiz, 2014, p. 14)

Subsisten entonces, bajo el mismo espacio físico y simbólico de saberes, como lo es la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, dos perspectivas contemporáneas sobre el lugar que ocupa la posibilidad narrativa dentro de la investigación pedagógica. Cabe aclarar que, este acontecimiento no determina que este sea el punto originario de la preocupación por este tema en la Facultad, simplemente, bajo la noción de interpretación



## Facultad de Educación

que párrafos atrás citábamos, se focaliza un punto de emergencia que tomo como lugar de sentido para comprender lo que ha sido dicho en términos de investigación narrativa. Aquí, la noción de lo originario y la génesis es trasladada por lo que la genealogía postula sobre la procedencia.

Devolviéndonos un poco sobre la última cita, de manera que no se pierda la fuerza de la misma a causa de las aclaraciones metodológicas y de sentido, es importante resaltar en torno a la perspectiva que proponen las voces que hablan en el libro del devenir, que el trabajo que se desarrolló y los cuestionamientos están enfocados a una problematización de las formas de producción y de conocimiento en la academia con relación a la formación de maestros. Este devenir investigativo que, en este caso puntual del libro, desembocó en una escritura narrativa por parte de la investigadora principal y los estudiantes que hicieron parte del proceso, se conecta y da cuenta de lo que el GHPP plantea en torno a las posibilidades de la narración en términos de lenguaje y formación y el lugar que toma esto dentro de la academia:

<< ¿Qué ofrece la narración? En síntesis, una restitución del léxico a cada quien (...) uno puede narrar al otro, a los otros; pero ellos también tendrán que reemprender la tareas de la narración de sí mismo, del haz de relaciones que los configura, en parte los determina y en parte los potencia. Así, entonces, y solo entonces, la narración es una línea de fuga, de resistencia, en último término, de empoderamiento>> (Echeverri, 2015, p. 18)

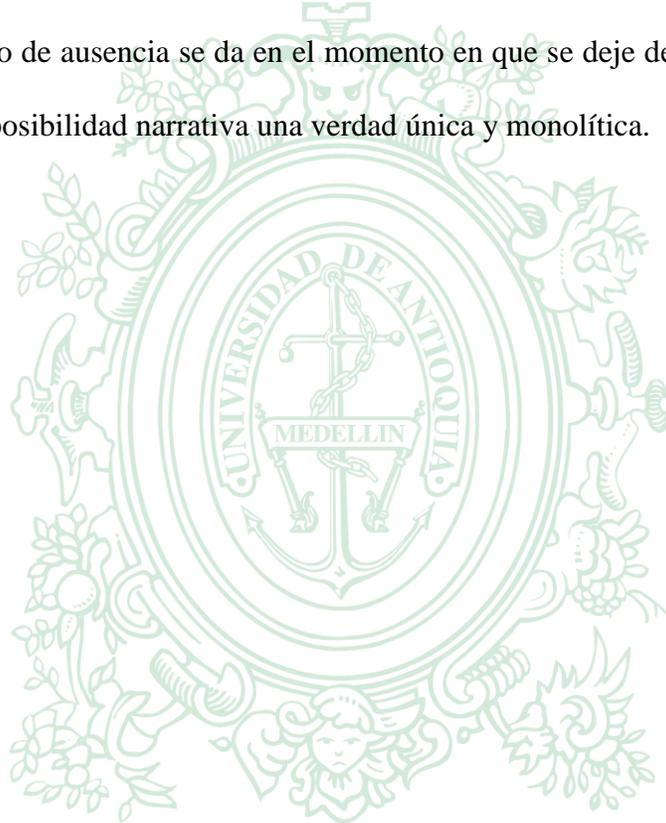
Es así como, desde diferentes posiciones de verdad se viene tejiendo entonces una propuesta hermenéutica en torno a la investigación y a la formación de maestros en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que podrá derivar en algo que tal



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

vez llegue a ser potente pero que aún se torna incierto como para querer pronosticar, y en parte absurdo en cuanto no es esa la intención que subyace acá. En este sentido, si continua esa tensión entre las perspectivas que emergen en torno al tema, va a seguir habiendo saber, puesto que su punto de ausencia se da en el momento en que se deje de tensionar la verdad y se erija sobre la posibilidad narrativa una verdad única y monolítica.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**



Víctor Montes (2017) Autorretrato. Fotografía digital



---

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Crónicas (auto) biográficas**

1 8 0 3



### Prefacio como prevención

Como quien tiene miedo a ser juzgado, es necesario prevenir un poco al lector sobre las siguientes palabras en este trabajo. En principio me gustaría mencionar que, en términos de investigación narrativa, tengo bastantes problemas con aquellos trabajos donde, al publicar un libro después de su trabajo de investigación de tinte narrativo, se toman la licencia de ubicar al final un dossier de narrativas, lo que me hace pensar en cómo se continúa con esa mirada de separación entre el lenguaje académico, sus formas y sus estructuras que lo hacen legal, válido y aceptable dentro de las dinámicas tecno-científicas de la academia y la narrativa y los relatos de experiencia como el artilugio poético y diferencial de su libro, como una especie de ejemplo de aquellos postulados que se hicieron bajo el rigor de la academia. Eso por una parte. Otro aspecto que resalto con relación a esto con lo que usted se enfrentará tiene que ver ahora con aquellos textos que alguna vez fueron muy nuestros pero que tiempo después son vistos más desde una mirada de recelo. Fue difícil decidir no modificar estas crónicas de mi última práctica pedagógica, siento que en este momento no me recojo en muchas imágenes, metáforas y formas de este discurso, pero en su momento de ebullición fueron así. Las integro a estas otras palabras e impresiones lanzadas, porque fueron estas crónicas y sus futuros momentos con la asesora, las que direccionaron los intereses para preguntarme y problematizar la posibilidad de la narrativa en la investigación en pedagogía. No se controle lector, no estoy apelando a la piedad, júzgueme con gusto y haga lo que desee con este texto que deja de ser mío.

Aquí está el acontecimiento que sirvió de indicio para esta investigación, la escritura.



Marzo 17 de 2016.

### **Bello, Antioquia.**

Con los años me he resignado a hablar sobre ella, la mirona, la que observa. Mis colegas denigran mi labor, dicen que soy imbécil, conformista y flojo, ¿qué de bueno tiene hablar sobre lo que el otro mira y piensa? Pero yo le he cogido cariño a esto, a este juego de dos. Me he enamorado de ella, de lo que hace, de lo que observa, de cómo lo hace y cómo lo observa. Me he enamorado de su existencia y su forma de percibir el mundo, tan irreverente y sensible.

Se despierta al escuchar el celular, 5:45 am, la hora exacta para hacerlo todo. De manera muy cotidiana hace las cosas en el orden que ella tiene, sentarse en el borde de la cama, sacar la ropa, ir al baño y sentarse en el inodoro a pensar, entrar a la ducha, poner la mano en la manija de aluminio fría, mirar hacia arriba y pensar sobre la brevedad de las cosas, girar la manija hacia el lado derecho y recibir esa bocanada de agua fría que le hace recobrar la esperanza. Amamos el agua fría en la mañana, bien fría, cortante y penetrante, al igual que el viento frío en el rostro mientras va en su bicicleta roja hacia el Metro.

En su trayecto suele pensar cosas bastante pendejas, de esas que vale la pena dedicarle un ratito de la vida, pero esa mañana estaba demasiado ansiosa, más de lo normal. Ella suele tener unos tics o impulsos raros cuando está así, mueve mucho las manos, le tiemblan los pies, toca sus cejas constantemente (...) esta mañana los tenía todos alborotados, se veía hermosa con sus toques de locura.



## Facultad de Educación

Creo que pasé un detalle por alto, ella estudia para enseñar lengua Castellana, a veces adora eso y otras lo detesta. Suele pensar cosas como:

- ¿Por qué no estoy estudiando música?

Está muy ansiosa, no dejó que ninguna canción se reprodujera por completo en su celular mientras iba en el Metro, ninguna lograba apaciguar su mente del temor que sentía. Ella suele canalizar todo en lo que llamamos la boca del estómago, hasta yo lo podía sentir.

- No ha llegado la profe y yo tengo ganas de orinar otra vez, ¿me dará tiempo?, no creo, ella es muy puntual y ya son las 7:30 am, será esperar hasta la Normal. ¿La Normal? ¿Secundaria? ¿Lengua castellana?

Insisto, no logra apaciguar su mente.

- Montar de nuevo en alimentador, subir a la Nororiental, solo pienso en esa práctica en la que desistí, maldito vacío, te vuelve mierda en poco tiempo /Angélica habla demasiado, creo que lo detesto, hoy no la quiero escuchar, simplemente quiero observar la ruta / Adoro Villa hermosa, Aranjuez, Campo Valdés, son barrios violentamente tranquilos; la tranquilidad que expelen las casas está en equilibrio con los antecedentes de la zona.

Está muy nerviosa, todas sus prácticas han sido desjuiciadas, poco relevantes, al parecer esta será diferente, eso le asusta, estaba acostumbrada a una “práctica falsa” donde lo importante no era enseñar, planear o pensar, sino cumplir con las horas. Recuerdo que todas fueron muy tediosas, también la recuerdo llorar. Ella no se siente buena en esto, tal vez con esto se dé un pequeño jalón de orejas, hace rato se dio cuenta de eso y no ha hecho nada.



## Facultad de Educación

- Recuerdo mi primera práctica, también tuve que caminar entre lo verde, la mezcla entre la urbe y lo campestre. Me hubiese gustado estudiar en un lugar así. Es enorme, hay demasiados árboles, se respira mejor y se siente ese frío rico de la arboleda. Había escuchado comentarios sobre el colegio, su estructura, pero en todas las imágenes posibles que transitaban en mi cabeza, esta, la real, definitivamente, no estaba ni cercana. Es un colegio ridículamente acogedor y tenebroso, es típico de película de terror pero el trato de las personas que lo habitan da cuenta de algo más, son seres cercanos, interesados por la presencia del otro. No siempre ocurre, una suele ser “la nadie de la de Antioquia”, no te preguntan ¿Por qué estás aquí? ¿De dónde vienes? ¿Cómo te llamas? Acá, por el contrario, nos reunimos con los maestros cooperadores para conocernos previo a las intervenciones, eso hizo apaciguar mis nervios, la apertura de ellos posibilita confianza y seguridad, no es lo mismo cuando vas a la diestra de Dios a enfrentarte al aula y que pase lo que tenga que pasar (él no conoce de pedagogía o didáctica, no creo que le interese)

Dejó la locura a un lado, está más tranquila, eso es bueno. Normalmente se suele desesperar con la ansiedad. Ahora su miedo no tiene que ver con el espacio, los maestros o los estudiantes, en el recorrido eso se fue desvaneciendo. Lo que la preocupa son los contenidos, ella no ha enseñado lengua en secundaria y se siente decepcionada de lo que sabe. Otra vez vuelve eso a su estómago, hasta yo lo siento, es muy intenso. Le diré que hagamos un grupo de estudio, únicamente los dos para no abrumarnos tanto.

Desde que la conocí, me fascinó su amor por las narrativas, tiene un -vicio- desde que era pequeña, de construir historias con las imágenes. Lo mismo ocurrió en la Normal, se sintió conmovida por escenas tiernas-cruadas, como la imagen de un estudiante sentado en su



## Facultad de Educación

pupitre, fuera del salón, intentando escuchar y ver la clase desde los vacíos de la reja que lo separaba del aula, excluido de su territorio, despojado de cualquier manifestación de poder que pudo tener en ese lugar.

Ella sabía, por su pinta, que era uno de los problemáticos, cabello largo y estirado con cera, perforaciones en las orejas, camiseta por fuera, pocos útiles, adolescente; ella también lo fue. Al igual que él, hizo parte de los inadaptados que siempre tuvieron el afán desinteresado de hacer parte de lo correcto.

- ¿Qué es un problema? ¿Hacer una broma? ¿Querer salir cuando no soportas nada? ¿No entender? ¿Por qué deja de ser persona, deja de ser el otro, para convertirse en el problema? El problema que nadie quiere en su curso, que nadie quiere ver, a nadie le interesa, el problema que es mejor evadir o eliminar, así, las cosas funcionarían mejor.

Se lo toma muy personal y lo detesta. La indignación le durará otras dos horas, luego se le pasará para más tarde renacer con el recuerdo de esa imagen.

- Maldita imagen.

Al entrar a la biblioteca lo primero que observa es un cuadro de Freire y se apena un poco. Piensa que una escuela, una normal que tenga un cuadro de la imagen de Freire no debería producir esas imágenes. (El chico, el pupitre, por fuera, humillado)

Ellos nunca se olvidarán, como tampoco olvidarán ese momento, a nadie más le importó, a mí, por ejemplo, no me pareció relevante hasta que lo vi y sentí con los ojos de ella.

- Hay cosas que no deberían naturalizarse, nunca, en ningún lugar.



Siempre lo repite.

Mientras escribimos esto se da quince segundos de descanso, se recuesta por completo en el espaldar de la silla rimax de su escritorio, mete su dedo en la boca y comienza a mordisquear. Al lanzar la mirada sobre la biblioteca se topa de frente con La Resistencia de Ernesto Sábato, y como todo en la vida es tan causal, abre el libro en el separador que le hizo su pareja y se encuentra con lo siguiente:

El hombre está acostumbrado a aceptar pasivamente una constante intrusión sensorial. Y esta actitud pasiva termina siendo una servidumbre mental, una verdadera esclavitud.

Pero hay una manera de contribuir a la protección de la humanidad, y es no resignarse. No mirar con indiferencia cómo desaparece de nuestra mirada la infinita riqueza que forma el universo que nos rodea, con sus colores, sonidos y perfumes.

Sigue leyendo y en cada palabra sólo piensa en él, en el chico de la silla, en el problema, en ella siendo el problema. Y piensa:

- Este problema tiene un fantasma que lo persigue, el de la marginalidad, el de la segregación, el de las drogas, el de una familia disfuncional (...) En eso se resume la vida de quienes vivimos en ciertos sectores, terminaremos cobrando multas a nuestros vecinos, fumando hierba o estudiando en el SENA para luego desarmar una moto en el taller del “mocho”. ¿Acaso alguien espera más? ¿Acaso no es estúpido esperar más? Y ahora pienso ¿Es posible hacer algo? No sé, tal vez sí, tal vez no, desconfío de la pedagogía, tiene la costumbre de hacernos creer que somos buenos y que vamos a cambiar las cosas.



Cuando la aborda la incertidumbre prefiere retirarse, se han vuelto muy amigas, pero no le gusta que converse tanto.

**Abril 13 de 2016**

**Bello, Antioquia.**

No sé si alguien más anhelaba este clima frío. El clima sabe cómo ambientar las situaciones hostiles. Las medias gruesas que se pone no son suficiente, pero no hace mucho esfuerzo en mejorar su abrigo, ella sabe que es necesario el frío.

Hoy, las palabras se le desparraman por los dedos.

Abre el folder azul oscuro en busca de algo, se torna desesperada su búsqueda, tiene certeza de que está allí, pero se le dificulta encontrarlo porque es de esas mujeres que acumulan noticas, papelitos, pendejadas (...). En realidad no es una mujer, es una niña vieja, según él, pero eso es tema de otro texto.

¡Las encontró!

Ya las recuerdo, son hojas de un trabajo y un cuento llamado La otra Mariana, donde tomó algunas notas. Abre las hojas y encuentra el manuscrito. Detenidamente lo lee:

-Es de esas niñas hechas para los buitres. No logro ver sus poros, su piel está cubierta por un exceso de polvo compacto tono medio. El rubor discordante estorba, el fucsia no va ahí.

Sus pestañas gigantes son producto de media hora frente al pequeño espejo del baño con la boca entreabierta. Su cabello está delgado y despigmentado a causa del excesivo uso de la plancha. La acompañan otras, de esas mismas niñas que se preparan para ser carroña. Sus



## Facultad de Educación

cuerpos están anclados a un pupitre de madera desgastada lleno de cicatrices de tinta. El ruedo del uniforme busca asirse al inicio de su rodilla, pero es inútil, ella insiste en dejar sus piernas de niña-carroña al descubierto.

“Le voy a poner Mariana a mi hija” dice la niña, cómo si sólo esperase el momento de la preñez. Al fondo, escucho en la lectura de Nancy:

“Y, sin embargo, por qué Ernesto siente, a la vez, una amarga ternura”

¡Qué oportuno el texto! piensa ella y continúa observando el papel. Mientras revisa lo que está escrito al reverso recuerda a Santiago, uno de los estudiantes, que al verla escribir en medio de la actividad del jueves pasado se le despierta la curiosidad y logra escabullirse para leer eso que ella escribe tan desesperadamente en una hoja usada. Cuando ella le pregunta sobre lo que estaba leyendo, él le responde con un movimiento de hombros, prefiere callar.

Volviendo rápidamente a las hojas...

-La niña está sentada con otras como ella, bastante diferentes pero con los mismos patrones de desinterés. Todas ancladas a sus sillas, pendientes del celular y con la mirada perdida. Por más rimel, sombras o delineador que usen, no logran darle vida a esos ojos tristes y somnolientos. Así como descansan los párpados sobre sus ojos, están sus cuerpos sobre los pupitres, pesados.

La niña se levantó del pupitre, debe ir al baño a verse de nuevo al espe... un momento, se sentó en el suelo, justo delante de mí. ¿Habría discutido con alguna de ellas? No, está mirando a Nancy, concentrada, levantando la cabeza lo suficiente para poder verla leer, tal



vez lo esté disfrutando, tal vez no. Tiene su boca entreabierta, como cuando se aplica rimel.

Nancy lee:

“Las lágrimas y los mocos del hijo resbalan por el hombro inclinado”

¡GAAS! dice la niña, hace gestos de desagrado y mueve su cabeza desesperadamente, como si fuese ella la Mariana con el hombro húmedo. Yo me río de sus gestos, inocentemente me río. Tardé cinco minutos más para darme cuenta de lo que pasaba:

se desprendió de las otras, pasó del pupitre al suelo, se identificó con Mariana a través de algo que escuchó, algo que es ficción; sintió en su cuerpo el desagrado de la imagen que se describe. Ella fue Mariana, y tal vez no se dio cuenta, pero cambió todo lo que la identifica, todo lo que la ubica simbólicamente en el aula por escuchar a Nancy, por escuchar un cuento que en un principio rechazó.

Antes de continuar escribiendo se pone un abrigo tejido, del mismo color del folder. No soportó el frío. Piensa en ese hombre -yo lo detesto- y luego mira un cuadro barato que tiene al frente. Ya veo por donde va la cosa, ya se va a poner a pensar en pendejadas, así que la bombardeo con una imagen del jueves pasado, en la Normal, con los de secundaria y arranca de nuevo la faena entre dedos y teclas.

-Estoy ahí, hablando, hablando mucho, preguntando. Llego a un estado en el que no me doy cuenta que estoy hablando, me veo articular y mover las manos acompañando la voz, pero no sé qué estoy diciendo, no logro escucharme, y cuando reacciono, me doy cuenta que son ellos los que tienen la palabra. Estoy un poco sorprendida, no pensé que fuesen hablar, no pensé que fuesen hablar sobre eso. Di inicio al diálogo por miedo a caer en el silencio pero



## Facultad de Educación

no tuve que rescatarme. Las palabras viajaban rápidamente de sus cuerpos hasta su boca, y no lograban retenerlas, las podía ver al borde del estallido en sus labios, los cuales se movían afanosamente pretendiendo contrastar o concordar con lo que había dicho el otro. Ninguno logró controlarse, ni siquiera yo. Las Marianas nos hicieron hablar de lo que se vive en los barrios populares, de la mierda que se vive y de la mierda que somos cuando no nos pensamos fuera de ese lugar. Aquél chico de cabello largo parafraseó a Marx hablando de las clases sociales, y yo sólo podía pensar que eran muy afortunados. (En décimo no conocía el mal del mundo, me creí por completo la fantasía de la clase media y el colegio de monjas privado)

Nadie se callaba y yo no lograba escuchar, sólo percibía al fondo fragmentos de ideas que zumbaban al pasar por los oídos:

“Son muy distintas las Marianas por los barrios en los que viven. A uno lo hace el barrio”

“Yo digo que ninguna es verdadera, ese man se las inventó”

“Nosotros dibujamos a la Mariana pobre porque así somos, no nos vamos a poner a inventar con la otra”

“Por ser de un barrio popular uno no necesariamente tiene que hablar mal o ser nea”

“Los espacios cuentan con unas condiciones de posibilidad para uno construirse, pero uno no siempre se queda ahí, uno también puede decidir”

Vuelve y juega la imagen del chico fuera del salón y los pensamientos sobre lo que hace el contexto con la gente. Antes de llegar a la Normal, ella iba pensando en esos chicos



## Facultad de Educación

problemáticos del barrio popular -la imagen preconcebida que ella cree, así como la de la clase media. Me encantó que se hubiese sorprendido por la capacidad de reflexión de estos chicos, se quedó todo el día pensando en eso, alardeando con cuánto compañero encontró sobre cómo conversó con esos chicos. Estaba demasiado orgullosa de ellos, porque sin ellos darse cuenta y sin ella hacérselos saber, ya habían logrado derribar una imagen fatalista sobre ellos. Los chicos que nadie quiere, ella los quiere.

- Tengo la certeza que si las cosas no pasan por el cuerpo no logran cargarse de sentido. No se puede construir sentido si uno no interactúa y dialoga, en términos físicos y lógicos, con el conocimiento. No pasa nada. El acto educativo implica la incertidumbre de enseñar, de no tener control del proceso de aprendizaje del otro, no todos son conscientes de sus procesos de formación, de sus encuentros con el conocimiento. Como educadores, podemos identificar esto en ocasiones, pero si el estudiante no lo logra por sí sólo, es necesario manifestarlo, tal vez eso pueda movilizar algo.

Si no se moviliza nada, no hay que caer en la desesperación, simplemente no pasó y ya.

Toma agua mientras mira el reloj en la pantalla. Ya no quiere escribir más, al parecer yo tampoco.



#### Sobre la enseñanza y la desesperanza

Soy una de las hijas de Bello. Logró parir bastantes desadaptados y luego no supo qué hacer con ellos. Bello es un terreno poco/no fértil para el artista, para la persona. Me ha logrado abrumar de las formas más absurdas, pero aun así sigo en Bello.

Bello, al igual que Cronos, devora a sus hijos de muchas formas; esta suerte de antropofagia se reproduce de igual manera en otros espacios.

La escuela, al igual que Bello, suele devorar cuerpos, a veces inconscientemente, lo que resulta más peligroso aún. Nunca nadie sabrá si este afán institucional de producto-anulado-producto cambie, por mi parte no creo que suceda (lo que resulta preocupante para mí por lo absurda que se torna la enseñanza bajo esta mirada)

¿De qué debemos aferrarnos los maestros para no caer en la desesperanza? debemos entender que la enseñanza, vista desde lo institucional, tiene como elemento orgánico la desesperanza. Si usted ha tenido alguna cercanía con la escuela y no ha sentido desesperanza desde su condición como maestro, tal vez sea necesario devolver la mirada sobre lo que converge en estos espacios de-formación y sobre su acción pedagógica como tal.

1 8 0 3

Para finalizar este corto pensamiento, me permito volver a lo siguiente, escrito hace tiempo:

La incertidumbre abarca un estado de duda, azar y expectativa. Algo que colisiona constantemente con la manera de relacionarnos con el mundo, ya que continuamente



## Facultad de Educación

pretendemos tener control absoluto sobre las cosas, queremos que aquello que en un principio pensamos resulte de manera exacta y perfecta. Pero la vida, naturalmente, está enmarcada por el devenir, por lo incierto, y es necesario tener presente este aspecto para poder configurar nuestra manera de estar en el mundo.

**Abril 14 de 2016**

**Villa Hermosa, Medellín, Antioquia**

-Es inevitable no perderse en esos ojos, conservan la inocencia de la infancia y la amargura de la adolescencia. Ese par de ojos verdes saben cómo desintegrar al otro de la forma más sutil y estratégica. Maria del Mar sabe de eso, está rendida ante ese encanto.

Mientras los grupos exponen me siento en el escritorio del profesor; a lo lejos escucho a Santiago, el chico de los ojos verde-bosque. Le hago señas y gestos para que haga silencio y él me mira poniendo su cara de galán mientras levanta sus hombros. No pasan más de diez minutos y nuevamente me distrae la conversación de Santiago, repito la acción de los gestos y él me responde con una mirada inocente de ojos verde-bosque, me guiña el ojo y hace un movimiento con sus labios que prefiero no recordar. Su acción me desarma por completo, es imposible volver a regañarlo, ya se había roto cualquier barrera de “autoridad” entre ambos, traté de no sonreír mucho y preferí ignorarlo.

Todos los chicos están escribiendo, los practicantes los acompañan mientras yo me siento a escribir sobre Santiago. Me quedo pensando en lo que hizo, en las repercusiones de ser tan joven en esta profesión: Soy una niña-vieja de 20 años enseñando a chicos de secundaria de



17-18 años, lo más probable es que durante toda mi vida esas disímiles fronteras entre nosotros se pongan en tensión o se sobrepasen, tendré que aprender a tratarlas.

**Abril 19 de 2016**

**Manrique, Medellín, Antioquia**

De un narrador se espera mucho, en ocasiones debe saberlo todo, en otras hasta se sorprende. En mi caso, estoy entre la duda y la certeza con esta mujer, por eso decidí narrar-la. Es obvio que entre narradores yo sea la vergüenza, pero no necesito grandes hazañas para deleitarme entre letras, porque con esta mujer he sentido el amor intenso y profundo, el odio sin máscara, el desagrado sincero, la pasión desbordante (...) he sentido la vida tal y como ha pasado por ella, en matices de oscuridad-clara o de felicidad-amarga.

De principio a fin con esta observación la he notado diferente, las manifestaciones de ansiedad al inicio se han desvanecido casi por completo, ahora logra calmar muchos pensamientos que la abordan. Esta semana que pasó fue difícil para ella, entre todas las sensaciones que la abordaron, la nada, fue lo que más me impactó. Padeció una semana en la que buscó incansablemente cómo nombrar esa sensación, hasta que al final le puso la nada, porque no estuvo ni bien ni mal, ni levemente bien o levemente mal, ni siquiera sentía cosas a intensidad, y eso es mucho decir en ella.

Es por esto que el jueves fue distinto, el jueves ignoró por completo esto para internarse en la incertidumbre de 10<sup>o</sup>A, su adoración. Ese día se realizó la socialización del trabajo de la semana pasada, algunos integrantes de cada grupo salían al frente para mostrar al resto del salón lo que habían hecho y hacer su respectiva explicación. La ansiedad que ella sentía era



## Facultad de Educación

evidente en sus manos, temblaban, sudaban, perdían temperatura y se movían constantemente como si tuviesen vida propia, no lograba controlarlas. Entre explicaciones, preguntas y dibujos, ella sólo quería escuchar a su grupo, el número cuatro, en voz de Bolívar, Santiago y el “makia”. Llegó el momento, salen al frente con su cartel, la miran y con un gesto tratan de decirle que se calme, que todo va bien. Abren con ganas el cartel doblado en cuadros y lo exhiben con un poco de vergüenza. Santiago inicia hablando sobre la propuesta visual como tal, explica lo que la compone y lo que se conversó. Santiago tiene muy buenas ideas, sabe muchas cosas que me logran sorprender cuando lo escucho conversar con ella; pero tiene un problema, a veces se le enredan las palabras y las ideas en la lengua y no logra soltarlas con fluidez, tal y como le pasa a ella en momentos de tensión. Bolívar toma la palabra y se apropia del espacio. Bolívar tiene la posibilidad de mirar cosas que están por fuera del rango visual de sus compañeros, logra identificar elementos que son poco usuales de relacionar y suele, en ocasiones, explicarlos con soltura. Bolívar, en un momento, se desprende de su condición de estudiante, y sin pensarlo, adopta una condición de maestro, moviliza el diálogo, arroja provocaciones, opina sobre lo dicho. Al principio pensé que Bolívar era su apodo, porque es un chico que lee a Marx y está viviendo el furor de la revolución adolescente, pero al sentarme a conversar con él un día me dijo que su nombre era Pablo, su primer apellido Bolívar, como el libertador, y su segundo apellido Rodríguez, como el maestro del libertador, de quién se anda leyendo algunos libros. Lo escucho, lo escucho y logré regocijarme con esa sensación que sólo las madres logran experimentar, el orgullo. Estoy orgullosa de lo que hicieron, desde el más minúsculo detalle. A la par, me escucho, escucho mis gritos, mis cantos y mi llanto desde una voz que



no es la mía siendo yo, desde ese narrador observador que me permitió ahondar más en lo íntimo, para así escuchar con menos ansiedad los pensamientos que me revolvían.

### Bibliografía

Amossy, Ruth & Pierrot Herschberg, Anne (2010) Estereotipos y clichés. Buenos Aires: Eudeba

Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia en investigación narrativa. En J. Larrosa. (Ed.) Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación (p. 11-59). Barcelona: Laertes

Ducrot, O. (1993) Les topoï dans la théorie de l'argumentation dans la langue, Lieux commun, topoï et stéréotypes. Lyon, P.U.L.

Echeverri, A. (2004). Cartas a Clotilde. Revista Universidad Pedagógica Nacional N°47.

Echeverri, A. (2015). Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Bogotá: Siglo del hombre editores.

Foucault, M. (1992). Nietzsche, la genealogía y la historia. En: M. Foucault. Microfísica del poder. Más allá del bien y del mal. 3era edición. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (2001). La hermenéutica del sujeto. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Foucault, M. (2005). El orden del discurso. 3era ed. Barcelona: Tusquets.

Garavito, E. (1999). Escritos Escogidos. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas.

Matienzo, Teresita & Bitonte, María Elena (2009) Los fundamentos de la argumentación: Topos, Garantías y pre-construidos culturales.



**Facultad de Educación**

Murillo, G. (2015). Narrativas de experiencias en educación y pedagogía de la memoria.

Buenos aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Nietzsche, F. (1997). La genealogía de la moral. Madrid: Alianza Editorial.

Ortiz Naranjo, María Nancy (2015) Avatares de la investigación narrativa en educación. Universidad Pontificia Bolivariana: Medellín.

Ortiz, M. N (2017). Por una ética de la existencia en la escritura del profesor universitario. Nómadas N° 47 (En prensa)

Ortiz, M. N. (2014). Escritura del devenir. Balbuceos de la lengua académica en un programa de formación de maestras y maestros de lenguaje. Medellín: Universidad de Antioquia.

Ricoeur, P. (2006). Sí mismo como otro. Buenos aires: Siglo XXI editores

Rodríguez Pons, Lola. (2003) La aportación de la teoría de la argumentación. Universidad de Sevilla. Disponible en: [https://resdiachronicae.files.wordpress.com/2013/12/volumen-2-62\\_pons\\_rodriguez.pdf](https://resdiachronicae.files.wordpress.com/2013/12/volumen-2-62_pons_rodriguez.pdf)

Trahar, Sheila (2010) La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. Profesorado: revista del curriculum y formación de profesorado. Vol. 14, N°3