



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**La experiencia ejemplar como relato de formación: un  
estudio sobre la ciudadanía en estudiantes universitarios**

Mónica María Cortés Márquez

Para optar al título de Doctor en Educación

Director de Tesis

Ruth Elena Quiroz Posada, Doctora en Ciencias Pedagógicas

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Formación Avanzada

Medellín, Colombia

2021



---

**Cita**

(Cortés Márquez, 2021)

---

**Referencia**

Cortés Márquez. (2021). *La experiencia ejemplar como relato de formación: un estudio sobre ciudadanía en estudiantes universitarios* [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

**Estilo**  
**APA 7 (2020)**

---



Doctorado en Educación, Cohorte XV.

Grupo de Investigación Comprender Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z)

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** Jhon Jairo Arboleda Céspedes

**Decano/Director:** Wilson Antonio Bolívar Buriticá

**Jefe departamento:** Ruth Elena Quiroz Posada

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## **Dedicatoria**

Dedicada a Dios

## **Agradecimientos**

A la Dra. Ruth Elena Quiroz Posada, mi directora de tesis, por darse sin medidas y acompañarme en este camino.

A los participantes en el estudio por abrirme su corazón, por contarse y permitirme narrar sus historias.

A los profesores y compañeros de la Línea de Ciencias Sociales y Humanas por sus aportes y constante apoyo.

A mi Familia por el cariño, por sus oraciones, por creer en mí siempre.

## Tabla de contenido

Introducción.....	10
Construcción del problema de investigación .....	13
Sobre el contexto que enmarca la problematización.....	13
El problema de investigación .....	19
Justificación.....	26
Marco conceptual.....	30
Ejemplo y experiencia en los modelos biográficos: una perspectiva narrativa de la educación ciudadana .....	30
Antecedentes.....	40
La formación ciudadana en la educación superior <i>desde la voz</i> del estudiante: un acercamiento al estado de la cuestión .....	40
En la Universidad de Antioquia.....	42
En la universidad colombiana .....	44
En el ámbito internacional.....	47
Objetivos .....	49
General .....	49

Específicos.....	49
Experiencia metodológica.....	50
Tratamiento y análisis del discurso .....	62
La pesquisa de experiencias ejemplares en los relatos de vida .....	73
Perfiles de historia de vida (primera parte) .....	79
El trayecto a la universidad: la palabra para “ <i>habitar</i> ” la educación.....	79
Valentina.....	82
El aprendizaje de normas y la infancia.....	82
La escuela, un lugar positivo.....	84
Un modelo para imitar y la universidad. ....	86
La universidad como lugar para formarse una opinión.....	89
Lina.....	93
Una “buena estudiante” en la infancia. ....	93
Siendo una “mamá” en la niñez. ....	95
De la oficina al aula de clase.....	96
El toque político de la universidad.....	98

Carolina.....	102
¡Queremos libertad!.....	102
Sororidad y universidad. ....	106
Paula .....	110
Deber y ser. ....	110
La distancia entre predicar y aplicar. ....	114
¡Yo amo esta Universidad!.....	116
Perfiles de historia de vida (segunda parte).....	118
Sofía.....	118
El silencio y la niñez. ....	118
El diablo en la universidad. ....	122
Sergio .....	126
Infancia y tradición. ....	126
Rompiendo las normas.....	130
Andrés .....	138
Un “minipolicía”.....	138

De chico acosado a ser un patán. ....	142
La universidad y una nueva realidad. ....	149
John.....	154
La historia de un nombre. ....	154
La biblioteca, un refugio. ....	159
Un mal estudiante. ....	161
La experiencia ejemplar en la narrativa autobiográfica.....	167
Experiencia del pasado (A <sub>1</sub> ).....	169
Experiencia posterior (A <sub>2</sub> ).....	169
Experiencia ejemplar de Valentina.....	175
La heterografía como experiencia ejemplar .....	182
La experiencia ejemplar: un modelo biográfico desde la Didáctica, para la formación ciudadana .....	202
Conclusiones y recomendaciones .....	207
Referencias .....	217
Bibliografía .....	235

## **Lista de tablas**

Tabla 1. Preguntas guía para la orientación de la entrevista semiestructurada.....	58
Tabla 2. Conformación de los episodios en los relatos de vida.....	72

## **Lista de Figuras**

Figura 1. Características de las narrativas ejemplares.....	78
Figura 2. Configuración de la experiencia ejemplar.....	174
Figura 3. Razonamiento por ejemplificación.....	181
Figura 4. Tipos de narrativas ejemplares.....	201

## **Anexos**

Anexo 1. Consentimiento informado para la investigación.....	250
Anexo 2. Guías de elaboración de microrrelatos.....	251

## Resumen

Esta investigación está orientada a mostrar de qué manera las *experiencias ejemplares*, que surgen de la cotidianidad de los sujetos, se convierten en relatos que contribuyen a la formación ciudadana, y que, desde la experiencia particular y personal, emergen como modelos biográficos, como patrones de biografización que, al hallar su lugar en la trama de la vida, adquieren una singularidad que produce, crea y significa lo vivido.

Se trata de un reconocimiento del papel de la *biografización* y de la narratividad de la experiencia en la modelación de la ciudadanía situándonos en una perspectiva que invita a mirar la formación ciudadana más allá del tono normativo que tradicionalmente es manejado en los discursos educativos y escolares, entendiendo que, justamente, es la narración de la experiencia lo que nos permite vincular las dimensiones social, jurídica y política a los modos de configuración ciudadana de los sujetos.

De este modo, ofrecemos una perspectiva en la que las experiencias *ejemplares* en relación con lo biográfico, se enunciaron como relatos de formación ciudadana y como posibilidad didáctica en la educación superior. Es una investigación realizada desde un paradigma interpretativo con un enfoque biográfico narrativo, realizada con estudiantes de los últimos semestres de carrera de distintas áreas del conocimiento de la Universidad de Antioquia. El desplazamiento que se hizo de la narrativa de la experiencia ejemplar o *exempla* a la vida de los sujetos, generó una disrupción entre un *yo* predeterminado,

propio de los discursos y metarrelatos instituidos, y un *yo* situado histórico, social y político, lo cual permitió, por un lado, ver a un estudiante ciudadano constituido por la experiencia, y, por el otro, proponer la *experiencia ejemplar* como un relato de formación surgido desde la cotidianidad, como una categoría que busca enriquecer y renovar las formas ejemplares de la narración auténtica. El análisis y la interpretación de las narraciones construidas evidencian, cómo a partir de la experiencia de los educandos es esencial la generación de estrategias didácticas que, desde la escritura de sí, aporten a fundamentar la formación ciudadana en la universidad como proceso de subjetivación de lo vivido, y promuevan una ciudadanía participativa y democrática.

***Palabras clave:*** ciudadanía, formación, experiencia, ejemplo, narrativa, estudiantes universitarios, subjetivación.

## Introducción

La educación ha sido un terruño narrativo por excelencia en el que, como dice Luna (2006), se busca el desarrollo de “una actitud natural frente al mundo”, (p. 5), una naturalidad que engloba la palabra, para suturar y reparar, para recordar y renovar; en últimas, para hacer aprehensible y comunicable lo vivido. Precisamente, el empobrecimiento en experiencias al que alude Benjamin (1991) va más allá de un contar lo acontecido, puesto que, si la vivencia no pasa por la conciencia y por una actitud reflexiva que trascienda a la escritura del sí, lo vivido será incomprensible e incommunicable y, por ende, no alcanzará el estatus de *experiencia*. En este sentido, la ciudadanía, vista como experiencia, precisa para su ejercicio que el sujeto de la educación haya adquirido la capacidad de contar y comprender su historia y la de otros, de un sujeto política y emocionalmente formado, un individuo que pueda forjar consensos y expresar libremente disensos, pero que también pueda abrazar y acoger al otro con lazos de empatía y de genuino reconocimiento.

Esto implica para la universidad el reto de lograr concordancias entre la cultura escolar y la vida cotidiana, y un entendimiento certero de que a ser ciudadano se aprende, como bien señala Cortina (2005), “no por ley o por castigo, sino por degustación” (p. 219). La institución educativa no ha logrado superar estos desafíos, entre otras cosas, por la sobrecarga disciplinar de sus currículos, y porque aún no se ha dispuesto certeramente a formar en una ciudadanía que contemple sus tres dimensiones: social, política, jurídica, y lograr, de este modo, una verdadera *politicización* de dichos espacios formativos, lo cual, por supuesto, exige a la institución educativa

abrirse a *la palabra, a los deseos, a los vacíos, a los miedos, a los sueños* y a la *experiencia* del estudiante, es decir, a la enunciación ciudadana desde la narración de lo cotidiano.

La necesidad de abreviar esa distancia precisó en esta investigación de un reconocimiento del sujeto de la formación como un ser inserto en un discurso que le precede, viéndolo no como una categoría abstracta, como suele suceder en la educación superior, sino como un *ciudadano* que en su concreción va configurando identidades y sentidos sobre sus acciones, responsabilidades y deseos, y como autor y coautor de sus propias narrativas y tramas. Esta mirada condujo a una comprensión de la subjetivación política como configuración narrativa, una *poética* de la vida en la que el asunto cotidiano se redimensiona en función de lo que se ama, se vive, se siente, se sufre y se aprende (Villasante, 2018).

Ciertamente, las configuraciones narrativas de la experiencia en la formación ciudadana occidental tienen su germen en los grandes relatos épicos, en los que se muestran acciones heroicas y virtudes que se presentaban a los más jóvenes como modelos y ejemplos a partir de los cuales debían proyectar sus formas de ser y de actuar. Concretamente, la función educadora de las narrativas ejemplares desplegaba un programa educativo cuya estrategia didáctica fue la demostración de ejemplos (*exempla*) y la presentación de modelos de virtud para que los ciudadanos los imitaran y los tomaran como ejemplos y así alcanzar una *buena vida*.

Con el tiempo, las sedimentaciones de estas grandes historias produjeron nuevas historias, un tanto más dinámicas y experienciales, de modo que la trascendencia del canon narrativo universal y público a la narración de historias más individuales, familiares y privadas reconstruyó el sentido de lo público, pero, también, las maneras específicas como se conforman

subjetividades. No obstante, su propósito seguía siendo la orientación de los más jóvenes a partir de modelos prefijados de conducta. Vale recordar que en estas narrativas precisamente el matiz ético y educativo estaba dado, según lo resalta Jaeger (2001), en los *ejemplos*, por lo que estas composiciones ejemplares estuvieron presentes en la educación de la edad grecolatina, medieval, renacentista, incluso hasta en la modernidad con la novela de formación (*Bildungsroman*) en la que, si bien adquirieron un tono secular y emancipador, los modelos biográficos persisten anclados a la predeterminación (Delory-Momberger, 2015).

Con todo, el valor didáctico de las *narrativas ejemplares* y su conectividad con el territorio ha estado limitado históricamente a la ficción, pues el *ejemplo* con frecuencia es visto como un recurso de la imaginación poética o de la retórica, es más, su uso en la actualidad, podría afirmarse, ha desaparecido de la institución educativa; sin embargo, creemos que las narrativas ejemplares impregnan nuestra vida cotidiana, hacen parte ordinaria de nuestra existencia, puesto que todo el tiempo comparamos vivencias y situaciones, trayendo cosas del pasado al presente, y atrapando de los otros y de lo otro, aquello que estimamos estético, ético, verdadero bello, excelente, digno y justo, y que quisiéramos también aprehender y asimilar para nuestras vidas como formas de aprendizaje y de construcción de experiencia. Por esta razón, en este estudio se quiso recuperar, de manera didáctica, esta figura narrativa y llevarla al terreno de la vida cotidiana, a las narraciones auténticas de estudiantes universitarios que fueron tomando la forma de *experiencia ejemplar*, una categoría en la que hallamos los elementos propios de las narrativas ejemplares clásicas, pero que en la evolución y el dinamismo de una trama posmoderna y peculiar fueron mostrándose como “relatos de formación”, ofreciendo, además de una dimensión biográfica en las maneras como los sujetos configuran ciudadanía, unas narrativas ejemplares que

se mostraron como posibilidad didáctica para una vinculación de la experiencia de los estudiantes a los relatos escolares (Delory-Momberger, 2015).

## **Construcción del problema de investigación**

### **Sobre el contexto que enmarca la problematización**

Debido a los retos sociales relacionados con la pobreza, las desigualdades, la marginación y el debilitamiento de la democracia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura —UNESCO—, ha fijado, como uno de sus principales ejes de trabajo, la formación en conocimientos, habilidades, valores y actitudes ciudadanas para la construcción de un mundo más incluyente, pacífico y justo. Conforme a esto, la agenda 2030 aprobada por la Organización de Naciones Unidas —ONU—, planteó en 2015 el estudio de la ciudadanía global como parte de los objetivos de desarrollo sostenible, proceso de aprendizaje que se estima abierto a los cambios y dinámicas sociales y culturales del mundo actual (Mesa, 2019).

Con todo y ello, un estudio sobre educación cívica y ciudadanía llevado a cabo en 2016 con adolescentes y jóvenes de 25 países<sup>1</sup>, dejó en evidencia las debilidades que persisten en la educación para la ciudadanía latinoamericana, ya que en dichos resultados logra verse una desconexión entre los tipos de ciudadanía, los sentidos y las realidades cotidianas de los estudiantes. A nuestro modo de ver, la dificultad estriba en que los dispositivos de enseñanza

---

<sup>1</sup> [http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/bajo\\_desempeno\\_de\\_jovenes\\_de\\_paises\\_latinoamericanos\\_en\\_e/](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/bajo_desempeno_de_jovenes_de_paises_latinoamericanos_en_e/)

dispuestos en la educación formal continúan anclados a una mirada instrumental que suele embeber en lo jurídico, la dimensión política y social de la ciudadanía. Al respecto, en Colombia, autores como Mesa y Benjumea (2011) subrayan estas mismas fragilidades en la universidad, consecuencia de una educación ciudadana cuya base sigue siendo la disposición de referentes normativos y conductuales apartados de las realidades y experiencias de los estudiantes.

De hecho, aunque en el Estatuto de Ciudadanía Juvenil (Ley 1885 de 2018 de la República de Colombia) se reconoce la dimensión política y social de la ciudadanía y al joven como ciudadano jurídico en ejercicio, la versión que opera en la universidad colombiana permanece fundamentada en el estudio de la Carta Política, lo que si bien, en parte, obedece a un mandato constitucional<sup>2</sup>, no necesariamente significa que deba prescindirse de la *experiencia* de los estudiantes en el proceso formativo. De modo que, continuar separando la formación ciudadana de aquel que vive y actúa, tanto en la esfera pública como privada, se convierte en un desconocimiento del estudiante universitario como sujeto político, quien debe entenderse en la educación como parte y producto de una realidad compleja que es al mismo tiempo política, económica, social e histórica. En todo caso, es preciso ver al sujeto de la formación como un individuo fruto de una experiencia que es y ha sido construida durante toda su trayectoria vital en interacción dialógica con el entorno.

---

<sup>2</sup> En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo, se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución (Constitución Política de Colombia, artículo 41). En todas las instituciones de Educación Superior estatales u oficiales, privadas y de economía solidaria, serán obligatorios el estudio de la Constitución Política y la Instrucción cívica en un curso de por lo menos un semestre. Adicionalmente, se promoverán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana (Ley 30 de 1992, artículo 128).

Ante esta problemática, la versión de ciudadanía que se presenta conecta con la experiencia en la medida en que comporta un conjunto de interacciones educativas, sociales y políticas que permiten la reflexión consciente, el aprendizaje, el desarrollo y la elaboración de los recursos que los individuos usan en su constitución como sujetos políticos. Por esta razón, en esta investigación la ciudadanía fue situada en una categoría conexas a la narración *biográfica*, y desde allí se explora cómo los modos, las interrelaciones y las acciones de las personas producen saberes, experiencias y subjetividades a partir de lo vivido (Delory-Momberger, 2014).

El problema de fondo en la educación es que la formación ciudadana tiende a hacerse en un *hábitat* de despolitización en donde no hay cabida para el sujeto político y su experiencia, lo cual incrementa las tensiones que aparecen entre los escenarios de “acción política formal e informal”, y cuya distancia en lugar de aminorar, aumenta (Blanco, *et al*, 2014 y Arias y Alvarado, 2015, p. 585). Es así como la disrupción que hay entre lo político y lo social, y la educación para la ciudadanía, ha generado un desplazamiento de la investigación en esta materia, fundamentalmente hacia los espacios de acción política informal, y aunque este es un punto de referencia ineludible a la hora de pensar la cuestión, tal perspectiva de exploración suele subsumir la ciudadanía básicamente en lo juvenil (Castillo, 2006), lo cultural (Bravo, 2019) o en la protesta social (Fonseca y Martínez, 2019), dejando por fuera del análisis otros registros, facetas y saberes que son producidos a lo largo de las trayectorias vitales de los estudiantes y que definitivamente trasciende estos abordajes.

La Universidad de Antioquia, escenario donde se llevó a cabo esta investigación, no es ajena a esta problemática, y aunque en los últimos años el Curso de Formación Ciudadana y

Constitucional<sup>3</sup> ha sufrido algunas reorientaciones y mejoras, aún no es tenido en cuenta por los estudiantes como un espacio para el debate y el discernimiento de los asuntos públicos (Mesa, 2011 y Quiroz y Quintero, 2018). Es más, dicha estrategia educativa está planteada en términos de trayectoria escolar lineal. Su enfoque jurídico y normativo ha ubicado el ejercicio de la ciudadanía al margen de los campos de vida del sujeto: campos de la familia, del trabajo, de la sociabilidad, de los círculos de convivencia, del ocio y de otros, que, de acuerdo con Delory-Momberger (2015), refieren la pluralidad de formas de actividad, de significados e intercambios que le son propios a cada persona, y que son usados por el sujeto para darse una cierta forma de ser y de estar en el mundo, cuestión que debe considerarse en la educación superior si la pretensión es afianzar y ampliar el sentido de *formación ciudadana* como proceso de subjetivación.

Reconocemos las contribuciones de los espacios formales en la educación ciudadana, pero es menester discutir y ahondar en el tema, toda vez que, tal como se ha sustentado, obedecen más a un ejercicio verticalizado en el que el diálogo y la posibilidad de conformación de comunidad política se han desvanecido ante lo jurídico. Lo cierto es que, en la educación superior, a veces de manera velada, a veces explícita, el rol asignado al estudiante es de receptor de un discurso hegemónico y normalizante, cuya lógica ha sido la replicación de un modelo instituido de ciudadano, producto de una comprensión del universitario como un sujeto aislado, un “proyecto

---

<sup>3</sup> El Curso de Formación Ciudadana y Constitucional es una asignatura obligatoria para todos los programas académicos de pregrado de la Universidad de Antioquia. Cuenta con un crédito académico y su objeto es “Ofrecer elementos teóricos, prácticos y de contexto para que los estudiantes de la Universidad de Antioquia, a partir de aprendizajes, experiencias, ejercicios ciudadanos y prácticas políticas, se pregunten y debatan sobre la política, la ética, la ciudadanía, la constitución y la democracia y su relación con algunas instituciones” (programa de curso).

de ciudadano” que ha ocupado un lugar secundario a la hora de la formulación y puesta en marcha de las estrategias educativas para este fin. “No hay discurso de formación ciudadana sin sujeto político” (p. 13), dice Pimienta (2012), de manera que, continuar desligando al estudiante de este discurso, no solo trivializa el ejercicio de la ciudadanía, sino que impide hablar de una ética del reconocimiento en la educación superior, sin la cual, el diálogo, el entendimiento y una interacción política horizontal entre los actores del proceso educativo es una tarea irrealizable.

Llegados a este punto, las preguntas básicas para alimentar la discusión son: *¿quiénes son los estudiantes universitarios?, ¿qué discursos traen los estudiantes universitarios?*, cuestiones que, aunque ampliamente tratadas desde distintos ángulos, el foco de abordaje ha estado puesto esencialmente en el ambiente universitario o en el rol estudiantil, así, por ejemplo, Bourdieu y Passeron (2009), en el marco de una crítica política y social a la educación superior francesa de finales de los años sesenta, entendieron al universitario en términos de “heredero” y miembro de una élite colegiada con vocación de perpetuidad. Respecto a ello, Dubet (2005) piensa que continuar catalogando a los estudiantes como una “juventud burguesa” o “pequeño-burguesa” es del todo incompatible con la realidad social actual, luego que, según este autor, asistimos a una suerte de “masificación” de la educación superior en la que la diversidad del mundo juvenil envuelve un sinnúmero de experiencias que se han organizado alrededor del estudiante y que van más allá de un estatus o de un privilegio. Aunque, tales visiones iluminan el camino a la hora de pensar al sujeto de la formación, desde nuestra perspectiva continúan situándose en lógicas que no responden a ese *¿quién?*, concreto, contribuye a dejar por fuera al sujeto en su “enteridad”, es decir, a ese estudiante ciudadano entendido desde sus experiencias, complejidades y trayectorias (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008).

Como consecuencia, lo anterior planteó partir de la noción que de *educación y formación ciudadana* propone la línea doctoral en Ciencias Sociales y Humanas del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, cuya problematización va desde las raíces fundantes, educación y formación, hasta los tránsitos que hace el sujeto entre lo instituido y lo instituyente, así que, la *educación ciudadana* en esta perspectiva es algo social, un proceso exterior e interior de construcción y evolución que prepara al sujeto para la vida y para la consciencia colectiva; en otras palabras, la educación viene siendo un mediador que nos da forma, permitiéndonos llegar a ser lo que somos (Benjumea, *et al.*, 2011). Por su parte, la formación ciudadana “enfatisa en el sujeto-ciudadano, que además de hacerlo poseedor de una condición jurídica [...], lo refiere al proceso de constitución en la cultura, en el entre *nos* político y en la interrelación con los otros y con las estructuras políticas y sociales” (Pimienta y Pulgarín, 2015, p. 78). Por este motivo esta tesis tiene como fundamento una concepción de formación ciudadana como proceso dinámico y experiencial en el que el estudiante es reconocido como un sujeto político capaz de leer críticamente la realidad y de producir nuevas y mejores narrativas sobre sí mismo y el mundo que habita. Por tanto, *la narración biográfica* de la formación ciudadana que se presenta en este estudio, se abrió como posibilidad de subjetivación política y como recurso para la escritura y afirmación de sí.

“La educación es para las personas” (p.51), dice Nussbaum (2010), por lo que antes de emprender proyectos educativos, es necesario “entender los problemas que afrontamos en el proceso de formación de los estudiantes como ciudadanos” (p. 51). En tal contexto, la pregunta: “¿qué ciudadano se está formando?” formulada por Pimienta (2012), resultó trascendental a la hora de pensar la cuestión, dado que en la formación ciudadana están presentes y en constante

tensión, además de los ideales que se alzan sobre ciudadanía, las personas; aquellos que encarnan la figura de sujeto-ciudadano y sobre los cuales es menester “comprender las agencias, dispositivos y mecanismos de producción de subjetividad” (Pimienta, 2012, p. 132).

En pocas palabras, las complejidades y fragmentaciones que aparecen frente al lugar del estudiante en la formación ciudadana proyectaron un escenario de indagación en el que el estudiante universitario se mostró fuera de adscripciones identitarias y de categorías preestablecidas, con una voz y experiencia que aporta significativamente a una refiguración de las nociones y discursos que de ciudadanía se tejen en la educación superior. En concreto, la concepción de formación ciudadana a la que se alude en esta investigación, supone la constitución de la subjetividad política como proceso de biografización, noción conducente a pensar el asunto fuera de un marco esencialista y de un discurso hegemónico, que apunta a un ser en devenir, a un estudiante universitario que sobrepasa las cristalizaciones y definiciones *a priori*.

### **El problema de investigación**

El contar historias está inscrito en nuestro ADN; la dimensión antropológica del relato de la que nos habla Delory-Momberger (2015) es la facultad por la cual figuramos y experimentamos el mundo. En efecto, la educación tiene como uno de sus objetos principales la transmisibilidad de la experiencia humana, la preservación de lo que somos y el horizonte de mejorar lo que seremos, lugar desde el que la narración se propone como posibilidad didáctica y recurso para la educación, la emancipación del espíritu humano y como posibilidad social y política de encuentro.

Podríamos afirmar que la antiquísima conexión que hay entre narratividad y educación tiene como punto de convergencia el *bios*, puesto que sin una vida vivida particular y social, no habría experiencia y, sin los saberes de la experiencia no podríamos decir-*nos* y mucho menos construir-*nos*. De tal suerte que la educación, tal como la hemos conocido siempre, ha estado en correspondencia con los relatos que, de una u otra manera, producen las figuras sociohistóricas y culturales en las que nos inscribimos, ofreciendo formas y sentidos a nuestras biografías personales y colectivas. Es así como, las grandes historias o metarrelatos de la *paideia*, las *humanitas* y la *Bildungsroman* aún con sus sedimentaciones y divergencias estuvieron cimentados bajo el principio de educabilidad y perfectibilidad humana, proponiendo a las gentes patrones y modelos de formación a fin de que los sujetos interpretaran su existencia y alcanzaran una cierta forma de *ser*, acuñada por la comunidad (Gomá, 2003).

Por supuesto, la escritura de sí y la educación construyeron una relación histórica que ha influido enormemente en los modos en que nos vemos y decimos unos a otros. En todo caso, la propuesta que este relato de formación ofrecía a los ciudadanos, obedecía más a “tipos ideales de existencia” inscritos desde las grandes instituciones socializadoras (Delory-Momberger, 2015, p. 83).

Las sociedades posteriores en articulación con los nuevos modos de producción fueron construyendo y asentando una narrativa en forma de metarrelato, en la que el sujeto se hace por sí mismo y cuyo éxito en la vida estaría marcado a partir de que autónomamente lograra encontrar un lugar en la sociedad, “metarrelato” del devenir individual, característico de la sociedad

burguesa en el que se postula al sujeto como dueño y autor de su historia, discurso que, a juicio de Delory-Momberger (2015), aún domina en nuestro mundo occidental.

Bajo este presupuesto, el metadiscurso que presenciamos en nuestra modernidad avanzada es el que representa la mundialización y la globalización, cuyas tensiones y contradicciones exponen, por una parte, la individuación y la autorrealización, y, por la otra, la homogeneización en su máxima expresión, presentándonos una imagen de individuo que es “empresario de él mismo”, pero que, paradójicamente, se encuentra en un mundo en el que todos igualmente son “empresarios de sí mismos”, lo que pone de relieve, una vez más, los cánones que se van planteando de forma exterior al sujeto para la escritura de sí (Delory-Momberger, 2015, p. 93).

Como se ha anticipado, el origen de todos estos modelos narrativos es bien conocido, *la paideia* y la ciudadanía en la Grecia clásica configuraban un binomio sobre el cual descansaba la formación de los ciudadanos. Pero, más allá de consideraciones estéticas, estas historias de héroes paradigmáticos proponían a los espectadores una cierta manera de vivir que apuntaba a la formación de seres éticos y virtuosos, modelados con el cincel de una experiencia ajena<sup>4</sup> (Jaeger, 2001, Suñol, 2012). Ahora bien, Jaeger (2001) y Gomá (2003) consideran que, en esa tradición, la didáctica del *ejemplo* era el instrumento que alentaba una forma de vivir, un *ethos*, cuyo eje de aprendizaje era las acciones de los protagonistas y sus consecuencias. Por ello, una de las

---

<sup>4</sup> Apoyados en una idea de educación como principal instrumento para “infundir en el alma, los principios de un régimen político pacífico” y en una noción de aprendizaje “*máthesis*” por imitación, cuya singular didáctica ponía ante los ojos de la comunidad la significancia ético- política de las sagas paradigmáticas (Suñol, 2012, p. 125).

características fundamentales que se resaltan de estas historias prototípicas es la narratividad del *bios* y el carácter didáctico del *ejemplo*, ante lo cual Ricoeur (2002) plantea que lo que hoy conocemos como paradigmas o ejemplos son tipos de tramas o figuras del discurso, producto de las sedimentaciones que ha surtido la práctica narrativa. En todo caso se trata de formas del relato que son reconocidos en la actualidad por autores como Delory-Momberger (2005) como *modelos biográficos* usados históricamente para la transmisión de la experiencia.

En la época clásica el carácter formativo del *mûtos* se potenciaba en la medida en que éste despertara en los espectadores, la capacidad de juicio y de deliberación, y el sentido de comunidad política a través del aprendizaje de la prudencia (*phrónesis*); virtud intelectual que posibilita, según los antiguos, el desarrollo del discernimiento de lo que es bueno o malo no sólo en sentido particular, sino también universal, manifestándose como lo asegura Castillo (2015), “un sí mismo y un nosotros” (p. 126).

En términos generales, las mencionadas formas y fuentes del relato corresponden a los modos sociohistóricos de la narrativa de vida, esto es modelos biográficos dispuestos en su momento como guías de lectura y de construcción biográfica de los ciudadanos. Pero, ¿a qué modelos o sistemas implícitos recurrimos antes de efectuar cualquier operación de escritura de sí? Esta cuestión, planteada por Delory-Momberger (2009), cuya respuesta tiene su origen justamente en los grandes relatos de formación, resultó pertinente en esta investigación para cuestionar los modelos biográficos usados hoy por los estudiantes universitarios en su proceso de subjetivación política. Podría decirse que, hasta el iluminismo alemán, estos relatos de formación poseen dos elementos comunes: uno es la figura del ejemplo o *exemplum* como representación de

personajes y hechos paradigmáticos de los ideales de una sociedad, y el otro, es que dichos patrones de construcción de la subjetividad fueron siempre dispuestos de forma externa al sujeto. Así bien, pese a que en la sociedad actual la figura del ejemplo pareciera haber desaparecido sin que fuera fácil ligarle un prototipo de sujeto o de acciones a los esquemas de representación de los actuales ciudadanos, se reconoce en las *narrativas ejemplares* una estrategia educativa que ha sido útil durante mucho tiempo para la formación de ciudadanía, por lo que, se emprendió esta investigación preguntándonos precisamente por el rol que desempeñan estos modos de enunciación en el proceso de subjetivación de los estudiantes, pero ya no pensados desde los metarrelatos sociales, sino desde historias más pequeñas y particulares desde las cuales emergen otros modelos biográficos, otras formas discursivas de formación dispuestas esta vez, desde la propia vida y experiencia de un sujeto concreto. En nuestros días, a juicio de Gomá (2003), estamos frente a la imitación moral de modelos, un *modelo biográfico* alzado en la posmodernidad, que parte del reconocimiento de aquellos que encarnan de forma personal y cotidiana los valores que son universalmente estimables por una comunidad y que constituyen referencia para la configuración de subjetividad; en palabras del autor,

Los hombres vivimos en un horizonte de modelos, sin poder evitarlo, desde antes de ser sujetos, nuestro yo está expuesto a la influencia de las conductas de los otros y ésta no cesa cuando el hombre adquiere una subjetividad autónoma (p. 16).

Es más, para el citado autor, la experiencia se construye sobre la base de un acervo de ejemplos y de antiejemplos que tomamos de los otros como referencia necesaria para interpretar aquello nuevo o intempestivo que nos sucede (Gomá, 2003). Esta idea compagina con la postura

de Delory-Momberger (2014) quien, a su vez, considera que la experiencia es construida a través de “los recursos experienciales” que acumulamos en tanto sistema de interpretación, ayudándonos a comprender los acontecimientos a partir de lo vivido. En ambas posturas, podemos ver subyacente el ejemplo o patrón experiencial, el cual permite encontrar en nuestra reserva de conocimientos, esto es, en *lo pasado*, vivencias análogas que nos sirven para aprehender hechos o acontecimientos presentes, y, del mismo modo, anticipar el futuro.

El hallazgo de correspondencias y reciprocidades entre experiencia y ejemplo en ambas nociones, permitió proponer en este trabajo un desplazamiento y resignificación de la concepción griega de ejemplo (*exemplum*) al terreno de la vida cotidiana; dicho de otro modo, a la experiencia singular y personal del estudiante universitario. De ahí que, en esta investigación lo ejemplar surgió como una categoría que, al ser puesta en sintonía con lo biográfico, devino en *experiencia ejemplar*, una forma de relato de sí y de subjetivación que sobrepasa la perfectibilidad prototípica de otrora, y que es producida y figurada desde la vivencia y experiencia de los sujetos.

Por otra parte, si bien hoy podemos decir que el desarrollo de la narrativa abrió un campo epistemológico en el que el *bios* del sujeto da cuenta de un ser concreto que se construye discursivamente, dicha construcción no es del todo evidente en la correspondencia educación y espacio biográfico. La premisa de los saberes universales para aprendices generalizados, propia de la escuela republicana, exhibe, como lo sugiere Delory-Momberger (2009), “un perfil de estudiante que no posee otra vida que no sea la vida escolar” (p. 29), experiencia que ocupa un lugar marginal frente a la narrativa institucional. Es más, tal como lo hemos anticipado, podría

afirmarse que el metadiscurso que en la actualidad envuelve a la ciudadanía en la educación superior, corresponde a un modelo biográfico en función de una categoría de ciudadano hecha *a priori*, normativa y jurídica, desconocedora de la experiencia de la persona como una forma de actividad mental y reflexiva, en la que el ser humano se representa y se comprende como sujeto político. Esta contradicción hoy se presenta de manera difusa entre los modelos narrativos que conminan al sujeto a la individuación, y el discurso político de proyecto institucional escolar que muestra un patrón de formación lineal y homogeneizante.

Los ejemplos que actualmente se imprimen en las narraciones que los estudiantes universitarios hacen para elaborar una conciencia de sí frente al mundo, proponen un camino de indagación, y así dan cuenta de su constitución de formación ciudadana a través de los relatos de formación que se generan en su cotidianidad.

La concepción de experiencia ejemplar que se presenta y desarrolla en esta investigación no significa únicamente un aporte a la didáctica de la formación ciudadana en la educación superior, implica, además, un reconocimiento del estudiante universitario como un sujeto experimentado, poseedor de lo que Dewey (1938, citado por Delory-Momberger, 2014) denominó los “saberes de la experiencia” (p. 700), en cuyo horizonte está la configuración de un capital experiencial, de un saber acumulado que es necesario considerar, si la pretensión es la construcción real y efectiva de comunidad política, y la generación de propuestas educativas que permitan pensar en la universidad una formación ciudadana en términos narrativos. Es por ello que, al legitimar lo vivido, se abrió la posibilidad de hallazgo y profundización en otras formas del relato en el que el narrar(*se*) ofrece a la universidad, un acercamiento comprensivo a modos,

sentidos y configuraciones del estudiante como ciudadano, y una resignificación de la experiencia del sujeto como espacio de y para la formación ciudadana.

En consideración con lo anterior, la pregunta ¿De qué manera las experiencias ejemplares aportan al proceso de formación ciudadana de los estudiantes universitarios?, permitió indagar en los participantes preexistencias y entramados más allá del discurrir universitario o de su oficio estudiantil. Por tanto, el relato fue el escenario elegido que introdujo en este estudio, voces y acentos que dieron cuenta de los modos de configuración de ciudadanía a partir del análisis e interpretación tanto de las trayectorias vitales como de las experiencias ejemplares que emergieron de éstas como relatos de formación ciudadana.

## **Justificación**

La ciudadanía puede verse en un sentido formal y restringido o desde una perspectiva más amplia y activa, de manera que la pertenencia de un individuo a una comunidad política no queda circunscrita a un mero asunto de estatus jurídico. Ser ciudadano, precisa, además de la pertenencia, de una actividad o práctica, cuyo desarrollo no se da naturalmente, puesto que, para llegar a ser un ciudadano activo, como reconocen Bárcena (1997) y Cortina (2005), es imprescindible contar con motivación y formación, y que a su vez estén dadas y comprobadas la libertad y la igualdad como condiciones para poner la ciudadanía en práctica.

Más allá de las tradiciones en la ciudadanía, como son la clásica, la liberal, la comunitarista y la crítica, y de cómo las dimensiones social, jurídica y política de la ciudadanía se entrecruzan en el reconocimiento de la palabra, de la escucha, de la reflexión y de la escritura

como posibilidad cristalizadora del ejercicio ciudadano, la noción que recoge Bárcena (1997) de Arendt, se sitúa en un ideal de ciudadanía activa en la que la acción es el uso del lenguaje como forma de llevar los asuntos comunes, de suerte que la participación se refiere a una forma auténtica de encuentro en el espacio público para deliberar, juzgar y decidir sobre la vida democrática.

Reconociendo esto, si ubicamos la universidad como terreno en procura de la génesis y desarrollo de la esfera pública, damos lugar a la aparición de ciudadanos en la medida que el ejercicio de la palabra y del discernimiento incentiva en el sujeto, descartar el uso de la violencia o de prácticas “*prepolíticas*” como mecanismo para la resolución de conflictos, al disponer para ello de ámbitos para que, como lo plantea Cortina (2005) sea posible llegar a acuerdos de “qué es lo bueno y lo malo, qué es lo justo e injusto” (p.45), sustrato imprescindible para la conformación de comunidades políticas y, por tanto, para la práctica de la ciudadanía (Mesa y Benjumea, 2011).

Ciertamente, la formación para el ejercicio de una ciudadanía activa, le implica a la universidad un reconocimiento más certero de los límites teóricos, metodológicos y epistémicos, así como de las dimensiones que envuelven a las categorías educación y formación ciudadana. Puntualmente, desde la dimensión pedagógica<sup>5</sup>, la línea de Ciencias Sociales y Humanas del Doctorado concibe la formación ciudadana como un proceso más amplio que el de la educación para la ciudadanía, incluyendo en la primera, además de las disposiciones intencionadas que se

---

<sup>5</sup> La línea del Doctorado plantea que la formación ciudadana y la educación para la ciudadanía pueden ser comprendidas desde las dimensiones epistemológica, sujeto e intersubjetividad, *pedagógica*, política, ético-moral (Benjumea, Gutiérrez, Jaramillo, Mesa y Pimienta, 2011).

dan en la escuela, las interacciones y mediaciones en la constitución del sujeto político (Benjumea, *et al.*, 2011).

Con base en lo anterior, la noción de formación ciudadana con la que partimos en esta investigación y su dimensión pedagógica nos permitieron pensarla como una práctica de la educación de sí, abriéndose a una interpretación de la experiencia del estudiante como ocasión de un retorno reflexivo, de un perfeccionamiento interior y de completitud personal en la que, el acontecimiento, como afirma Ricoeur (2002), “no es sólo un suceso o algo que simplemente ocurre, sino un componente narrativo” (p.18); en otras palabras, se trata de una posibilidad de producción de aprendizajes y de construcción permanente del ser (Delory-Momberger, 2009).

Al proponer la experiencia ejemplar como un modelo implícito de escritura de sí, perfilamos un acercamiento a los acontecimientos que tomaron lugar en la vida de los estudiantes universitarios y a las maneras en las que la narración de lo vivido contribuye en sus elaboraciones y sentidos de ciudadanía. Por ello, virar la mirada de los discursos que sobre formación ciudadana se tejen tradicionalmente en la universidad, hacia el sujeto de la formación, a sus experiencias y pertenencias, es una provocación que intentamos hacer a la educación superior para abrir nuevas perspectivas sobre las construcciones de ciudadanía como elemento aportante a la didáctica para la formación ciudadana.

Ante lo planteado, hay tres aspectos fundamentales que desde esta investigación resaltamos como aporte a la dimensión pedagógica de la formación ciudadana. El primero de ellos es la visibilización del estudiante como sujeto-ciudadano, como protagonista y parte integral del proceso formativo, toda vez que, como lo recuerda Di Caudo (2007), en todo proceso

educativo debe existir un encuentro personal, una posibilidad dialógica de ida y vuelta, en la que el estudiante pueda también apropiarse y comprender la realidad a partir de su experiencia y la de otros. Así que, un contarse a sí mismo, supone una apertura y afirmación ontológica que induce al sujeto a hacerse cargo de lo vivido e incluso de lo por venir, dando un giro referencial al sujeto, asumiendo desde la narración de la experiencia, como sostiene Arfuch (2008), “la figura protagónica del yo” (p. 137). El segundo, sugiere a la universidad a través de la promoción de la escritura de sí, un punto de mediación distinta a la reproducción del discurso hegemónico que sobre ciudadanía se cierne desde la formalidad institucional, abriendo espacios educativos no únicamente para el desarrollo de capacidades políticas, como la deliberación y la argumentación, sino también para el cultivo de la sensibilidad y de valores universales, no prefijados, sino que aparecen en los relatos de vida y en las experiencias ejemplares de los participantes como aportantes en sus subjetividades políticas. De acuerdo con sus relatos y reflexiones, estos valores les permitieron pensarse más allá de sus intereses particulares, situándose como sujetos ciudadanos forjados desde la experiencia (Nussbaum, 2005). Como tercera contribución, la pesquisa en los relatos de vida de las experiencias ejemplares en un texto distinto a las figuras literarias e historiográficas, brindó una posibilidad metodológica alusiva a la memoria de un sujeto concreto, significa esto, una articulación entre experiencias, emociones y sentimientos que fue mostrándose en el curso de la investigación también como una alternativa analítica e interpretativa de las narraciones o metarrelatos hechos por los participantes, permitiéndonos encontrar hilos que sutilmente fueron desplegados por los estudiantes entre un acontecimiento y otro, acercándonos a esas maneras peculiares de construir ciudadanía a partir de la experiencia.

Finalmente, durante este trabajo, desde la escritura de sí, se hallaron posibilidades epistémicas, éticas, políticas, sociales, jurídicas y culturales de movilización de las estructuras que están en la base del proceso educativo, lo cual ofreció un giro narrativo hacia el sujeto de la formación y su experiencia en discursos, prácticas y estrategias de enseñanza que sobre ciudadanía se proponen y se consolidan en y desde la universidad.

## **Marco conceptual**

### **Ejemplo y experiencia en los modelos biográficos: una perspectiva narrativa de la educación ciudadana**

De acuerdo con la opinión de Delory-Momberger (2017), los seres humanos estamos envueltos en historias. La relación que hemos establecido con el mundo ha estado mediatizada por la palabra como principio ordenador y fundamento de todas las cosas; lo que puede decirse es comprensible porque indefectiblemente debe pasar por el pensamiento y la imaginación, a través de imágenes o palabras. En estos términos, la palabra crea y renueva, debido a que mediante ella es que preservamos la memoria y dejamos las huellas del camino andado, y generamos, a través del relato, entrecruzamientos y encuentros entre la tradición y la novedad radical del comienzo.

La necesidad netamente humana de plasmar la experiencia más allá de las marcas que va dejando la evolución genética y biológica, se expresa en los legados culturales y pedagógicos que, a través de las distintas formas del relato, permanecieron para dar sentido y lugar a lo que vivimos. De ahí que las historias a las que como especie hemos recurrido para dar cuenta de nosotros mismos, encuentran en la narración de la experiencia un medio de preservación y de

legado para los “recién llegados” como les llama Arendt (1996, citada por Bárcena y Mèlich, 2000), de vivencias y trayectorias que dicen lo que somos y que, en resumidas cuentas, son las que nos permiten continuar haciendo parte de un nosotros.

Como bien se sabe, la cultura premoderna, haciendo gala de la facultad imitativa<sup>6</sup>, halló en los mitos una manera de entender y de revelar los misterios y “verdades” del universo a las generaciones posteriores. Como producto de la evolución de estas formas del metarrelato, es que hoy podemos pensar la educación en un horizonte biográfico, una aproximación de la educación a la vida colectiva y personal de los sujetos. En dicha perspectiva, Delory-Momberger (2014) llama: “biografización a las maneras como cada uno se apropia de lo que vive, experimenta y conoce” (p. 697); de este modo, la *biografización* alude al proceso por el cual vamos dando forma a las diversas circunstancias y acontecimientos de la vida, y desde los cuales, a la vez, vamos adquiriendo una cierta forma de ser y de situarnos en el mundo. Así que, lo que en esta investigación se reconoce como biografización es producto del vínculo que se establece entre lo que experimentamos y las maneras en las que dichas vivencias se integran a los relatos que producimos sobre nosotros mismos, escritura de sí, que, por demás, no es un asunto meramente individual, puesto que la condición social y política que marca la existencia humana ha implicado justamente a la educación el cumplimiento de una de sus funciones sociales primordiales, esto es

---

<sup>6</sup> Para Aristóteles (1948), “la tragedia es en esencia una imitación no de las personas, sino de la acción y de la vida” (p. 10). Esta relación que el estagirita realiza entre la narrativa y la vida, ha sido concebida por algunos autores, como Paul Ricoeur (2004), como un asunto que va más allá de la descripción de un determinado género artístico, resaltando, precisamente, la capacidad humana de narrar los acontecimientos, sean históricos o ficticios, en una totalidad significativa, facultad de imitación inmaterial que se da a través del lenguaje (Benjamin, 2001).

la transmisión de la experiencia como posibilidad de organización y mantenimiento del sentido y vida comunitaria. De esta manera, *lo biográfico* encara una perspectiva experiencial que, al ser tomada en cuenta en el proceso educativo, y en especial en la educación para la ciudadanía, desborda la adquisición de un contenido, cuya propuesta es la apertura de un cruce de universos en los que lo vivido y el proceso de comprensión personal de lo vivido hacen también parte constitutiva de la formación.

Antes de que existiera una consideración a la singularidad de la historia del sujeto en el proceso formativo, la experiencia era transmitida a través de los grandes relatos en los que se contaban historias y peripecias de héroes y personajes ilustres, presentados ante la comunidad de ciudadanos como referencia para vivir una buena vida en la *polis*. Al respecto, Jaeger (2001) ofrece todo un panorama sobre la importancia de las narrativas homéricas en la educación, y del sentido pedagógico que los *modelos* y *ejemplos* de virtud, dispuestos en estas grandes tramas, representaban para la educación ciudadana. A través del arte, puntualmente de aquel cuyo instrumento era la voz del poeta, se recreaban las vivencias paradigmáticas, los acontecimientos y los universales éticos dispuestos en historias y entramados, cuya finalidad consistía en la modelación de un cierto tipo de ciudadano prediseñado y uniforme (Gomá, 2003).

Lejos de caer en reduccionismos que puedan hacer ver de modo instrumental la pedagogía del ejemplo, Jaeger (2001) y otros autores, como Suñol (2012), Castillo (2013) y Arendt (2005), perciben igualmente en la imitación trágica, una forma de fortalecimiento de la identidad social de la *polis* y la constitución de un espacio en el que *pasado* y *presente* coincidían como fuerza de cohesión social, debido a que la función de estas artes discursivas, trascendía de un papel lúdico a

la manifestación de una experiencia jurídica, social y política (Castillo, 2013). Posiblemente por ello, culturas posteriores hallaron también en los ejemplos y en las narrativas ejemplares, una figura educativa y de mantenimiento del “*sensus communis*” como aquello que los aglutina en torno a verdades universales y a sus representaciones acerca del mundo y de pertenencia a una comunidad (Negré, 1985).

En esa dirección, una aproximación a la noción griega de los ejemplos puede encontrarse en la referencia explícita que de ellos hace Aristóteles en su *Retórica* (1999), los cuales son presentados como elementos del orden demostrativo en los discursos escolares y de persuasión. En dicha óptica, la didáctica del ejemplo precisaba no sólo de la elocuencia del orador, sino también de su capacidad para elegir las preposiciones adecuadas para lograr el efecto educativo y moralizante, motivo por el que Platón, según Jaeger (2001), nombró a Homero el maestro y guía de la *paideia*, debido a su gran maestría en la composición de ejemplos, aunque más adelante el mismo filósofo expulsara a los poetas de su *República*.

En la cosmovisión griega, los ejemplos eran reconocidos como narrativas breves inmersas en una trama principal, compuestas por dos preposiciones, las cuales eran usadas por los poetas cuando intentaban propiciar, en las audiencias, un raciocinio por ejemplificación, es decir, el hallazgo de semejanzas y la subsecuente deducción de los universales éticos que ambas historias contenían. La labor didáctica se sustentaba en la elección de dos historias que, aunque al inicio parecieran distantes, eran situadas por el orador en un mismo plano lógico a fin de que fueran comparadas por los oyentes extrayendo de éstas, los valores y virtudes promulgados en la ciudad. Para ello, era necesario que una de las preposiciones fuera más familiar y conocida (*illustrans*)

que la nueva situación (*illustrandum*), condición fundamental para que aconteciera el “paradigma” (παράδειγμα) como figura de pensamiento inductivo (Aristóteles, 1999, p. 6).

De esta forma educativa, hay otras referencias tan antiguas como la griega; de hecho, el pueblo hebreo usaba este recurso didáctico mucho antes de las conocidas parábolas bíblicas, una forma de *ejemplo o de historias ejemplares* que fueron utilizadas por Jesucristo para ilustrar a la gente común y corriente acerca del reino de Dios, siendo la comparación entre una realidad novedosa y otra conocida el elemento didáctico central (Ficke, 2005). En definitiva, el ejemplo correspondía a una narrativa breve compuesta por dos partes que, al ser aproximadas y dispuestas en un mismo “espacio lógico”<sup>7</sup>, producen una narrativa con una única estructura semántica y un mismo horizonte o verdad universal.

En este propósito, la cultura latina clásica también recogió esta forma de relato como parte de sus discursos escolares. De esto hay evidencia en la obra anónima *Retórica a Herenio* (1997), en la que puede observarse la complementariedad entre la función argumentativa y ornamental de estos relatos; particularmente, en esta obra el ejemplo o *exemplum* es bellamente definido de la siguiente manera:

Es el *recuerdo* de algún hecho o dicho del pasado con el nombre de su autor, se usa por las mismas razones que la semejanza: por ornato, claridad, probabilidad o viveza

---

<sup>7</sup> Se retoma aquí la referencia que de esto hace Ricoeur (2004) en el contexto de la metáfora.

descriptiva, para que haga la causa más bella, clara, verosímil o la ponga, digámoslo así, ante los ojos, de modo que nos parece tocarla con la mano (Anónimo, 1997, p. 183).

Ya en el Medioevo, las narrativas ejemplares tuvieron como centro la religiosidad y vida de los santos, propuestos a la feligresía como modelos de virtud y de prudencia, mientras que en el Renacimiento estos relatos cambiaron de lugar, ya no eran las iglesias sino las aulas de clase donde se presentaba un referente de ciudadano afín a las nuevas monarquías (Harto, 2011). Tal fue el despliegue de las composiciones ejemplares en los siglos XV y XVII que esa época, según lo argumenta Lyons (1989), merece ser llamada “edad de la ejemplaridad” (p. 12).

Más adelante, el imperativo de la Ilustración por dar cuenta del nuevo sujeto libre, dueño de sí mismo y creador de su propia historia, fundamentó una versión secularizada y una referencia de individuo autónomo, que ya no respondía a los modelos de ciudadano previamente instituidos, lo que introdujo en los relatos de formación, historias más próximas y pequeñas de personajes que, envueltos en experiencias, hacían de los avatares existenciales y de la superación de éstos, un continuo aprendizaje (Gomá, 2003). De suerte que, en la trama característica de la *Bildungsroman* era posible identificar los momentos cruciales de aprendizaje, los errores y las desilusiones acontecidas al personaje; por supuesto, la obra culmina cuando el protagonista alcanza un conocimiento de sí, suficiente para convivir armónicamente consigo mismo y la sociedad (Delory-Momberger, 2009).

En este breve recorrido histórico hecho por las narrativas ejemplares se muestra cómo esta figura discursiva, cuya base sin lugar a dudas es el *ejemplo*, fue asentándose como una forma de organización y escritura de la experiencia humana. Sin embargo, pese a su larga trayectoria, las

narrativas ejemplares continuaron presentándose en la dimensión de la *narrativa ficta*, fundada en una propuesta de modelo de ciudadano externo a las realidades y vivencias de los sujetos. Aunque con Dilthey (1988) en su obra *L'édification du monde historique dans les sciences humaines* se instauró una hermenéutica en la que la experiencia individual se extiende a la comprensión de la vida humana universal en la que narrativas particulares y contextuales dejan al descubierto nuevas formas de construcción discursiva, las narrativas ejemplares como parte integral y formal de los programas educativos tuvieron un ocaso que permanece aún en nuestros días; en otras palabras, la narración de experiencias ejemplares, protagonista de los programas educativos en tiempos anteriores fue desplazándose de las aulas de clase básicamente al campo de la filosofía, encontrando en este último, un lugar de crecimiento y evolución en la forma de ejemplaridad que pareciera sin retorno al aula escolar.

Hoy día se identifica un importante acervo conceptual y filosófico acerca de la ejemplaridad<sup>8</sup>; sin embargo, en la pedagogía como tal, *el ejemplo* o, mejor, las narrativas ejemplares, fueron perdiendo toda representatividad hasta el punto de que sólo referimos el ejemplo en la educación como un método de comparación entre objetos cuya similitud muchas

---

<sup>8</sup> Vale aclarar que, aunque la perspectiva que se intenta desarrollar retoma elementos de la filosofía y la retórica clásica con relación a la imitación y a los ejemplos, no es interés incluir como parte de este análisis la ejemplaridad en torno a la figura del paradigma del juicio kantiano y arendtiano (Ferrara, 2008; Mesa, 2011) o los presupuestos de Todorov (citado por Vélez, 2003) respecto a la “memoria ejemplar”, la cual se ciñe a una idea de memoria colectiva o social (Vélez, 2003). Tal como se ha trazado desde el inicio, este análisis está situado en un contexto que aduce a la autobiografía, en el que lo ejemplar da cuenta de la propia experiencia del sujeto que se propone como modelo o ejemplo para entender otras y nuevas experiencias similares.

veces es plenamente evidente ante los ojos de los estudiantes, y en el que el raciocinio por ejemplificación para la comprensión de universales éticos parece haber desaparecido.

Lo expuesto hasta ahora, permite ver en los ejemplos, una herramienta didáctica con posibilidades educativas, éticas, políticas y estéticas que merecen ser pensadas en sintonía con los modos y producciones discursivos que hoy usamos para contarnos y para la “biografización” de lo vivido (Delory-Momberger, 2014). Por tal razón, el tránsito hecho por las distintas formas narrativas del *yo*, nos propuso situar las narrativas ejemplares, ya no en las grandes historias o metarrelatos de formación, sino en la vida cotidiana, en el plano de la *narratio authentica*. Por supuesto, esto condujo a un entendimiento de la configuración de ciudadanía en una perspectiva vinculada a las vivencias y experiencias de los sujetos, y a una posibilidad en la que la formación ciudadana en la universidad pueda ser pensada de modo narrativo.

Al proponer la narración de *experiencias ejemplares* en los dispositivos educativos que se plantean en la universidad para la enseñanza de la ciudadanía, introdujimos una perspectiva en la que lo biográfico, como explica Delory-Momberger (2009), “está destinado a tornarse un vector de la acción educativa en todas las edades de la vida” (p. 27), mirada en la que el estudiante es un “actor”, educador de sí, pero en la que debe, igualmente, mediar un conjunto de esfuerzos por parte de los encargados de educar.

Es evidente, entonces, que la noción de experiencia que intentamos aquilatar, excede una visión de ella como algo que simplemente sucede; se trata de un acontecimiento que al ser puesto en una operación de síntesis narrativa donde “fines, causas y azares se reúnen en la unidad temporal de una acción total y completa” (Ricoeur, 2004, p. 31), genera comprensiones y

reapropiaciones de lo vivido y anticipaciones de sentido a lo porvenir. En esa perspectiva, Delory-Momberger (2014) ve la experiencia como un concepto altamente dinámico que envuelve distintos sentidos, luego que además de ser una forma de adquisición de saber, se trata de una relación entre personas, un compartir de universos en los que el cruce de experiencias, reflexión, escritura, retroalimentación y nueva biografización ofrece posibilidades de aprendizaje y de subjetivación a partir de lo vivido. Por su lado, Gomá (2003) en una versión posmoderna, clarifica una noción prototípica de experiencia forjada en la medida en que los seres humanos van acumulando experiencia, reconociendo en los otros, modelos de acción que les sirven de recurso y guía para enfrentar las diversas circunstancias de la vida. Por ello, al proponer en esta tesis las acciones y modelos paradigmáticos en el campo de la vida de los sujetos, surge *la experiencia ejemplar* como una categoría dinámica y experiencial que moviliza en el sujeto una serie de comprensiones y apropiaciones que nacen de la cotidianidad, y que se erige, a su vez, como referente, como modelo o patrón para responder con cierta familiaridad ante los imprevistos o la novedad de la vida.

Al respecto, Benjamin (1993, citado por Staroselsky, 2015) hace alusión al empobrecimiento en experiencias que sufrieron los hombres en la segunda guerra mundial, no porque no les haya acontecido algo, sino porque no lograban encontrar sentido a lo vivido. En este propósito, la lengua alemana usa dos términos para referirse a la experiencia: *erlebnis* y *erfahrung*; el primero es entendido como una experiencia más inmediata, prerreflexiva y personal, mientras que el segundo hace alusión a un proceso de aprendizaje que implica una mayor extensión en el tiempo; se trata “de una experiencia auténtica fundada en la memoria de

una tradición cultural e histórica” (Staroselsky, 2015, p. 3), comprendida, elaborada y por tanto, susceptible a ser narrada (Passeggi, 2015).

Desde la antigüedad, está demostrado que la enseñanza de valores para el ejercicio de ciudadanía ha estado ligada al relato de historias, razón por la que distintos autores en la actualidad ven en el estudio de las artes liberales (Nussbaum, 2002), en el análisis de ejemplarios (Gamio, 2008) e incluso en la práctica del teatro (Briceño y Bravo, 2019), estrategias didácticas en la educación superior para el desarrollo del juicio, la empatía y la deliberación de los asuntos comunes. Y aunque, de modo similar, otras corrientes, más convencionales, reiteran que la universidad no puede ser un espacio externo a los valores que se aprenden y viven en la cotidianidad, proponen, además, que dicha integración puede lograrse a través de la inclusión de prácticas de voluntariado y de servicio comunitario en el currículo (Martínez, 2006). Y aunque todas estas estrategias didácticas pretenden acortar las distancias que hay entre la vida cotidiana y la ciudadanía, consideramos que una manera de integrar lo social, lo político y lo jurídico a la formación ciudadana en la educación superior es desde el análisis y la interpretación de lo realmente vivido y no desde estructuras que, en todo caso, siguen siendo diseñadas y prefijadas desde supuestos e ideales de ciudadanía.

Es por eso que, nuestra invitación es a una incorporación de la experiencia en la formación ciudadana que convoque al estudiante a un trabajo biográfico, a movilizaciones reflexivas y de sentidos que le permita, a partir del relato de lo vivido, apropiarse de sí y transformarse a sí mismo en sujeto de sus propias prácticas. Para terminar, es necesario reiterar que pese a su antigüedad e importancia en el campo educativo, la categoría teórica *exemplum* o

ejemplo ha tenido un desarrollo esencialmente teórico y en áreas como la filosofía (Encinas, 2017), la historiografía (Iglesias, 2016) y la literatura (Aragüés, 1999); sin embargo, en la investigación educativa pocos son los estudios que hablen de su aplicabilidad práctica en la formación ciudadana (Montaner, 2016), aun cuando este género ofrece enormes posibilidades para conocer y aprender de la vida.

## **Antecedentes**

### **La formación ciudadana en la educación superior *desde la voz del estudiante*: un acercamiento al estado de la cuestión**

La revisión de la literatura nos mostró los distintos ángulos de abordaje que ha tenido la formación ciudadana en la educación superior. A primera vista, y sobre todo en los últimos años, se percibe una considerable evolución investigativa en el campo. No obstante, un examen minucioso de las publicaciones científicas, reveló dispersiones epistémicas y conceptuales que, a la hora de estudiar la formación ciudadana en la universidad, dificultan la identificación de líneas de trabajo claras y consolidadas en las que, por demás, prevalecen posturas que validan o legitiman concepciones prefijadas de tipos de ciudadanías, ya sea desde los discursos institucionales o incluso desde la misma academia. Es así como la mayoría de los estudios en materia de ciudadanía universitaria redundan en el currículo y el papel de la institución educativa en la formación ética y política de los estudiantes (Scotton, 2016, Aktas, *et al.*, 2017), lo cultural (Pérez y Sarrate, 2013), el servicio comunitario (Naval, 2008), la internacionalización del currículo (Haigh, 2008), entre otras estrategias educativas para su enseñanza. Aunque, el grueso de estas reflexiones coincide en señalar la poca eficacia de las apuestas formativas cuya base

sigue siendo la enseñanza de referentes jurídicos y normativos, y en la necesidad de conectarla con las experiencias de los estudiantes, llama la atención la escasa consideración de la voz estudiantil en la mayoría de éstas.

Por ello, y ante la pluralidad de los estudios que se hallaron en la literatura tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, y con el fin de ofrecer un panorama que permitiera dar mayor soporte a la problematización que guía esta investigación, se definió delimitar la búsqueda a indagaciones cualitativas, cuyo centro de análisis fuera la ciudadanía desde *la voz del estudiante universitario*, lo que permitió, además de observar las distintas posturas en esta materia, constatar el vacío que persiste en trabajos académicos que consideren las experiencias y trayectorias vitales de los estudiantes, así como de la formación ciudadana en la universidad, más allá de un marco netamente institucional o referido al oficio estudiantil.

Para dar cuenta de ello, este capítulo se ha dividido en tres apartes. En el primero se analizaron algunos estudios realizados de forma particular en la Universidad de Antioquia, aportes que permitieron reconocer las inquietudes y las posiciones epistémicas y metodológicas que han orientado la investigación del fenómeno en la institución elegida como un estudio de caso para llevar a cabo el presente trabajo. Seguidamente, se refirieron y contrastaron algunas indagaciones de carácter nacional dando una generalidad sobre las principales inclinaciones y formas de entender y profundizar la formación ciudadana en los estudiantes en la universidad colombiana, a su vez puestas en tensión con las posturas ofrecidas en el ámbito internacional, miradas que, en su conjunto, fueron abonando y enriqueciendo la presente construcción.

## **En la Universidad de Antioquia**

La exploración en la Universidad de Antioquia, muestra los contrastes y tensiones que se tejen alrededor de los discursos sobre ciudadanía en la institución. Tales discrepancias se anudan aún en espacios configurados por los mismos estudiantes para el debate y la deliberación de los asuntos públicos, como es el caso de la Asamblea General Estudiantil —AGE<sup>9</sup>—. En este sentido, un estudio realizado por Mesa (2011) muestra las fragilidades que los universitarios perciben para expresar libremente sus opiniones en este foro público, ya sea por temor a la estigmatización, por pensar de manera distinta o simplemente por timidez de tomar la palabra ante un numeroso grupo de personas. Aunque, según las conclusiones del citado trabajo, la asamblea no se constituye en sí misma como “un espacio de aparición” (Mesa, 2011, p. 136), sigue siendo para los estudiantes un lugar fundamental de formación del pensamiento crítico y del juicio reflexivo, contrario al Curso de Formación Ciudadana, del cual se concluye, enfatiza en la condición de una ciudadanía jurídica más adherida al cumplimiento de la Constitución.

Algo semejante ocurre con los hallazgos de Quiroz y Echavarría (2011). En estos los estudiantes resaltaron la importancia de la formación ciudadana en la educación superior, pero, al mismo tiempo, consideran necesaria una reorientación de ésta, a fin de que sea más próxima a las problemáticas y particularidades del estudiantado, permitiéndoles, como ellos mismos dicen: “un

---

<sup>9</sup> La Asamblea General Estudiantil es un espacio constituido por los estudiantes de la Universidad de Antioquia y en el cual se reúnen para debatir y discutir los asuntos públicos. La institución cuenta con más de 35.000 estudiantes de pregrado.

pensarse como sujetos políticos, como profesionales y como estudiantes inmersos en una realidad social” (Quiroz y Echavarría, 2011, p. 186).

Con todo, las citadas investigaciones exponen la importancia de considerar la experiencia y las realidades de los estudiantes en la educación ciudadana; sin embargo, vale precisar que no se trata de prescindir de los referentes teóricos y conceptuales sobre ciudadanía, ni mucho menos dejar de lado el componente jurídico, dado que, como se concluye en un estudio posterior hecho por Quiroz y Echavarría (2012), es necesaria una educación en la deliberación con sentido de lo público como aportante en la cualificación del ejercicio ciudadano, pero que a la vez aparezca vinculada con las trayectorias de los sujetos. Es más, de manera complementaria, los estudiantes consideran que la formación ciudadana debería enfocarse también en “la dignificación de los ciudadanos, en el conocimiento del sentido de lo humano y en la constitución de condiciones de igualdad” (Quiroz y Echavarría, 2012, p. 190).

Si bien los sentidos y significaciones de los sujetos constituyeron el centro de atención de estos trabajos, las narrativas se construyeron fundamentalmente en el marco de su rol como estudiantes o aludiendo al ejercicio ciudadano que se vive desde el ámbito universitario, razón por la que los resultados obtenidos por Quiroz y Quintero (2018) en un trabajo posterior, fueron especialmente significativos para este análisis, dado que, en éste se exploraron, además del espacio universitario, otros campos vitales de los sujetos. Este trabajo en particular, observa en los estudiantes una falta de consciencia de su proceso anterior a la vida universitaria como aportante a su capacidad crítica y formación política. Los estudiantes consideraron que es en la universidad donde la alcanzaron; no obstante, en sus narraciones fueron apareciendo personas

significativas, maestros del colegio, abuelos, familia y otros ámbitos de socialización como aportantes en sus producciones y comprensiones políticas (Quiroz y Quintero, 2018).

Estas contribuciones refuerzan la necesidad de reformular la visión que de ciudadanía se asume en el espacio formativo universitario, evidenciando, en cierto sentido, el papel que ha jugado la institución educativa en propiciar y perpetuar, desde un posicionamiento clásico e instituido, el modelamiento de un tipo de ciudadano escindido del sujeto político (Mesa y Benjumea, 2011). Asimismo, la demanda por parte del estudiantado de una noción de ciudadanía en la educación superior que esté más vinculada con sus experiencias y prácticas, así como las interpretaciones parciales y los vacíos que subsisten en los estudiantes de una comprensión más amplia de la formación ciudadana, pusieron de relieve la necesidad de que el estudiante fuera entendido como sujeto político, así como la necesidad de una cualificación para el ejercicio de la ciudadanía que trascendiera la esfera jurídica, sin perder de vista que la formación ciudadana, en resumen, se configura en el entramado educación y vida.

### **En la universidad colombiana**

La revisión en el ámbito nacional ayudó a corroborar que en materia de ciudadanía universitaria las indagaciones son escasas; podría decirse que el grueso se concentra en conocer los sentidos que de ciudadanía tienen los estudiantes. Desde este punto de vista, la mayor parte de los resultados muestra la subsistencia en los estudiantes de una concepción de ciudadanía referida a lo jurídico-normativo, al buen comportamiento, a la conducta cívica, la nacionalidad o la pertenencia a un territorio (Castillo, 2006; Lozado y Alvarado, 2011; Fajardo, 2020).

Esta búsqueda bibliográfica permitió observar que la mayoría de las investigaciones hechas en Colombia parten de una vinculación expresa de la ciudadanía al currículo universitario como lugar para el desarrollo de capacidades ciudadanas, las cuales, por cierto, vale recalcar, tienen como común denominador la ausencia de la voz y la trayectoria estudiantil. Aunque como se dijo al inicio, este tipo de estudios fue descartado para nuestro análisis, sí permitió constatar, una vez más, cierta hegemonía del proyecto político institucional en el discurso que se cierne sobre ciudadanía en la educación superior universitaria.

Aclarado este punto, en un sentido similar a lo encontrado en la Universidad de Antioquia, algunos de los enfoques consultados en el contexto nacional interrogan las posturas de los estudiantes acerca de las estrategias educativas para la formación ciudadana, con la intención de ofrecer elementos que desde las voces de los educandos pudieran enriquecer los espacios académicos como lugares en los que la ciudadanía pueda efectivamente reflexionarse y practicarse (Astaíza, *et al.*, 2020). La literatura permitió evidenciar, además de lo anterior, que la pregunta por la formación ciudadana universitaria a través de los espacios culturales (Reyes, 2010; Giraldo, 2014; Bravo, 2019), la ciudadanía cultural y juvenil (Londoño y Castañeda, 2010) y los movimientos estudiantiles (Fonseca y Martínez, 2019; Serrano, 2019) son otras de las inclinaciones más comunes de exploración. De este último tema en particular, si bien hay un número importante de publicaciones acerca de los movimientos estudiantiles y sobre su papel en la conformación de subjetividades políticas, la mayoría de los trabajos obedecen más a reflexiones, lecturas y revisiones acerca del fenómeno en Colombia y en Latinoamérica, que a investigaciones de tipo narrativo donde prime la voz del estudiante.

De todos modos, es importante considerar de nuevo que el desplazamiento de las investigaciones hacia los escenarios de acción política informal se ha dado precisamente, ante el debilitamiento político que sufren los espacios formalmente instituidos en la universidad. En todo caso, estos trabajos muestran la potencia política de lo cultural, de las acciones colectivas y de los movimientos sociales como cristalizadores de diversas formas de expresión y de ejercicio ciudadano de la comunidad estudiantil universitaria en Colombia.

Cabe mencionar, además, investigaciones como las de Castillo (2006) y Carrera (2013), que indagaron la constitución de ciudadanía de estudiantes universitarios fuera del espacio institucional. En la primera, se presenta un análisis sobre dos casos específicos que en su momento tuvieron impacto social y político en la comunidad en la que estos vivían<sup>10</sup>, y la segunda, si bien toca distintas esferas vitales de los participantes, su centro de análisis es el modo en que los estudiantes refieren y perciben su participación política, desde su historia de vida personal.

Visiblemente, en la investigación nacional hay poca referencia de la formación ciudadana en la educación superior de cara a la experiencia vivida o a las trayectorias vitales de los sujetos, quizá porque aún persiste en el ambiente una vinculación directa de la formación ciudadana a la escolaridad, dejando por fuera la noción de subjetivación, no como estado, sino como proceso dinámico e interpersonal de resistencias y de creatividad, construido y revelado como una fuerza emancipatoria y política (Saldarriaga, 2015). Vale subrayar que, a diferencia de los espacios

---

<sup>10</sup> El trabajo presenta la sistematización de las opiniones y los planteamientos de los jóvenes frente a la privatización de una institución hospitalaria pública como caso real y un caso ficticio la reconstrucción del planeta.

educativos formales, los informales son vistos desde estas investigaciones como lugares instituyentes y de posicionamiento del sujeto político.

Por último, el panorama presentado mostró un déficit de estudios en el contexto nacional que supera el ámbito o las trayectorias universitarias; en la mayoría de éstos el estudiante es situado en comunidades de pertenencia, como organizaciones sociales, tribus urbanas y colectivos juveniles, en los que se suele subsumir en una generalidad o macrocategoría de “joven” al estudiante universitario, el cual, por su relevancia en los procesos formativos, mereció ser estudiado de una manera concreta y particular.

### **En el ámbito internacional**

En materia de ciudadanía universitaria uno de los puntos de indagación más desarrollados en Latinoamérica es la participación estudiantil en la movilización y protesta social como mecanismo de presión, como forma de resistencia y como escenario de construcción de subjetividad política y de ciudadanía activa (Freire, 2008; Portillo, 2015; Cano, Quiroz y Nájjar, 2017; Olivier, 2017). En realidad, no hay mucha distancia entre las inclinaciones investigativas locales y las internacionales; por ejemplo, el debate educativo en materia de ciudadanía en Europa, al igual que en América, está dado fundamentalmente en los niveles preuniversitarios como se puede apreciar en distintos compendios investigativos (Woischnik, *et al.*, 2016), lo que al parecer es producto quizá de una comprensión de la formación ciudadana más cercana a lo que concebimos desde la postura epistémica de la línea doctoral como educación para la ciudadanía y no como formación ciudadana, la cual, en esta perspectiva, va más allá de los tránsitos educativos del sujeto (Benjumea *et al.*, 2011; López, 2015).

La necesidad de ampliar esta visión en cierto modo, ha despertado el interés de la comunidad científica, pero al igual que en las referencias anteriores no se han logrado superar las versiones que recaen exclusivamente en el estudio de la ciudadanía que se da en y desde la institución universitaria (Taguenca, 2012; Pérez y Sarrate, 2013; Martínez, 2019) o en el estudio de temas como el desencanto de los jóvenes universitarios con las instituciones gubernamentales, la participación política (Cuna, 2012) o en aspectos como la diversidad y la inclusión como aportantes a la ciudadanía digital (Kara, 2018) y global (Sperandio, *et al*, 2010).

Como anticipamos, el acercamiento al fenómeno desde la voz y perspectiva de los estudiantes es escaso, pocos trabajos ahondan en el ser y entramados que abrazan al estudiante universitario en su enteridad. Además, se observa una falta de referentes académicos que den cuenta del estudiante universitario ciudadano, por lo que la categoría joven o de ciudadanía juvenil es el punto de referencia mayoritariamente elegido por los investigadores para llevar a cabo sus análisis e interpretaciones sobre ciudadanía en el universo estudiantil. Así mismo, hay cierta inclinación hegemónica a marcar como lugar principal de formación de subjetividad política a la institución universitaria, panorama que fue realzando las *historias de vida* como opción para centrarnos en el sujeto de la formación, focalizando nuestro interés en comprender sus tránsitos vitales y el modo en que se han ido construyendo como ciudadanos, perspectiva que además abre un espacio en el que narrar(*se*) en una trama concatenada y completa, da cuenta de un estudiante universitario contingente y situado, y de una operación en la que la introducción de las narraciones de vida en la educación superior pone en el centro de la cuestión al *estudiante que es ciudadano*, en tanto categoría necesaria para superar la generalidad de lo juvenil, permitiendo que a través de los relatos se abra paso a la emergencia de subjetividades y de

distintos modos de configuración de ciudadanía. Por ello, la pregunta central de este estudio es: ¿Cómo aportar al fortalecimiento de la formación ciudadana y del campo didáctico a través de la interpretación de las historias de vida y de la contribución de las experiencias ejemplares en el proceso de configuración de ciudadanía de los estudiantes universitarios?

## **Objetivos**

### **General**

Aportar al fortalecimiento de la Formación Ciudadana y al campo didáctico a través de las historias de vida y de la contribución de las experiencias ejemplares en el proceso de configuración de ciudadanía de los estudiantes universitarios.

### **Específicos**

Interpretar las historias de vida como fuente de experiencias ejemplares a la luz de los microrrelatos y de los relatos de vida de los participantes.

Analizar las experiencias ejemplares a lo largo de la vida en el proceso de configuración de ciudadanía de los estudiantes universitarios a través de los relatos de vida.

Proponer los relatos de vida y las experiencias ejemplares como posibilidad didáctica para la configuración ciudadana y la subjetivación política en la educación superior universitaria.

## Experiencia metodológica

Luego de presentar la problematización y el contexto que guía este proyecto, resulta oportuno dar cuenta de su construcción metodológica y de los pasos recorridos para el cumplimiento de los objetivos trazados. Se trata de una metodología cualitativa con un proceso inductivo de análisis subjetivo e individual que permitió pensar el aporte teórico y metodológico de las experiencias narrativas a la formación ciudadana y al campo didáctico. Desde este lugar, el método *biográfico-narrativo* ofreció un posicionamiento epistémico y ontológico que facilitó un acercamiento científico y sensible a la pregunta, al problema y, por supuesto, a los participantes del estudio (Bolívar, 2012).

Las historias de vida, además de abrir una perspectiva dialógica y de encuentro entre los sujetos y sus experiencias como formas de producción contingente y situada de conocimiento, se convirtieron en un espacio de reconocimiento a los modos en los que éstos configuran y expresan la ciudadanía a través de su tránsito por la vida. Si bien, en este caso el foco es el estudiante universitario, es necesario entender que en este tipo de indagación nos hallamos ante una convergencia de sujetos, donde tanto investigados como investigadores están situados ante una posibilidad de transformación personal, profesional y social, que deviene justamente del mismo proceso investigativo.

De entrada, es conveniente aclarar que en esta investigación la *experiencia ejemplar* se proyectó como una “categoría intermedia”, que, entendida desde Buelfil (2007), se trata de una

herramienta metodológica eficaz, cuando se intenta la producción de nuevo conocimiento a partir de una puesta en juego entre una *categoría teórica* y el *referente empírico*. Por esta razón, en este trabajo la experiencia ejemplar posee dos alcances, uno como herramienta metodológica y de aproximación a los relatos de vida y, otro como categoría resultante, derivada justamente de la puesta en tensión entre lo teórico y la interpretación de las narrativas biográficas. En tal perspectiva, la experiencia ejemplar, además de ser el eje teórico sobre el cual se articula esta tesis fue también configurándose en una categoría analítica.

En los resultados se hablará de la construcción de la experiencia ejemplar como categoría resultante, la cual, como se ha anunciado, se dio a partir de la reapropiación y puesta en contexto de la teoría del *exemplum* o del *ejemplo*. En esta lógica nos aproximamos a ocho estudiantes de la Universidad de Antioquia, siguiendo los criterios de similitud, según lo recomendado por Martínez (2012), a fin de que se guardaran entre ellos rasgos que permitieran una cierta homogeneidad entre los participantes, para lo cual se fijaron como criterios de inclusión ser jóvenes colombianos mayores de edad<sup>11</sup>, estudiantes activos de un programa de pregrado de la Universidad de Antioquia, matriculados entre el VI y X semestre, y el haber cursado la asignatura Formación Ciudadana y Constitucional. Asimismo, se tuvo en cuenta la multivocalidad de los participantes, es decir, una selección que ofreciera un amplio rango de experiencias individuales, para lo cual se incluyeron en el grupo mujeres y hombres de las tres áreas de conocimiento de la

---

<sup>11</sup> Ley Estatutaria 1885 del 1 de marzo de 2018. Artículo 2, definición de joven: “toda persona entre los 14 y 28 años cumplidos en proceso de consolidación de su autonomía intelectual, física, moral, económica, social y cultural que hace parte de una comunidad política y en ese sentido ejerce su ciudadanía”.

Universidad: Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias Exactas y Naturales y Área de la Salud (Vasilachis, 2006).

La captación de los informantes se dio a través de la estrategia “bola de nieve” descrita por Patton (1990); finalmente, se logró contar con la participación de 4 estudiantes del área de ciencias sociales (3 mujeres y 1 varón), 2 de la salud (2 mujeres) y 2 del área de ciencias exactas y naturales (2 varones). Antes de proseguir con la recolección de los datos, un como puede observarse en el anexo 1<sup>12</sup>.

Antes de proceder a describir los detalles sobre la recolección de los datos es preciso convenir que el descenso de campo se realizó en el marco de la pandemia y confinamiento ocasionado por el virus SARS-Cov-2, lo cual impidió el encuentro personal entre la investigadora y los participantes como estaba planificado previamente; no obstante, se hicieron algunas adecuaciones con el fin de no afectar el curso investigativo. Para subsanar esta dificultad se utilizaron las tecnologías de la información y comunicación —TIC— como medio para los encuentros. Por fortuna, el cambio de planes no alteró el desarrollo apropiado del estudio ni fue obstáculo para contar con la cercanía y calidez necesaria para las interacciones y alcanzar los objetivos propuestos.

Dicho esto, con base en las recomendaciones de Aguilar, *et al.* (2013), las técnicas e instrumentos para la recolección de los registros biográficos fueron diseñados y utilizados en el

---

<sup>12</sup> El consentimiento informado fue el instrumento que permitió dar a conocer a los participantes las condiciones del estudio, la confidencialidad y el manejo responsable de la información. Este fue diseñado bajo los preceptos de la Ley 1581 del 17 de octubre de 2012 y la Ley 1915 del 12 de julio de 2018 de la República de Colombia.

contexto del estudio; en este caso se usó la técnica del microrrelato y la entrevista semiestructurada para este propósito. En ese orden de ideas, la interacción con los participantes inició con un diálogo ameno, con la explicación de los objetivos del estudio y con la firma del consentimiento informado que luego fue mediatizada por el microrrelato, término acogido de la literatura para nominar las producciones narrativas hechas por los participantes, que son características propias de microtextos de ficción, como la narratividad, la brevedad y la autosuficiencia; se constituyeron igualmente en elementos que se pudieron identificar en los escritos de los participantes y que sirvieron de soporte para catalogarlos como microrrelatos<sup>13</sup> (Lagmanovich, 2009; Álamo, 2010).

Los microrrelatos fueron obtenidos de manera particular; a cada uno le fue enviado un instrumento guía con dos preguntas suficientemente amplias: ¿Cómo he llegado a estar dónde estoy? y ¿Qué es lo que me ha hecho como soy?, que permitieran al participante construir un relato en sus propios términos y punto de vista, pero, como recomienda Gibbs (2007), ambientado en clave de ciudadanía a fin de lograr una cierta focalización temática.

Resulta oportuno en este momento anotar que el llegar a estas dos preguntas implicó un ejercicio previo de validación con 7 voluntarios no participantes en el estudio, con la pretensión de seleccionar los interrogantes más pertinentes, así como un número adecuado de los mismo.

---

<sup>13</sup> Cuando se habla de narración breve nos introducimos al mundo de los microtextos (microrrelato, microcuento, caso, etc.) entre cuyas características más importantes encontramos la narratividad, la brevedad y la autosuficiencia. Vale la pena aclarar que la mayoría de los textos brevísimos pertenecen al género ficcional (Lagmanovich, 2009; Álamo, 2010; Mateos, 2019); sin embargo, acogiendo el desplazamiento que la narración mitológica ha surtido en distintos ámbitos, para efectos metodológicos se toma prestado el término microrrelato acogiendo las perspectivas desarrolladas por Bertaux (2005) y por Cardenal de la Nuez y Díaz (2012) para hacer referencia a los fragmentos o episodios de vida contados por los participantes.

Los voluntarios contaron su experiencia frente a cada instrumento. Así que, el ejercicio piloto ayudó a descartar preguntas que tuvieran en su composición referencias explícitas sobre ciudadanía o que llevaran a los sujetos a inclinarse por hechos o personas específicas, o a sentirse agobiados llenando una suerte de “cuestionario”, permitiendo al investigador eliminar posibles sesgos en las respuestas y brindar una mayor comodidad a los informantes. El anexo 2 muestra los tres instrumentos usados en la prueba piloto. Se considera que un factor exitoso en este ejercicio narrativo fue, además del número y tipo de preguntas abiertas, ofrecer a los informantes suficiente tiempo, espacio e intimidad para el despliegue de sí, por lo que cada uno se tomó entre dos y tres semanas para hacer entrega de sus escritos, sin presión alguna.

De esta manera, los microrrelatos se configuraron, en primer lugar, en una instancia de enunciación autobiográfica alusiva a una conciencia y memoria de sí, presentándonos a un yo enriquecido que dio unas primeras pinceladas de un sujeto ciudadano forjado desde y por la experiencia. En segundo término, estas producciones narrativas posibilitaron la preparación de la entrevista, ya que facilitaron información, sucesos, personas o eventos que sirvieron como “abrebocas” en las conversaciones, y, por último, los microtextos se constituyeron en insumos fundamentales para la construcción de las biografías.

Las lecturas de estas narrativas breves comportaron para la investigadora una experiencia sensible, ética y estética, luego que los textos fueron el preámbulo de los encuentros cara a cara. Así, antes de la aparición de los rostros, las sonoridades y corporalidades se dio lugar a la palabra escrita, por lo que estos preludios discursivos trazaron un camino del decir, una puesta en escena,

una relación sujeta (participante) -sujeto (investigador), que inició con la escritura de sí y con el deseo de los participantes de que estas letras tuvieran remitente.

Se trata, como lo recuerda Arfuch (2018), de la reciprocidad que media la “tentación biográfica” en la que, por un lado, aparece el deseo de permanecer y de dejar huella en una narrativa, y, por el otro, la atracción por una vida, la provocación de galopar sobre los pasos de alguien y de saber cómo vivió y superó los avatares existenciales (p. 21). Es por ello, que aquí, lo escritural fue ocasión para los participantes, como dice Bernard (2014), de una “autopresentación” en las que las preguntas ¿Cómo he llegado a estar dónde estoy? y ¿Qué es lo que me ha hecho como soy?, tuvieron respuestas que, lejos de ser contestadas de manera singular, ofrecieron una escritura y lectura de un sujeto concreto, cuya identidad y experiencia fue y es construida, expresado por los mismos estudiantes, en interacción con lo otro y los otros, tal como aparece en los pasajes de los microrrelatos que se muestran a continuación:

“Soy el menor de mi familia [...] es chistoso contar de donde saqué la inspiración para tomar la actitud que adopto cuando debo y, es que siempre me han gustado las películas con una historia bien contada. Una de esas películas que me marcó e influyó en mi carácter fue el Padrino I [...]. No pasé por esas situaciones, pero sí tuve que manejar la calma en momentos donde los pilares del hogar flaqueaban, yo era al que todos pedían consejo” (Andrés, estudiante del Área de Ciencias Exactas y Naturales).

“No tengo certeza del por qué estoy donde estoy, y mucho menos cómo lo he logrado; creo que soy producto de algo más que suerte. Nací y viví en [...], soy producto de un matrimonio improvisado, tengo tres hermanos todos no deseados, eso dice mi mamá, pero

yo soy la primera hija no deseada con todo el ser de mi señora madre. No me hablaron de ser una buena ciudadana, me hablaron de salir peinada y limpiar mis zapatos. Escuché mucho decir a mi mamá cuando estaba ebria que éramos basura para mi papá, él tenía muchas mujeres fuera de su matrimonio e incluso tenía otra familia. Por ese vicio de mi mamá pasé por abusos sexuales en casa de mis tíos” (Paula, estudiante Área de la Salud).

“Considero que hoy soy lo que soy por mi familia, pues ha sido la guía más influyente en mi vida, aunque soy consciente de que otras instituciones, personas y situaciones ayudaron a mi configuración como ciudadana” (Valentina, estudiante Área de Ciencias Sociales y Humanas).

La riqueza discursiva de estos relatos, la apertura, la intimidad, y la competencia narrativa de los estudiantes para contar sus historias (Bolívar, 2012), en definitiva, construyó un ámbito de confianza y un preámbulo facilitador de la entrevista semiestructurada, toda vez que no se partía de una conversación entre dos desconocidos, ya había una antesala, un cruce de experiencias y de universos, un “te propongo que me leas, pues tengo algo que contarte” (Lagmanovich, 2009, p. 89). Así, pues, el microrrelato que, en principio estaba proyectado únicamente como un insumo preparatorio de la entrevista semiestructurada, ofreció a la investigación un ámbito de confianza entre participante e investigador, dado que, como nos recuerdan Torregrosa y Falcón (2012): “un escrito se hace significativo cuando invita a otros, cuando invoca múltiples e inesperadas participaciones. Esta historia se inicia desde el encuentro de estos dos sujetos” (p. 51).

La entrevista semiestructurada fue el segundo procedimiento llevado a cabo para la recolección de los registros biográficos, la cual, a partir de una serie de cuestiones, tuvo como

finalidad, inducir y estimular al sujeto a contar su historia (Bolívar, 2012). En consecuencia, los microrrelatos se convirtieron en un recurso imprescindible para la organización y orientación de la dinámica de las entrevistas. Así, la preparación de las conversaciones contó con dos instancias previas, una de corte *singular*, emergida de los microtextos desde los cuales se extractan acontecimientos, personajes, situaciones entre otros elementos, contados por los participantes, y que sirvieron para la elaboración de algunas cuestiones que invitaran al narrador a continuar con su relato, y que además ofrecieron a la investigadora una dimensión maleable y espontánea del diálogo, y una segunda instancia de organización la cual fue de tipo *general*, y supuso el diseño de una guía de preguntas, con la que además de captar fases y personas críticas, incidentes, cambios de rumbo, experiencias traumáticas, sucesos profesionales, académicos o institucionales, permitió hacer un recorrido por las distintas etapas vitales de los participantes y de sus experiencias escolares, familiares, sociales y otras, en clave de ciudadanía.

Las preguntas se agruparon en tres apartados: el primero dio cuenta de la presentación de los narradores y de su entorno familiar, vale decir que en ese momento se hizo especial énfasis en la “llegada a la universidad”, lo que permitió trazar la trayectoria escolar del participante; el segundo se ocupó de los incidentes críticos, por aquellas circunstancias que generaron en los narradores impactos o cambios significativos en sus vidas; y el tercero propuso un diálogo sobre los sentidos de ciudadanía, por las aportaciones de las instituciones, la familia, la universidad y otros ámbitos en sus formas actuales de asumir y de vivir la ciudadanía (tabla 1).

Es preciso señalar que la plantilla de preguntas no representó, en ningún momento, una “camisa de fuerza” ni fue seguida en orden; de hecho, su función, más que el hallazgo de

respuestas puntuales, fue la de conducir al entrevistador para retomar el rumbo en caso de digresiones del participante que alejaran la conversación del propósito investigativo.

La tabla 1 alude a la plantilla usada como instrumento para la orientación de la entrevista semiestructurada.

### Tabla 1

*Preguntas guía para la orientación de la entrevista semiestructurada.*

---

<b>Guía para la orientación de la entrevista semiestructurada</b>	
I. Presentación del participante y de su entorno vital.	¿Cómo llegaste a estudiar la carrera?, ¿hay alguna razón en particular por la que escogiste esa profesión y la universidad pública?, ¿cómo es tu núcleo familiar?
II. Episodios, incidentes, eventos, personas y circunstancias significativas a lo largo de la vida.	¿En tu vida, en tu viaje hay experiencias o circunstancias que consideres hayan marcado tu vida?, ¿qué vivencias y aprendizajes de tu etapa escolar, familiar, en el barrio, etc., ya sea en la infancia o adolescencia son identificadas como importantes para tu comprensión sobre ciudadanía? ¿Hubo algún cambio de rumbo significativo?
III. Sentidos y configuración de ciudadanía.	¿Cómo fue la vida en la escuela?, ¿Cómo te ha aportado la experiencia universitaria en tu vida como ciudadano?  ¿Encuentras relación entre alguna de tus vivencias pasadas y en tu posición actual como ciudadano?, ¿cómo vives tu ciudadanía?, ¿qué es la ciudadanía para ti?, ¿qué piensas del curso de formación ciudadana?

---

Conversar viene del latín *conversatio*, que desde su sentido etimológico significa vivir, dar vueltas en compañía. Por consiguiente, en una entrevista se asiste al encuentro de dos

mundos, se trata de una enunciación dialógica, facilitadora del papel protagónico que deben tener los partícipes de la comunicación. Desde luego, esto implicó ofrecer al entrevistado confianza y lugar para que su voz y su historia ocuparan el centro de nuestra interlocución, pero sin un desvanecimiento de *quien* entrevista, de ahí que, en esta conversación, el investigador también es un sujeto que, al contrario de difuminarse, también apareció en escena, dado que en esta correspondencia dialógica que se erige en las historias de vida, el participante ya no es visto y observado, sino que hay una fusión de universos y voces, de tendencias, inquietudes e intuiciones que igualmente son compartidas con quien investiga (Arfuch, 1995).

Pero, no siempre se está ante lo que podríamos llamar un “buen narrador”; hay quienes, de manera fluida, cuentan su historia y abren su intimidad de forma mucho más espontánea que otros. En este caso, a pesar de la riqueza discursiva de los microrrelatos escritos, dos de los participantes representaron un reto a la hora de entablar el diálogo; fue un poco más complejo que se abrieran a hablar de sí mismos o sobre los incidentes que marcaron sus vidas. En ocasiones, en medio de la entrevista, un pequeño silencio se asomaba ¿cómo solucionarlo?, ¿cómo romper el silencio sin que esto represente violentar la intimidad del participante o que se sintiera forzado? En estos momentos se pensó que una vía necesaria para restablecer el flujo dialógico era apelar a la reciprocidad que debe procurarse en la conversación, una entrega también por parte del entrevistador que trayendo a colación alguna experiencia o comentario acerca de su propia historia, convocara de nuevo al narrador a abrir su interior y así continuar tejiendo los hilos de su historia, táctica que resultó altamente efectiva, no sólo para restablecer el ejercicio de campo sino como una manera de vinculación empática, de un compartir historias entre quienes hablan, puesto que al narrar(*nos*) creamos un relato común y universal. Es así,

como el escuchar la narración de la vida de ese otro, permitió a quien investiga también ver en estos discursos, retazos de su propia experiencia, movilizándolo igualmente en el entrevistador memorias, vivencias y travesías que, en definitiva, reafirman que todos vamos configurando(*nos*) en una misma cartografía del universo cotidiano.

Antes de proseguir con la descripción de esta experiencia metodológica, se estima conveniente presentar, además de la experiencia del investigador durante la fase de recolección de la información, un fragmento de la devolución de viva voz de una de las participantes, el cual da una perspectiva de las movilizaciones y emociones que también experimentaron los investigados durante el proceso metodológico:

“Tras saber que debía tener un encuentro virtual después de la escritura del microrrelato, tuve mucha ansiedad y nervios por estar en contacto con alguien a quien apenas iba a conocer y con quien me abriría a contar elementos de mi vida que muchas veces he omitido; añadiendo que no soy una persona muy buena para entablar conversaciones. Sin embargo, la amabilidad de Mónica, su carisma y empatía por las historias que estaba relatando, hizo que todo ese proceso fuera más llevadero y tranquilo, que las palabras surgieran para tener una experiencia sanadora. Por eso, tuvimos una conversación que se sale de lo convencional, que me ayudó a reconocer aspectos que me han sucedido en mi vida que pensaba que había dejado a un lado u olvidado” (Carolina).

Como se expuso anteriormente, la contingencia sanitaria debida a la pandemia mundial obligó a realizar las entrevistas y a adecuar algunas de las estrategias que se tenían planteadas inicialmente. Por tanto, los encuentros se realizaron de manera singular con cada entrevistado

mediante plataformas virtuales como Zoom us<sup>®</sup> y Google meet<sup>®</sup>, las cuales permitieron hacer grabaciones de voz y video. Todas las entrevistas fueron previamente pactadas, y el consentimiento informado fue ajustado para obtener la autorización de los estudiantes de registrar dichas conversaciones en video. Sin embargo, antes de cada sesión dicha voluntad se reiteraba de forma verbal. Las entrevistas tuvieron una duración promedio entre 90 a 120 minutos; no obstante, con algunos participantes fue necesario pactar más de dos encuentros. Vale precisar que, de acuerdo con las consideraciones éticas de la investigación cualitativa, los registros fílmicos solo fueron usados para uso exclusivo del estudio.

Conviene destacar que inicialmente se habían contemplado únicamente registros de voz, pero dado que las plataformas virtuales permiten el registro fílmico, este se constituyó en un recurso de suma importancia, toda vez que no solo fue posible examinar los textos discursivos, sino también hacer varios recorridos en los que se observaron expresiones gestuales, silencios, risas de alegría, risas nerviosas, gestos de molestia, lágrimas, entre otros, que, como sugiere Bernard (2014), generan un mayor “vínculo empático” (p. 3), y reconocimiento de la personalidad y del carácter de los sujetos. Es así como la entrevista semiestructurada puso énfasis en la persona y en los pequeños relatos en los que la dimensión vivencial reveló, a diferencia de los grandes relatos y metarrelatos, a un sujeto concreto, que fue dando cuenta del surgimiento de un ciudadano cuya subjetividad se ha forjado desde y por la experiencia.

Para culminar este apartado, un momento importante de la fase de recogida de datos fue el establecimiento del contrato biográfico. En este punto se pactó la entrega de la composición

biográfica con el participante, lo que, sin lugar a dudas, brindó un giro motivacional a los encuentros, una emoción y curiosidad en ellos de verse retratado a través de otro.

### **Tratamiento y análisis del discurso**

Para Bernard (2014), la transcripción de la entrevista y la composición del relato forman parte del análisis narrativo, puesto que el ejercicio de reproducción textual admite en sí mismo nuevas tonalidades e interpretaciones formuladas por el que ahora funge como “narrador” de la historia. La reflexión que este ejercicio me propició como investigadora, es justamente el dinamismo y el intercambio en los roles que se presentan entre narrador y entrevistador durante el proceso metodológico, luego que en una primera etapa el participante del estudio es el *narrador*, es quien cuenta de viva voz su historia.

En este punto, el investigador desempeña el papel de *espectador* de la narrativa pero tal correspondencia no cae en el estatismo de una simple reproducción mecánica y textual de los hechos, luego que al momento de transcribir y de comenzar la organización y composición diacrónica de los acontecimientos, el entrevistador se convierte ahora también en narrador e intérprete de ese decir del protagonista, y, a su vez, el estudiante, estando frente a su relato terminado, funge como actor y espectador de su propia historia, de modo que, tanto participante como investigador representan en el proceso biográfico ambos roles, el de narradores y espectadores de una misma trama.

Si trasladamos esta analogía al contexto de los grandes relatos épicos, sabemos que los griegos eran considerados como buenos observadores y narradores de historias, lo que posiciona

a los *espectadores* en un lugar privilegiado, precisamente porque al ser espectador, según lo argumenta Castillo (2013) se está “por encima de la acción, del *mûtos*, y desde allí se asume el papel de *theorós*, es decir, del que mira y reflexiona” (p. 43). En tal sentido, en el proceso de construcción y lectura de los relatos de vida, puede apreciarse una instancia política de enunciación y de convergencia que, como argumenta Arendt (2005), se muestra en “la fusión de la acción y el discurso” (p. 211), de modo que en la producción de una trama, no sólo se está ante la transformación de los acontecimientos en historias que merecen ser contadas y que desde la *palabra* revelan a ese *quien* que actúa y aparece, sino que también, parafraseando a Mesa (2011b), se reconstruye y actualiza la memoria para comprenderla y discutirla.

Amparados en lo anterior, y siguiendo a Bernard (2014), podemos afirmar que el proceso transcriptivo de la entrevista en la investigación biográfica es considerado como parte de la analítica y del trabajo narrativo, luego que además de que se transcribe el texto hay un ordenamiento secuencial y lógico de los hechos. De ahí que, para Aristóteles (1948) el arte de producir una buena trama consistía en una combinación y enunciación de los incidentes y hechos de una forma que permitiera a las audiencias reconocer en ella “su principio, medio y fin” (p.12); lo que para el estagirita significaba, ante todo, coherencia en la composición, era, a su vez, una forma de lograr en las audiencias inteligibilidad y comprensión del mensaje que engloba el relato.

Alcanzar esto implicó un trabajo de organización diacrónica de los relatos de los estudiantes, comenzando por la infancia, pasando por la adolescencia y culminando, por supuesto, en la etapa actual universitaria. Por tanto, lejos de ser una actividad sencilla, esta composición revistió grandes complejidades, toda vez que en los círculos de conversación los sucesos se narran dando

saltos entre uno y otro, mezclando etapas, vivencias y personajes que precisan de una disposición e integración que ofrezcan al lector una hilaridad que le permita construir puentes comprensivos entre los distintos acontecimientos de la obra.

Al ser la biografía hija de los grandes relatos, comparte características propias de las antiguas tramas, es más, todavía sus reglas nos rigen y conducen. Por consiguiente, para autores como Ricoeur (2004), la comprensión se da, cuando es posible

recuperar la operación que unifica en una acción total y completa lo diverso, constituido por las circunstancias, los objetivos y los medios, las iniciativas y las interacciones, los reveses de fortuna y todas las consecuencias no deseadas de los actos humanos (p. 33).

Conforme a esto, las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas fueron hechas en la medida en que se iba culminado el proceso con cada participante, sin dejar que pasara mucho tiempo entre el encuentro personal y la reproducción textual para facilitar una recuperación más fiel de las narraciones.

Culminada la transcripción, se procedió a realizar “lecturas flotantes” que, desde la perspectiva de Bernard (2014), ofrecen al investigador una visión general de los componentes de la historia. Asimismo, siguiendo el método de Herrera (2016), la entrevista fue fraccionada en unidades biográficas —UB—, las cuales corresponden a eventos, anécdotas o microhistorias de interés para la construcción de las biografías. Las unidades biográficas seleccionadas fueron codificadas y agrupadas en la etapa vital correspondiente para facilitar la composición de la obra y su análisis. Por supuesto, en cada unidad biográfica está presente la voz del participante, sus

propias palabras y formas de expresar vivencias, pensamientos y reflexiones. Vale decir que, aunque el relato se compuso en tercera persona, las frases de los estudiantes que se advirtieron como cruciales fueron incluidas como citas textuales (CT) y, por tanto, estas también fueron numeradas.

Como se ha anticipado, la escritura del relato hace parte del análisis y la interpretación en la investigación biográfica, así que la composición envuelve un conjunto de decisiones metodológicas, tanto para dar forma a la historia como para su análisis. En este caso, los relatos fueron compuestos desde dos fuentes fundamentales: *los microrrelatos y las entrevistas semiestructuradas*, toda vez que ambos recursos fueron complementarios y, en conjunto, ofrecieron una mayor riqueza vivencial.

Antes de continuar con la estrategia seguida para la composición del relato, es importante clarificar el término que se ha acogido en esta investigación para nominar las biografías, esto es, relato de vida<sup>14</sup>, dado que, como señalan Pujadas (2000) y Bertaux (2005), la intención en este trabajo no es la publicación de una vida completa, sino el uso de relatos retrospectivos que dan cuenta de episodios de vida de los sujetos. Dicho esto, para la elaboración del relato, la estrategia seguida fue organizar de manera diacrónica todas las unidades biográficas y sus respectivas citas textuales. Adicionalmente, los fragmentos de los microrrelatos que se complementaran o tuvieran

---

<sup>14</sup> En la investigación biográfico-narrativa es frecuente el uso indistinto de algunos términos como *biografía*, *autobiografía*, *historias de vida*, *narración biográfica*, *relato biográfico*, los cuales, si bien apuntan a las vivencias y a la historia de los sujetos como técnica de sistematización, cada uno guarda peculiaridades útiles de acuerdo con lo que se pretende investigar (Pujadas, 2000; Bertaux, 2005). Por consiguiente, esta investigación acogió el *relato biográfico o de vida* como el término más apropiado para designar la técnica de sistematización que sirvió como soporte para desarrollar su propósito, toda vez que la intención no es la publicación de una vida completa, sino el uso de relatos retrospectivos que dan cuenta de fragmentos o episodios de vida.

alguna correspondencia con lo dicho en las entrevistas, fueron incluidos en la construcción. Al final se obtuvo por cada estudiante una historia escrita en tercera persona que inicia con una breve presentación del momento actual del sujeto, pero que rápidamente se traslada a contar los sucesos de la infancia, adolescencia y juventud, ofreciendo narraciones acerca de hechos concretos que fueron dando cuenta de las vivencias escolares, familiares, sociales y personales de cada uno, brindándonos pistas acerca de los momentos, emociones, tensiones o epifanías que influyeron en la constitución del sujeto ciudadano que pervive en los estudiantes.

En efecto, la escritura del relato es un ejercicio sensible, que implica para el investigador tacto en el tratamiento de la información, comprensión y empatía con aquello que el otro ha vivido y que ha decidido compartir. Podría afirmarse que no es posible una modelación biográfica marcando distancia con el narrador. Es necesario hacer de la escritura, un lugar íntimo y afectivo en el cual el investigador, en tanto sujeto, también vea en el decir del otro, un poco de sí mismo, y pueda plasmar en el relato final, su propia visión e interpretación de la historia. En otras palabras, es hacer que la lectura participativa y silenciosa del investigador se vea reflejada en la reelaboración de la trama.

Como ejercicio de triangulación, la validación de los relatos de vida fue hecha por los mismos participantes a quienes se les solicitó aprobar, modificar, suprimir, precisar o añadir lo que estimaran necesario (Bertaux, 2005). Junto con la solicitud de validación se les pidió también realizar un breve escrito acerca de la experiencia que tuvieron al leer sus historias, actividad que se convirtió en un espacio axiológico y creativo. La devolución de los estudiantes fue el momento

más significativo y, a la vez, decisivo del proceso de indagación, puesto que, en este punto, el investigador somete una historia que no le pertenece, al juicio crítico de quien la vivió.

En el caso que nos atañe, las narraciones, los avatares existenciales y los modos como sobrellevaron los distintos retos y obstáculos presentó la posibilidad de delinear una cartografía personal que recupera, recrea y resignifica la experiencia vivida en una dimensión resiliente. A esto se llegó dado que, el común denominador en las historias de los participantes fue relatar como un logro, un sueño realizado “*llegar a la universidad*”, superando adversidades, condiciones sociales, familiares y personales que marcaron un camino escritural en el que los protagonistas fueron perfilando con cada paso, con cada revés, con cada ventura y desventura, un *llegar a ser*, que justamente desbordó una identidad de estudiante, que hizo que apareciera en escena también un sujeto ciudadano, que, en su trayectoria, incluyó, además de lo vivido en la infancia y adolescencia, la experiencia universitaria como parte crucial en su configuración de ciudadanía.

Cabe mencionar que todos los participantes del estudio aprobaron sus biografías; solo uno de ellos no accedió a dar testimonio acerca de lo que experimentó al leerse como protagonista de la historia. De todas maneras, este fue un ejercicio retador y de alta sensibilidad, movilización y aprendizajes para los participantes, e incluso, más allá de una “validación”, se convirtió en una instancia elocutiva, de comprensión y reapropiación acerca de las expresiones cotidianas de sus vidas, en una lectura de sí y una peculiar configuración de identidad de modo narrativo, que produjo una fusión de horizontes que, como afirma Ricoeur (2004), se completa en el lector.

A continuación, se muestran como ejemplo, apartes de las devoluciones hechas por algunos de los participantes:

A partir de estas narraciones pude conocerme mejor, abrirme y pensar que hablar de mí misma no está mal, que todo esto ayuda a dominar, hacerme cargo y apropiarme de mi pasado como una construcción para mi futuro. Por esto, considero que es necesario hacer un trabajo constante de memoria, es decir, traer los recuerdos vividos, las historias, los vínculos, los aprendizajes, los espacios habitados como elementos que permiten configurar mi subjetividad. Es así como este ejercicio de “ayuda” a alguien más, fue de ayuda para mí, porque al leer el relato que Mónica escribió para mí, puedo ver que soy una mujer capaz, llena de potencialidades para hacer realidad todo lo que desee, que soy inteligente, fuerte y debo confiar más en todo eso para continuar tejiendo mi historia y transformando mis realidades y, por qué no, las de los demás. En palabras de Mónica: “Ver la belleza del otro, pero también la propia”. Así pues, esta oportunidad estuvo llena de aprendizajes, me encantó leerme y escucharme en mis palabras y en las de alguien más, para proyectarme y seguir adelante para escribir historias distintas (Carolina).

Me gustó cómo llevaste mi historia a un nivel narrativo muy alto. Me gustó que la leí a mi estilo: lento y con sentimiento. Podía verme en cada oración y, al mismo tiempo, también a usted, buscando entre entrevista y texto y categorizando todo en una línea de tiempo lógica. Se supone que yo le ayudaría a usted, pero no se imagina todo el bien que me hizo. Es bueno, de vez en cuando, desempolvar los recuerdos que pesan como bultos, y

soltarlos... dejar que alguien más los escuche y después cuando ya acabe la conversación sentirse más liviano (Andrés).

Me demoré en responderte porque me daba miedo leerlo, sentía angustia de leer mi vida.

La impresión que tengo sobre mi existencia es más negativa que positiva, pero hoy tuve el valor de leerlo y me di cuenta de que tengo experiencias negativas, pero no me he dejado vencer por eso, continúo adelante [...]. Como te mencioné arriba, me gustó mucho por fin leerlo. Creo que es un encuentro conmigo misma. Recordar sucesos que me ayudaron a ver la vida como la veo ahora y a reconocer que existe un otro, me llena de alegría y esperanza en que todo puede mejorar desde ese aspecto humanístico, comunitario, social. Además, fue genial leer mis propias palabras porque así las escuchan los demás, son palabras fuertes en algunos aspectos, y confrontadoras, pero, al mismo tiempo, dulces cuando se dice lo que otros no han sido capaces de decir (Paula).

Es un poco extraño leer mi vida desde la escritura de alguien más. A lo largo de mi vida he escrito varias autobiografías, pero nunca me había leído por alguien más, pero es interesante, no pude evitar sentir emoción al leer los diversos capítulos de mi vida que fueron ahí retratados. El doloroso momento con mi madre, que por cierto aclaro que no terminó en ese momento, sino que la lucha con la adicción se prolongó por varios años más, me produce algo en el estómago que no sé describir; este es un suceso de mi vida que no comparto con casi nadie y que sólo la gente más cercana a mí conoce, por lo que se me hace un poco raro que alguien más hable de ello, pero es chévere, incluso siento ahora que tal vez me hubiera ayudado mucho en ese tiempo, abrirme un poco más a

hablar de ello; pero bueno, no lo hice y sigo aquí con la ayuda de Dios, quien nunca nos desampara. Finalmente, sólo quiero reiterar que es un ejercicio muy emocionante, me alegra haber participado de esta investigación porque fue algo muy bonito leer mi historia escrita por alguien más (Valentina).

La inclusión de la voz de los participantes como parte del proceso metodológico, nos permitió alejarnos de las verticalidades que pueden aparecer en el tratamiento y análisis de los discursos, introduciendo, por así decirlo, una atmósfera de vitalidad y de posmodernidad a la investigación. Conocer qué piensan los estudiantes acerca de los relatos de vida, de las maneras como se trataron sus intimidades e individualidades, además de constituirse en un reto, ofreció, desde el mismo método, una instancia consecuente con el giro referencial que se pretende dar hacia el sujeto. Así que la escritura de las historias de vida en este giro “*hacia el estudiante*”, brinda un cierto retrato de cada uno, de unos protagonistas cuyos saberes, sentidos, trayectos y deseos comportan una trama que, al alejarse de los grandes relatos y mitos, dio cuenta de los modos de escritura de sí, en y desde la cotidianidad de una vida realmente vivida, lo que, al mismo tiempo, permitió afianzar que el proceso metodológico es un trabajo dos a dos, que no solo pertenece al ámbito del investigador, sino que la construcción biográfica suscita y despierta también en los participantes reflexiones, expectativas y emociones de la mano de la imaginación y que deben ser tenidas en cuenta.

Por otra parte, como advierte Bolívar (1998), la investigación biográfica no debe caer en excesos de tratamiento categorial; justamente, su tarea es dar prioridad a las voces de los sujetos, esto no obsta para la realización de una categorización metódica de la información. Por ello, una

vez obtenida la validación de las biografías se procedió a analizar los datos, esto, por supuesto, sin abandonar la centralidad de *la palabra* de los estudiantes como eje fundamental en esta investigación. El análisis fue realizado desde un *enfoque interpretativo*, el modelo analítico usado fue el *temático* de acuerdo con la categorización propuesta por Reissman (2002, citada por Bolívar, 1998), cuyo énfasis es el contenido del texto, centrándonos en “lo que dice” el narrador, bajo dos ejes fundamentales: diacrónico y sincrónico (Bernard, 2014; Pérez, Sabirón y Azpillaga, 2016). El diacrónico o vertical, como es llamado por Bolívar (1998), permitió reconocer cada historia como caso particular, así como clasificar, comparar y ordenar los avatares existenciales, y realizar un análisis de contenido reconociendo en estos, tanto la categoría teórica de entrada, es decir, la *categoría intermedia* que como se mencionó al inicio, en este caso es *la experiencia ejemplar*, así como aquellas que fueron emergiendo como consecuencia de la exploración. Para el análisis sincrónico u horizontal se efectuó una comparación de las ocho historias de vida, observando en éstas patrones recurrentes, temas comunes, divergencias, solapamientos, entre otros (Bolívar 1998; Pérez, Sabirón y Azpillaga, 2016).

Para facilitar el análisis *diacrónico* o *vertical* se hizo a una segmentación del relato de vida en cuatro grandes apartes: 1) presentación, 2) infancia, 3) adolescencia y 4) Juventud; luego de esto, se procedió a juntar las unidades biográficas que dieran cuenta del mismo evento o situación formando así un *episodio* de la historia. De modo que cada etapa vital, estuvo compuesta por uno o más episodios. Esta organización episódica permitió clasificar y reunir los distintos acontecimientos de forma cronotopográfica, esto es, de acuerdo con el momento y el lugar en el que se dio cada acontecimiento, luego que si bien, los relatos están escritos en forma concatenada y de modo aprehensible por etapas vitales, cuando el narrador contó su historia de vida no lo hizo

siguiendo una trayectoria lineal unívoca, pues siempre hubo lugar para traer a la memoria sucesos, saltando tiempos y lugares, por lo que fue necesaria para la construcción, esta agrupación de los distintos episodios en sus etapas vitales correspondientes. En la tabla 2 se ofrece un ejemplo de un aparte que conforma un episodio de la infancia, señalando las unidades biográficas que lo constituyen.

**Tabla 2**

*Conformación de los episodios en los relatos de vida (cada episodio se conforma por varias unidades biográficas y citas textuales).*

<b>Relato de vida de Sofía</b>
<b>Episodio 1. Infancia</b>
<p>Su infancia transcurrió en un barrio al nororiente de Medellín donde vivía muy cerca de la familia paterna con su padre, madre y hermano mayor <b>(UB1)</b>.</p> <p>La escuela primaria la realizó en una institución semiprivada dirigida por religiosas. De estos años recuerda en especial la disciplina impartida, la cual llegaba a ciertos extremos; el tema del uniforme, el largo de la falda y el uso de maquillaje eran aspectos de vigilancia cotidiana en el colegio. De esto cuenta que las hacían arrodillar y si la falda no tocaba el piso, procedían a desbaratarles el ruedo. Las monjas siempre estaban atentas a impartir disciplina y castigos en caso de sorprender a alguna de las alumnas usando maquillaje o accesorios para el cabello de colores prohibidos <b>(UB2)</b>.</p> <p><b>Tema del episodio:</b> la norma y disciplina en la escuela</p> <p><b>Momento vital:</b> Infancia</p> <p><b>Evento biográfico:</b> los primeros años escolares</p> <p><b>Retrodicción:</b> Al respecto, considera que si bien, la disciplina es fundamental en el aprendizaje de normas y de la convivencia, como futura maestra no utilizaría los mismos métodos, pues, a su modo de ver, algunas de esas prácticas no contribuyen con la formación de la personalidad y del carácter. Sin embargo, sí rescata de esa</p>

formación en disciplina “ <i>el respeto por la palabra del otro</i> ”. Respeto que consistía en hacer silencio cuando un maestro o superior hablaba <b>(UB3) (CT1)</b> .
--

Ahora bien, para aproximarnos comprensivamente a cada relato episódico, se tuvo en cuenta la pregunta propuesta por Bernard (2004) “¿*De qué está hablando el narrador?*” (p. 2), identificando por cada episodio tres características: 1) el momento vital al cual se hace referencia, si es la infancia, adolescencia o juventud, 2) de qué se trata el evento o coyuntura biográfica, es decir, el tema al que alude el episodio, por ejemplo, la elección de la carrera, el suceso que marcó su vida, un cambio de rumbo, etc. y 3) la retrodicción, la cual expresa las reflexiones y comprensiones que los narradores hacen en la actualidad del hecho en cuestión, como se agregó en la tabla 2. Gracias a este primer análisis fue posible dilucidar los vínculos que los participantes hacen entre una y otra experiencia, independientemente del tiempo o el espacio en que ocurrieron, lo que permitió la identificación de las *experiencias ejemplares*, que como, se ha mencionado, tiene como uno de sus rasgos más importantes su acontecer en tiempos distintos; *pasado y presente* (evento posterior).

En este punto, cabe anotar que para el análisis no usó ningún programa computacional, luego que la interpretación fue realizada concatenando y vinculando las unidades biográficas, las citas textuales y las experiencias ejemplares en las narraciones.

### **La pesquisa de experiencias ejemplares en los relatos de vida**

Como se ha mencionado anteriormente, en esta investigación se ha desplazado el concepto de *exemplum* o ejemplo, una forma de discurso de persuasión y figura didáctica ampliamente usada en los grandes relatos formativos a la vida cotidiana. Así que, lo que

reconocemos en esta investigación como *experiencia ejemplar* surge precisamente de este movimiento.

En este contexto concebimos *la experiencia ejemplar* como una “categoría intermedia”, una clase de categoría que, como menciona Buenfil (2007), no ha sido muy documentada en los anales metodológicos, pero sí ha quedado plasmada como una herramienta analítica heurística en las memorias de algunas de las investigaciones educativas (Buenfil, 2007). Para explicarlo mejor, la categoría intermedia, que en nuestro caso es la experiencia ejemplar, es un modo, por así decirlo, de “aterrizar” una categoría teórica y ponerla en juego con el referente empírico, generando desde allí, reapropiaciones y figuraciones que surgen precisamente de su entrecruzamiento y puesta en contexto.

En tal perspectiva, una categoría intermedia, según Buenfil (2007) es “una figura de intelección de alcance intermedio, una imagen analítica que ensambla la generalidad teórica con la particularidad histórica, produciendo líneas de conexión entre el aparato crítico y el referente empírico de la investigación” (p. 1). Aunque la citada autora enfatiza en el uso de este tipo de categoría en el Análisis Político del Discurso, esto no obsta para que sea utilizada en otros enfoques en los que el discurso de los participantes sea privilegiado, y donde, como aplica en nuestro caso, hay un interés en poner en tensión las lógicas del cuerpo teórico y la dimensión práctica. Desde esta mirada, la noción de categoría intermedia permitió alejarnos de una aplicación instrumental de la teoría o de un ajuste maquinal, pues si bien tomamos como referente los antecedentes conceptuales del *exemplum* o ejemplo, su traslado al campo de la vida

dio lugar a un tránsito entre las lógicas de los modelos biográficos propuestos en los grandes relatos y las experiencias de estudiantes universitarios en pleno siglo XXI.

En consecuencia, para hacer el reconocimiento de las experiencias ejemplares en las biografías de los participantes, nos aproximamos a los relatos de vida de los narradores que ya habían sufrido el proceso de segmentación episódica descrito anteriormente como parte del análisis diacrónico, dado que, para encontrar las experiencias ejemplares, fue necesario tener claramente establecido y separados, los acontecimientos ocurridos en la infancia, adolescencia y juventud. Ahora bien, en este punto del análisis, la pregunta planteada fue ¿cómo reconocer un *exemplum* en un texto biográfico? Para resolver esta inquietud, nos apoyamos en Iglesias (2016)<sup>15</sup>, que desde la historiografía, la cual comparte con el género biográfico un marcado carácter ejemplarizante (Gomá, 2003), ofreció una noción de *ejemplo* y unas pistas para su identificación en textos historiográficos, que, en nuestra visión, recoge tanto los significados originales del término como las sedimentaciones más modernas, y las cuales se han adecuando al relato de vida para un acercamiento científico y pragmático a las narrativas producidas por los estudiantes.

Es preciso delimitar, entonces, las características de lo que se considera como *ejemplo* en los relatos: en primer término (1), se trata de una narrativa breve, la cual se encuentra inmersa en

---

<sup>15</sup> El autor realiza su exploración de los ejemplos en el campo de la Historiografía basado en los principios expuestos en la obra *L'Exemplum* de Jean-Claude Schmitt, Jacques Le Goff y Claude Bremond, la cual, según Iglesias (2016) contiene “una sólida argumentación y recopilación de fuentes” (p. 49), que se establece desde el estudio de la literatura (morfología del cuento) y que comporta las bases para su estudio científico, ofreciéndonos una aproximación práctica al discurso, ya no referido al oral, sino al escrito.

la totalidad de una trama, pero que, en sí misma, tiene una disposición lógica, ordenada y autocontenida. En segundo lugar (2), está compuesta por dos acontecimientos, uno ocurrido en el pasado y el otro en una temporalidad posterior; como tercera (3) característica, los sucesos que forman el *exempla*, deben compartir los mismos universales éticos, es decir, en ambas situaciones se pueden encontrar relaciones de semejanza, cuyo eje es la equivalencia entre principios y valores o quizá también antivalores. El cuarto (4) rasgo que se puede atribuir a los ejemplos es que, a partir de las consecuencias o del razonamiento que surge por la ejemplificación, siempre hay una lección o enseñanza, la cual es moralizante, buscando con esto una finalidad didáctica y el proponerse como referente paradigmático de la acción humana. Por último, y como quinta (5) característica, está la fuente o procedencia del ejemplo, la cual, en las narraciones antiguas, se trataba de un *auctoritas*, una persona cuya posición frente a la comunidad daba autoridad a su discurso; en nuestro caso se concibió a los participantes como fuente autorizada para hablar de su propia vida (Iglesias, 2016). En la figura 1 se resumen las características de las narrativas ejemplares y los niveles analíticos.

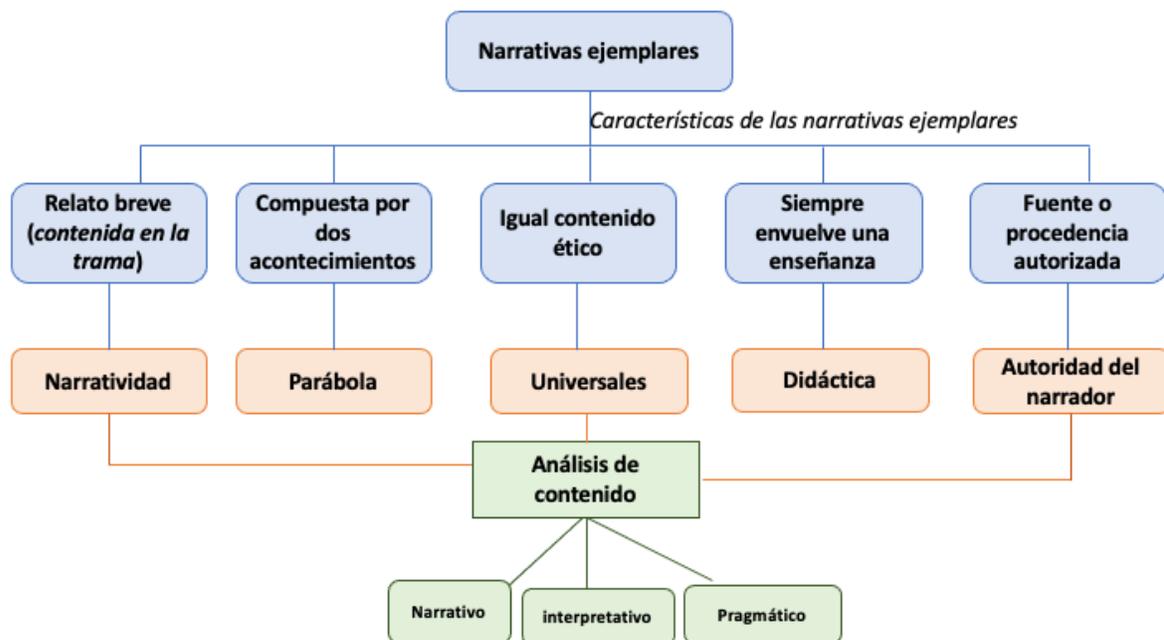
En definitiva, estos cinco elementos sirvieron para destacar los distintos acontecimientos que fueron apareciendo en los relatos, y que, por sus propiedades, se constituyeron en ejemplares. El hallazgo y la conexión entre las experiencias que comportaron un ejemplo, no son un asunto que quedó a discreción exclusiva del investigador; este fue producto de atender y de captar en el discurso del participante las apropiaciones y comprensiones que éste usó para vincular comparativamente dos acontecimientos (acciones o personas).

El análisis de contenido de las experiencias ejemplares se realizó con base en los parámetros que Suleiman (1977, citado en Aguilar, 2005) considera apropiados, tanto para los ejemplarios de la *narratio ficta* (fábulas, mitos, novelas de formación), como para la *narratio authentica* (hechos reales o verosímiles). En dicha perspectiva, el análisis de contenido se dividió en tres niveles:

- a. Nivel narrativo: en este se observa el cuerpo narrativo del ejemplo, identificando si se trataba de una acción ejemplar, de un hecho biográfico, de un modelo de virtud o de un antiejemlo.
- b. Nivel interpretativo: aduce a los comentarios e interpretaciones hechas por el narrador, y muestra cómo el participante elabora y se apropia de la experiencia ejemplar.
- c. Nivel pragmático: hace referencia a la conducta social o moral que el participante desprende del ejemplo; en este nivel se percibe una conducta imitativa de la acción y de los universales que la envuelven.

**Figura 1**

*Características de las narrativas ejemplares en la narración auténtica o de hechos reales y los niveles de análisis de los ejemplos (elaboración propia).*



## Perfiles de historia de vida (primera parte)

### El trayecto a la universidad: la palabra para “*habitar*” la educación

“*Construid desde él, la morada del hombre: el lenguaje*”

*Heidegger*

Todo emprendimiento de formación está inmerso en una historia y en un proyecto personal que inscribe y vincula aprendizajes, elaboraciones, desprendimientos y refiguraciones en la biografía de los sujetos. Es aquí, donde la escuela toma un lugar fundamental en la historicidad de las personas, puesto que en y desde ella, también se hilan y entretajan diversidad de experiencias y trayectorias ligadas estrechamente a otros campos de vida y lugares en los que los seres humanos habitan. El *habitar*, desde Heidegger (1951, citado por Acevedo, 2017), significa *bauen*: proteger, cuidar, preservar, cultivar, pero también es una misiva a la permanencia y a la pertenencia, haciendo de ese lugar que habitamos una verdadera morada cuyo inicio y sustancia es, en definitiva, *la palabra*.

Si pensamos en hacer de un espacio un lugar habitable, no sólo estamos hablando de un nicho ecológico donde cualquier organismo pueda vivir, sino de una construcción humana que soporte y preserve todo aquello que vincula, que aglutine y que fomente el despliegue y desarrollo de quienes allí moran. Desde este lugar, los relatos de los estudiantes universitarios fueron desvelando una actividad biográfica tejida alrededor de la escolaridad, que justamente

reafirmó la indisolubilidad de la educación y de la vida, de la formación ciudadana y las experiencias ejemplares, de la didáctica y las herramientas metodológicas y de cómo el acontecer escolar produjo en estos jóvenes estudiantes formas singulares de ser y de estar, deseos de permanencia y de pertenencia a un territorio.

Dando cuenta del primer objetivo, este capítulo está orientado a mostrar los perfiles de historia de ocho estudiantes en clave de trayectoria escolar, ofreciéndonos, en primera instancia, detalles de los entramados personales, escolares, familiares y sociales que antecedieron y dieron lugar a su “*llegar a la universidad*”, un hito que los mismos protagonistas señalaron como la concreción de un proyecto formativo personal y como una posibilidad de encuentro cara a cara con el sujeto político que habita en ellos.

Naturalmente, *ese llegar* estuvo precedido por una serie de circunstancias, intereses, sueños, obstáculos, retrocesos, cambios de rumbo y logros que permitieron vislumbrar el papel que estos entramados vitales jugaron en función de su conformación como ciudadanos. En segundo término, fue necesaria la presentación de estos perfiles como antesala para una mejor comprensión de los contextos en los que se dieron *las experiencias ejemplares*, puesto que gracias a estos contornos de historia es que se pudo captar de manera sensible, la esencia y profundidad de estos modos de enunciación.

Es así como la pregunta ¿cómo llegaste a la Universidad? condujo a los estudiantes a un decir(*se*) que, de manera inteligible y concatenada, fue mostrando en una sola trama, hibridaciones e interacciones entre las distintas trayectorias de sus vidas hasta presentar su llegada a la universidad como lugar de habitación, de encuentro con *la palabra* y con el sujeto

político que pervive en ellos. Estas producciones narrativas no solo mostraron la inteligencia narrativa de estos participantes, sino también los aspectos éticos, estéticos, políticos, sociales y *poiéticos* que de la condición humana están a la base de dichas representaciones (Ricoeur (2004; Arfuch, 2008).

En las historias que se despliegan a continuación no se verá una trayectoria académica lineal, más bien, se hablará de un “*trayecto*” que en el sentido expuesto por Delory-Momberger (2015, p. 45) se mostró como la integración de distintas trayectorias; familiares, escolares y sociales, y de las complejidades, intercambios, espacios y temporalidades que al reunirse en una totalidad significativa fueron dando cuenta de sus modos de subjetivación.

El hilo de estas historias fue presentando también la ciudadanía desde la perspectiva de las capacidades, las cuales se traducen en el conjunto de opciones reales que un individuo tiene para llegar a ser *quien es* (Nussbaum, 2012). En ese orden de ideas, a través de los relatos de vida de los estudiantes, se observó que la ciudadanía más que el desarrollo de habilidades individuales, de un relacionamiento con la norma o de la enseñanza institucional, está en interrelación con las oportunidades y libertades que ofrece el entorno social, familiar y cultural para llegar a ser un ciudadano activo.

El análisis de los relatos fue revelando *la palabra* como posibilidad de hábitats de y para un encuentro político, así como las debilidades y ambigüedades que aparecen en la institución escolar y familiar, sobre todo en la etapa infantil, y que, desde luego, en su momento, fueron

limitantes o contribuyentes a la formación de capacidades ciudadanas. A continuación, las historias de vida<sup>16</sup>.

## **Valentina**

### **El aprendizaje de normas y la infancia.**

Valentina tiene 23 años, es estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, vive con sus padres y su hermano mayor en un municipio al sur de Medellín. Hizo la primaria en una institución educativa femenina donde la religiosidad, la disciplina y las normas eran el centro de la formación. El tema del uniforme era motivo de revisión constante; recuerda que las hacían arrodillar para constatar que el largo de la falda tocara el piso. Considera que, aunque el aprendizaje de reglas y de la convivencia es fundamental en la etapa infantil, como futura maestra no utilizará los mismos métodos para la enseñanza, luego que, a su modo de ver, algunas de esas prácticas no contribuyen con la formación de la personalidad y del carácter, y, por el contrario, ocultan el sentido verdadero de la norma. De aquella formación rescata, sin embargo “El respeto por *la palabra* del otro, que consistía en hacer silencio y escuchar cuando un maestro o superior hablaba” (Valentina-infancia).

Según Valentina, expresarse en la primaria no era fácil; recuerda que cuando tenía ocho años, le pusieron una tarea que, a su juicio, “era tonta y poco útil”, transcribir literalmente la misa en un cuaderno. Sabía que no podía decir lo que realmente pensaba de esta actividad, porque esto

---

<sup>16</sup> Los nombres de los participantes son seudónimos, por principios éticos.

le traería problemas: “En ese tipo de instituciones es muy difícil expresarse como ciudadano” (Valentina-infancia).

Tiempo después hubo un cambio de rector, hecho que transformó considerablemente la perspectiva del colegio:

El nuevo rector atendía y escuchaba a las alumnas, por sugerencia de las niñas de bachillerato incluyeron en el currículo escolar, un curso de comportamiento y salud en el que se enseñaban asuntos de higiene y autocuidado, podíamos hablar con un poco más de libertad y expresar desacuerdos (Valentina-infancia).

La disciplina en casa también tenía ciertas dualidades; mientras su padre era quien imponía la autoridad, incluso con castigos físicos, su madre usaba la palabra como método de disuasión. Cree que, en parte, esto ocurría porque ella era docente en un jardín de niños y eso, según Valentina, le daba cierta sensibilidad:

Nosotros le teníamos miedo a papá a veces [refiriéndose a su hermano y a ella] [...], él fue criado con eso de que “*la letra con sangre entra*”, nos castigaba por las notas, mi mamá no estaba de acuerdo con esos castigos. Para ella, lo más importante era el diálogo, procuraba comprender a través de la conversación con sus hijos, el porqué de una acción, el cómo podría enmendarse y que pensáramos en las consecuencias de los actos (Valentina-infancia).

En estos apartes puede verse una referencia sobre esas primeras aproximaciones infantiles a las relaciones que se establecen con lo normativo, las cuales exigen al sujeto infantil ciertos comportamientos, muchas veces sin un fundamento o propósito claro, y cuyo incumplimiento está ligado a consecuencias físicas y al castigo (arrodillarse en el colegio o el castigo del padre). En contraste, la palabra apareció como posibilidad de transformación del establecimiento en la escuela, y en casa como dignificadora del ser, como instrumento para comprender y darse a entender. Palabra que esclarece, que enmienda, que acaricia y educa. Aunque Valentina no lo refiere tácitamente en su relato y tal vez no es muy consciente de ello, desde esas memorias afectivas de su madre, podemos entender también cómo fue naciendo en ella su vocación de maestra, los primeros pasos del camino que la conducirían más adelante a estudiar una licenciatura.

### **La escuela, un lugar positivo.**

Estudió la secundaria en una escuela pública y mixta, etapa que recuerda como una de las mejores de su vida, pese a las dificultades que tenía en casa<sup>17</sup>. La escuela representaba un “lugar seguro, un espacio positivo” en el que podía abstraerse y alejarse de la realidad. Por su gran disposición para aprender, Valentina supo separar lo familiar de la escuela, dice que por eso nunca tuvo problemas académicos, ni nada interfirió con su desempeño escolar y hoy día así sigue siendo:

---

<sup>17</sup> En este punto la participante se refiere a una experiencia traumática vivida en la infancia, la cual se configuró en una experiencia ejemplar, y que se tratará y analizará con profundidad más adelante.

Yo en la escuela disfrutaba, me reía con mis amigos [...] la escuela era ese otro lugar, en la escuela eso [refiriéndose al acontecimiento que marcó su vida] no me pasaba ni por la mente y así es también en la Universidad, yo creo que todo es un entramado de cosas (Valentina-adolescencia).

Por eso cree que desde su lugar de maestra podría ayudar, pues para ella “Muchas veces la escuela puede ser el único lugar positivo que los estudiantes tienen” (Valentina-adolescencia).

De aquellos días, destaca el noveno grado; ese fue un año especialmente complejo e inspirador para su vida futura. Cuenta que la mayoría de sus compañeros con sólo trece años de edad, tenían problemas de conducta, de disciplina y hasta de drogadicción:

Nadie se quería quedar con nosotros, eso hizo que muchos docentes se rindieran, incluso algunas maestras salían llorando de clase, se iban y no volvían nunca, hasta que llegó la maestra de biología, ella nos trabajó mucho el ser, obviamente también el currículo, pero se preocupaba por nosotros (Valentina-adolescencia).

Su nueva maestra, contrario a apartarse del grupo o rendirse, buscó acercarse a los estudiantes, escuchándolos y comprendiendo lo que les sucedía, y aunque no fue fácil romper el hielo, fueron saliendo historias; algunos contaban los problemas de casa, expresaron sus sentimientos, dolores y dificultades. Pero la docente no se quedó ahí, también hizo un trabajo de diálogo con los padres de familia, y realizó con ellos actividades extracurriculares de reconciliación y de escucha. Recuerda nítidamente que cierto día al llegar al salón de clases, todos vieron en el centro “una caja sorpresa”, que contenía cartas con palabras de afecto, de

reconocimiento y de amor de los padres dirigidas a los chicos; esto permitió un cambio de actitud en el grupo, pasaron de ser el peor grupo del colegio a ser el mejor ese año y el siguiente.

Cuando Valentina habla de su maestra de biología muestra una profunda admiración, su rostro se ilumina y dice que ha sido una de las personas más influyentes en su vida: “Yo me decía, yo quiero ser eso, yo quiero llegar a ese nivel” (Valentina-adolescencia).

A lo largo de este relato, se incrustan los distintos lugares que experimenta la participante, situando sus vivencias en dos espacios y temporalidades; casa y escuela-adolescencia y su identidad como futura maestra. Esta vez, la escuela se configura en *espacio positivo*, desde el cual se despliegan sensibilidades, afectividades, construcciones y proyecciones de sí. De nuevo, en la secundaria emerge la palabra que acoge y construye un lugar seguro, habitable, un espacio desde el cual proyectó en su etapa adolescente un *yo futuro*, y que hoy desde el lugar que ocupa desea igualmente construir para aquellos que vendrán.

### **Un modelo para imitar y la universidad.**

Cuando Valentina llegó a la Universidad tenía 17 años de edad; estudió biología movida por el deseo de ser como aquella maestra que tanto admiraba, pero al poco tiempo comenzó a sentir que su elección no la hacía feliz, necesitaba más del contacto con los otros, trabajar más con los sujetos y con el ser de las personas, sentía agobio en la soledad del laboratorio. Esto la llevó a cambiar de rumbo y a estudiar una licenciatura. Su madre y su hermano la apoyaron incondicionalmente, pero su padre no estaba de acuerdo, así que continuó estudiando Biología hasta el tercer semestre.

Finalmente, después de pasar por una depresión, decidió cambiarse de carrera sin que su padre se enterara; tiempo después tuvo que contarle y aunque él no estaba muy contento con ello, terminó aceptando su determinación.

En un momento inicial, el querer ser como aquella maestra le propuso a la participante el camino de la Biología, pero su verdadera vocación no estaba en ello, sino en el acompañar el proceso formativo de los otros. Lo que Valentina fundamentalmente pretendía imitar era el *deber-ser*, las acciones de la maestra y no al sujeto como tal, aunque no estaba en aquel momento muy consciente de aquello. Es así como la vivencia del noveno grado se tornó en una experiencia en la que emerge un modelo a seguir que se mostró para la estudiante como un ideal de lo que considera dialógico, bello, justo y empático, cualidades que más adelante, en su juventud y desde una nueva posición como maestra practicante, decide encarnar frente a los que son ahora sus alumnos. A partir de este relato, es posible afirmar que la protagonista llega a la Universidad inspirada por un modelo, un “*prototipo*” que, como lo expresa Gomá (2003), se trata de un *deber-ser* moral, de una consistencia estructurada de valores dentro de una persona, y que son estimables y generalizables por la comunidad, pero que luego son enfrentados con un *yo* que aparece autónomo y emancipado.

La participante, en primera instancia, halló en la universidad un escenario saturado de signos, funciones y valoraciones que contrastaron su propio *yo* con el *ser* del modelo que pretendía seguir. A partir de esto, conviene subrayar el modo en como dicho escenario deja de ser únicamente un sitio geográfico para convertirse en *espacio* constitutivo de la experiencia, desplegando contenidos, recursos y tensiones abiertas a la *acción* y al *pensamiento*, el cual se

entiende más allá de las formulaciones teóricas o filosóficas, sino como acción y, por tanto, palabra, como esas “maneras de decir, hacer y conducirse [...] como sujeto consciente de sí mismo” (Torres y Reyes, 2014, p. 42).

Ahora bien, a la manera como la estudiante vincula este escenario consigo misma y con su historia, Delory-Momberger (2004) la denomina “*biografización*, en tanto conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una *forma propia*, por la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por otros” (p. 699), otorgando sentido a todo aquello que se adscribe a la experiencia.

No había pensado en ser maestra, pero estando en Biología a veces pensaba, yo esa clase la daría así, de esta forma, tan chévere enseñar esto [...] comencé a tener ansiedad porque, aunque no me iba mal, no tan bien como deseaba, yo entraba a los laboratorios y me decía: ¡Yo no quiero esto, yo quiero contacto con la gente! [...] Para tomar la decisión de cambiarme de carrera volví al colegio, hablé con mis maestros; ellos me decían que yo tenía madera para eso, mi mamá también es licenciada y me lo decía, entonces me decidí y pasé a licenciatura en pedagogía infantil. Al estar en ese primer semestre me enamoré de la carrera, teníamos salidas y prácticas en “Buen Comienzo”<sup>18</sup> y yo decía: ¡Qué chévere poder trabajar con niños y con papás al mismo tiempo!” (Valentina-juventud).

---

<sup>18</sup> “Buen Comienzo” es un Programa de la Alcaldía de Medellín que brinda educación inicial y promueve el desarrollo integral, diverso, incluyente y autónomo de los niños, las niñas y sus familias durante sus primeros cinco años de vida, mediante diferentes modalidades de atención que responden a las necesidades de las familias. Este programa funge como campo de práctica de la Universidad. Ampliar información en <https://www.medellin.edu.co/buen-comienzo/>

Desde lo anterior, es posible entender que llegar a un sitio como la Universidad, no significa en sí mismo un habitar inmediato, esto supone una apertura a la dimensión espacial de la experiencia, en la que la persona pueda leerse y narrarse *con* y *desde* el espacio. Luego que, como afirma Delory-Momberger (2005), “damos significado a los espacios que están ligados a nuestra persona, a nuestra historia, a nuestras emociones y sentimientos” (p. 31); en definitiva, buscamos y construimos desde la narración de la experiencia, un lugar para habitar.

### **La universidad como lugar para formarse una opinión.**

Valentina considera que es en la universidad donde ha adquirido y desarrollado su sentido crítico y político. Cuando estaba en el colegio estos temas para ella carecían de interés; sin embargo, desde que es estudiante universitaria tiene como práctica rutinaria; leer los periódicos, estudiar e informarse acerca de los asuntos públicos:

En la Asamblea de la Universidad he aprendido a buscar, contrastar y verificar información para formarme una postura, una opinión [...] Es muy difícil pensar lo que piensa toda la asamblea en general, pero eso también es válido, eso también se lo brinda a uno la Universidad, uno ir al Camilo<sup>19</sup> a escuchar una asamblea de cinco mil personas y ser uno, el poquito que piense diferente, aunque no se atreva uno a decirlo, pero eso

---

<sup>19</sup> El Teatro Universitario Camilo Torres es uno de escenario de eventos culturales, académicos y gremiales más importantes de la Universidad de Antioquia; tiene un aforo de 1.200 personas. En este escenario se celebran las Asambleas Generales Estudiantiles.

también es una experiencia que la universidad brinda, porque eso también lo forma a uno, porque uno no tiene que estar de acuerdo con la mayoría” (Valentina-juventud).

Piensa que las asambleas ayudan a formar el pensamiento político y además sirven para el ejercicio ciudadano, aunque reconoce la importancia de dar a conocer su opinión. Espacios tan grandes como la Asamblea General Estudiantil, la hacen sentir intimidada, por lo que prefiere hacerlo en ámbitos más pequeños o privados, por ejemplo, en el aula de clase o en las asambleas de la Facultad:

Ahí si pongo mi voz [...] “yo creo que es el miedo, no tanto al rechazo porque a mí no me afecta que los otros piensen diferente a mí, pero me da miedo equivocarme, es que en la Asamblea hay gente demasiado estudiada, que habla de la coyuntura específica con demasiada propiedad y da miedo ir a hablar solo desde la opinión o de lo poquito que ha leído, pero cuando estoy en más confianza, en grupos más pequeños, ahí sí digo lo que pienso” (Valentina- juventud).

Considera que el peso en la credibilidad del discurso está centrado en *quién* es esa persona que está hablando, independientemente del ámbito en el cual se desarrolle, ya sea en lo político o en lo privado. Piensa que, de algún modo, los otros que hablan influyen en sus propias opiniones y convicciones. Por eso, para asegurarse de la autoridad de quien habla, analiza si se trata de una persona estudiosa, que se base en argumentos sólidos y bien fundamentados para hablar: “Más que sea un personaje reconocido o un político o lo bello del discurso, que sea realista y académico” (Valentina-juventud).

Para ella, una persona creíble es una persona coherente entre lo que dice y hace, pero también cree que la confianza es algo que se va construyendo en el día a día, en las vivencias y en los vínculos afectivos que se comparten; sin embargo, recalca que para la elaboración de argumentos sólidos es necesario tener en cuenta registros de prensa, información confiable y, desde luego, el pensamiento de los demás:

Mientras estamos en Asamblea voy contrastando la información que recibo, voy buscando en otras fuentes, pues no siempre quien habla en estos espacios, aunque tenga el dominio de la palabra, está guiado completamente por la verdad. En ocasiones, algunos líderes hacen uso de exageraciones y falsedades para convencer, hay liderazgos que sólo buscan hacer oposición al Gobierno, independientemente de lo que se plantea, pero hay otros que son más centrados, son capaces de reconocer otras miradas (Valentina-juventud).

Aunque suene “raro” como ella misma lo expresa, el Proceso de Paz de Colombia lo ve como un hito que cautivó su interés y motivación, ayudándole en su formación ciudadana:

Yo me informaba, leía, conversaba, me formé una opinión sólida al respecto, fue un espacio de aprendizaje, tanto que era capaz de deliberar y disertar con docentes en el aula que decían no estar de acuerdo, pero yo exponía mis argumentos con seguridad, el proceso de Paz fue crucial para mí para desarrollar mi capacidad argumentativa, pero en la Asamblea General aún no lo haría (Valentina-juventud).

El “formarse una opinión” y saber expresarla de manera inteligente es uno de los asuntos recurrentes en la narrativa de esta participante, quien reconoce que ambas capacidades precisan

no sólo del intercambio de argumentos en la esfera pública, sino también de una actitud personal, de un escrutinio y estudio consciente, posición que concuerda con las habilidades que Nussbaum (2012) ha señalado como fundamentales en un ciudadano graduado de una universidad, el cual debe ser capaz de actuar y de participar inteligentemente en los debates y en la esfera pública, y de hacer un examen crítico sobre sí mismo y las tradiciones que están a la base de la sociedad y de la cultura en la que vive. Capacidades que, como vemos en el caso de esta participante, fueron ganándose a través de su disciplina y del hábito de razonar inteligentemente, aprendiendo a pensar por sí misma, pero, a la vez, siendo capaz de escudriñar sus propias creencias para entender y elegir las distintas opciones que se le presentan.

Un aspecto sugerente del relato de la estudiante, es la autoridad que ella otorga al orador, la cual radica, no tanto en ser un personaje reconocido como un político, o determinado líder estudiantil, sino en la credibilidad y peso que sus características personales, preparación y razonamiento ofrecen al discurso. Precisamente, Aristóteles llamó esto *auctoritas* en su *Retórica*<sup>20</sup>, para hacer referencia a la identificación de la autoridad del orador, tanto por la calidad de sus argumentos como por las cualidades personales que encarna. Por ende, el razonamiento crítico que muestra esta participante y cuyo desarrollo fue adquiriendo en la universidad, involucra también la habilidad de reconocer verdaderos liderazgos cuyos discursos, más que elocuentes, estén basados en fundamentos sólidos, democráticos y universales.

---

<sup>20</sup> Posición que coincide con los tres componentes del discurso enunciado por Aristóteles (1999) en la *Retórica*: “quién habla, aquello de lo que se habla y aquel a quien habla” (p. 99) donde expone la importancia de la credibilidad de los oradores a los que atribuye tres características esenciales: la sensatez, la virtud y la benevolencia.

## **Lina**

### **Una “buena estudiante” en la infancia.**

Lina tiene 24 años, está felizmente casada, estudia Licenciatura en Pedagogía Infantil, y actualmente vive con su esposo. A pesar de su juventud, su postura corporal y expresión ofrecen la sensación de que se está ante alguien con mucha mayor edad y experiencia. En sus años de primaria solía ser una niña muy callada y poco participativa, pues los profesores en esa institución tenían una marcada tendencia a considerar “malos” a los estudiantes que se atrevían a formular alguna crítica o a hablar, por ello, dice que tal vez fue considerada siempre como una “buena” estudiante:

Quizá por eso nunca hablé o expresé porque veía que los compañeros que sí lo hacían los tachaban de todo, menos de “buenos” [gesto de entrecomillado], ya quedaban con la fama de malos estudiantes con los profesores, si los del colegio me vieran [risas] hoy, no me reconocerían viéndome hablar y expresarme de esta manera en las asambleas, siempre fui muy callada (Lina).

Al igual que con la primera participante, en este relato aparece la limitación de *la palabra* en el sujeto infantil, enmascarando en una figura normativa, las debilidades del entorno educativo en la promoción de la participación. Respecto a esto, Aristóteles (1948) reconoce en el marco de las representaciones teatrales dos elementos cruciales para que el personaje pueda aparecer en escena: la *acción* y el *pensamiento*, donde *el decir* del sujeto es la expresión viva del pensamiento, de ese quien que aparece y que actúa. En ese mismo sentido, Arendt (1993, citada en Uña, 2014) nos recuerda que en *la palabra* reside el origen, el nuevo comienzo, el salir a la

luz, puesto que es en el habla donde se forja y mantiene la comunidad, un nosotros que perdería toda vinculación y toda acción sin el poder revelador del decir:

En mis prácticas pedagógicas me he encontrado con lo mismo que me pasaba, con maestras que no permiten la participación de los niños. Yo trato de hacerlos partícipes, de darles voz, de no ocultarlos como muchas veces se hace, porque ellos si bien, son niños, también son personas, también tienen sentimientos, también tienen posibilidades de plantear un punto de vista sobre alguna cosa; si tuviera un hijo en casa, él va a participar, es un ser humano y siempre tendrá la posibilidad de opinar. La participación para mí es primordial en la ciudadanía, y bueno ¿qué es la participación?, es movilización, sea a favor o en contra de, pero que se haga algo y no quedarse ahí en *stand by* esperando a ver qué pasa (Lina-Juventud).

Como advierte la misma participante, no es posible construir escenarios de pluralidad, de genuina acción, si no propiciamos ambientes educativos en los que, desde las más tiernas edades, los seres humanos puedan decirse, nombrarse, ser escuchados y escuchar, enseñándoles que nos abraza un manto de igualdad, cuando somos capaces de decirnos y de identificar y respetar nuestra diversidad. Trabajar en esto, implica necesariamente a los agentes de socialización política, en tanto instituciones, organizaciones y personas que obran como orientadores y facilitadores del aprendizaje de lo político; una mayor preparación y conciencia para la construcción de *hábitats* para la palabra y la escucha de los niños, es decir, para el cultivo desde temprana edad, de la razón, de la argumentación y de la empatía inclusiva (Bárcena y Mèlich, 2000; Saldarriaga, 2016, p. 1391).

### **Siendo una “mamá” en la niñez.**

Sobre su infancia y adolescencia Lina no dice mucho, su vida gravitaba en torno a las obligaciones escolares, a la crianza de su hermano menor y a los oficios de la casa, debido a que su madre les abandonó cuando ella tenía diez años de edad y su hermano tres. Cuenta que su padre trabajaba duro para sacarlos adelante, por lo que Lina, pese a su corta edad, tuvo que asumir las responsabilidades de la casa y la crianza de su hermano menor, así que no había mucho tiempo para dedicarse a sí misma y ser como ella misma dice, una niña “normal”:

Casi podría decirse que yo era la mamá de él [refiriéndose a su hermano], le ayudaba con las tareas, le hacía las comidas, lo cuidaba, para toda parte yo andaba con él, si iba al parque tenía que llevármelo, estar pendiente de él, todavía soy para él una figura materna, ahora él es un adolescente y mi papá me llama a mí para que yo lo reprenda y a mí sí me hace caso (Lina-adolescencia).

Sus vivencias estudiantiles quedaron en un lugar secundario y poco recuerda del acontecer escolar. El abandono de su madre es un hito que ha atravesado y ocupado un lugar central en la forma como ve y se ha situado en el mundo, y en sus sentidos de ciudadanía. Este hito en particular se configuró en una experiencia ejemplar, la cual será analizada y retomada en capítulos posteriores, pero de la que, por el momento, se puede decir, logró diluir y obstaculizar un desarrollo pleno de la esfera social de la participante en su infancia y adolescencia

## **De la oficina al aula de clase.**

Cuando Lina salió del colegio se presentó a la universidad al programa de administración de empresas, lo intentó en dos ocasiones, pero no lograba ser admitida. Decidió entonces, tomar otro camino y hacer una técnica en contabilidad. Sus prácticas las hizo en una empresa en la cual también laboraba su padre, lugar donde conoció a quien hoy es su esposo, una persona a la que describe como alguien fundamental en su vida: “Me ha incentivado a que estudie, a que logre mis sueños y crezca profesionalmente, él es solidario, paciente y ayuda a los otros sin esperar nada a cambio” (Lina-juventud).

Lina pertenece a una comunidad cristiana y fue allí donde comenzó a cuestionarse acerca de sus preferencias profesionales; servía como maestra de niños enseñando sobre Cristo, pero en ella persistía el deseo por ser administradora de empresas. Su esposo le insistía para que no desfalleciera y entrara a la Universidad, lo cual la motivó a estudiar un preuniversitario, pero aun cuando los test vocacionales le mostraban sus habilidades para la pedagogía, ella insistía en estudiar administración de empresas y lo intentó tres ocasiones más; sin embargo, en la última oportunidad incluyó como segunda opción Licenciatura a ver qué pasaba. En efecto, fue admitida a la Facultad de Educación e inició la carrera pensando cambiarse más adelante para administración, pero al estar en los primeros acercamientos con los niños, en sus prácticas pedagógicas, su deseo por el área administrativa cambió y decidió permanecer. Y aunque durante las vacaciones ejerce su técnica en contabilidad, dice, con brillo en los ojos, que la docencia es definitivamente lo suyo: “Yo prefiero el día a día de un niño gritarme, de un niño abrazarme, de

un niño ver que le pega al otro porque le quitó el lápiz [...] infinidad de cosas, a sentarme todo el día en un computador” (Lina).

El fragmento anterior permite dilucidar la biografización de la experiencia universitaria, según las significaciones e intenciones de cada uno, el entrecruzamiento que ocurre entre un lugar y la geografía personal, donde *el estar ahí* “toma sentido en una secuencia temporal y existencial particular en la relación con un pasado y con la anticipación de un futuro irreductiblemente personal” (Delory-Momberger, 2005, p. 38). No se trata, entonces, de solamente un llegar material y físico o de la ocupación topográfica de un lugar, *llegar a la universidad* implicó para esta protagonista, un cruce y una movilización de experiencias, una refiguración de su *yo*, en virtud de la experiencia y de la dimensión espacial, puesto que al narrar el espacio que habitamos hacemos uso de aquellas construcciones mentales, afectivas y corporales que como sujetos realizamos en nuestra cotidianidad.

Para Rivas (Torregosa, *et al.*, 2012, p. 62) la relación que establecemos con el mundo y el residir, da cuenta de un habitar en el que el espacio es un mediador entre el sujeto, la experiencia y las prácticas que hacen parte de la rutina de los días y que llevado al campo biográfico, como ocurre en este caso particular, propone una actividad mental y reflexiva a través de la cual se da apertura a la posibilidad de un entendimiento y posicionamiento de sí, dentro de un ambiente social e histórico.

## **El toque político de la universidad.**

Para Lina, la libertad que se exhibe en la universidad ha sido vital en su formación como ciudadana:

Es muy libre, en “cierta medida” [expresión de comillas], en algunos cursos se puede expresar de todo, pero hay muchos profesores que no lo permiten. De todas maneras, si lo comparamos con el colegio, aquí en la universidad he ganado libertad para expresarme, ella da pie a que uno se toque por la universidad, y que la universidad se toque por uno es algo constante; creo que en todos sus rincones, en todos sus espacios, la universidad fue la que me ayudó a formarme ciudadanamente, tanto lo que sucede en los cursos, como en los huecos, todo ayuda a *estar ahí*, a estarse formando políticamente tratando de defender los derechos y los deberes (Lina-juventud).

Refiere que algunos de sus compañeros la identifican como una ciudadana activa en las asambleas, puesto que siempre está al tanto de lo que acontece en la Institución, en el país y de los asuntos que les atañen a todos, razón por la que se ha convertido en un referente y una voz creíble (*auctoritas*) para ellos. Aunque sabe que es un reconocimiento, para ella, esto tiene dos caras; una positiva y otra no tanto, debido a que en ocasiones sus compañeros toman una posición “Cómoda y poco activa y esperan a que otros sean los que se movilen o hablen en pro de los intereses de todos” (Lina-juventud).

Identifica esta postura como “facilista y poco responsable”. Así que, defender los derechos colectivos es un asunto fundamental para ella. Por ejemplo, en el marco de esta

pandemia en la que no todos los estudiantes de la universidad tienen las mismas oportunidades y herramientas para continuar con las clases de manera virtual, ha tomado una actitud de defensa de los derechos colectivos, y aunque personalmente cuenta con las condiciones y recursos para recibir sus clases y proseguir con la carrera sin mayores dificultades, cree que es más importante que este derecho se les garantice a todos y no a unos pocos, por eso dice “alza la voz”. Considera las asambleas estudiantiles como un espacio fundamental para el ejercicio ciudadano y la formación del pensamiento crítico, de lo cual hace la siguiente reflexión:

Yo asisto a casi todas las asambleas, desde allí se escuchan múltiples posturas tanto como para mal y para bien, lo que yo no comparto es la violencia de los capuchos, pero que uno se exprese y sea escuchado libremente es importante. Ahí es donde pienso cómo le voy a exigir a un estudiante al que yo esté educando que luche por sus derechos, si yo ni siquiera soy capaz de luchar por los míos, yo qué voy a enseñar si ni siquiera hago algo en la universidad que es la que me está formando a mí, algo por esa educación, quizá mañana un hijo mío vaya a estudiar allá, entonces... qué le puedo dejar de hoy para el mañana si ni siquiera soy capaz de luchar por lo que en este momento me afecta (Lina-juventud).

Como se evidencia en el aparte anterior, el contarnos unos a otros favorece el encuentro con las distintas realidades que como humanos vivimos y compartimos, promoviendo, además de la capacidad de elaborar y contrastar argumentos, la facultad de sentir interés por las circunstancias de los otros. Desde este punto de vista, Nussbaum (2012) advierte tres habilidades necesarias en el proceso formativo de un ciudadano y que de acuerdo con el relato de la participante es promovido en las asambleas estudiantiles y distintos espacios universitarios; la

primera alude al examen crítico de uno mismo y de las tradiciones, la segunda es el sentido de pertenencia a una comunidad humana, vinculada por lazos de reconocimiento y mutua preocupación, y la tercera es la imaginación narrativa, estrechamente vinculada con las dos anteriores, y que fomenta la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, a través de una lectura inteligente y comprensiva de las emociones, deseos y anhelos de los demás, habilidades que son necesarias para la construcción de un *hábitat* democrático y justo para todos.

Aunque Lina va a todas las asambleas, refiere que en la General no habla mucho; dice que ahora en esta contingencia de la pandemia sí lo hace más a menudo porque son virtuales y no pueden verla:

Casi no hablo, pero voto, yo soy de las que vota no por lo que dice la mayoría, sino por la convicción que tengo en ese momento [...]. Esa gente que se para allá... es muy tesa, para hablar delante de tanta gente en contra, a favor, tanta gente que no le importa; yo creo que no hablo por timidez e inseguridad porque, si bien yo puedo conocer de muchos temas de pronto y consulto antes de hablar, a mí no me gusta hablar por hablar, sino porque yo sé en qué basarme y sustentarme. A veces me da miedo y pienso si estaré diciendo lo que es o no [...] yo soy muy penosa, a veces pienso que es por lo que me pasó en la niñez<sup>21</sup> (Lina-juventud).

---

<sup>21</sup> La participante se refiere al acontecimiento que en su niñez marcó su vida y que se constituye en una experiencia ejemplar, la cual será analizada de manera particular más adelante, pero que, como puede observarse claramente, es traída a colación en las reflexiones que hace sobre sí misma y su configuración de ciudadanía.

Contrario a lo que sucedía en su etapa del colegio en la que permanecer en silencio era sinónimo de ser una “buen estudiante”, en la universidad la participante encuentra un espacio que le proporciona un desvelamiento de sí como sujeto político, la pertenencia a una comunidad política, elevando su juicio al bienestar colectivo y no a un pensar en su propia comodidad e intereses. Asimismo, el educarse, el argumentar, la responsabilidad y el compromiso son valores que Lina resalta a lo largo de su relato como fundamental en el ejercicio de la ciudadanía; para ella, hay una responsabilidad que, si bien es personal, no puede ir en detrimento del bienestar de los otros, permitiéndonos ver que la subjetivación, tal como la entiende Saldarriaga (2016)

No es un estado sino un proceso estructural de movilización de relaciones sociales o de relaciones de poder, como resistencia a las relaciones de dominio, como ruptura de viejos dispositivos de saber y poder, como potenciación de la construcción del sujeto por sí mismo en nuevas relaciones (ni interior ni sólo exterior), procesos que acontecen tanto en el mundo íntimo y privado como en la escena pública (p. 1391).

Aunque la universidad propicia ámbitos para el debate y la argumentación, para ella esto debe ir de la mano de la responsabilidad, valor que ha cultivado a partir de las experiencias que ha vivido; como por ejemplo el abandono de su madre y las consecuencias que esta acción tuvo en su familia. De modo que, en la educación no se trata únicamente de la disposición de ámbitos y de ágoras posmodernos para el debate y la deliberación de los asuntos públicos. No puede olvidarse que un ejercicio sensible de la política sólo es posible en el encuentro entre humanos, donde, desde luego, hay también convergencia de emociones y de actitudes personales que hacen parte de la historicidad y de las maneras cómo las personas ven y logran situarse en el mundo.

## **Carolina**

### **¡Queremos libertad!**

Carolina tiene 22 años, vive con sus padres y un hermano menor. Estudia Licenciatura en Pedagogía Infantil. Habla muy poco de sí misma y de su familia, dice que le cuesta trabajo hacerlo. Para ella, lo que más ha marcado su vida son las vivencias escolares; recuerda que tuvo una profesora en primero y segundo grado, a quien describe como alguien muy cariñosa, lo que hacía de la escuela un mejor lugar; sin embargo, todo cambió en tercer año, la maestra de aquel nivel siempre estaba regañando a las niñas y de mal humor. Aun así, a Carolina le agradaban los gestos que hacía con sus manos al hablar, y por eso comenzó a imitar sus movimientos. Esto no le cayó nada bien a la docente; recuerda con claridad que la reprendió severamente delante de todas sus compañeras diciendo que era “*una falta de respeto*” hacia ella. Había tanta furia en sus ojos que no pudo explicarle que no se trataba de falta de respeto, sino de todo lo contrario admiración: “Así era todo en el colegio, no era fácil hablar y expresarse” (Carolina-Infancia).

Todavía tengo algunas amigas del colegio, aún hablamos de los días escolares, nos sentíamos como en una cárcel, incluso la infraestructura era llena de rejas. Las niñas entre clase y clase sacábamos la mano por las rejas de las ventanas y desde allí se podía ver una zona verde a la que nunca accedimos, se veían algunas aves volando... decíamos ¡queremos libertad!, ser como ese pájaro (Carolina-Infancia).

En el colegio sólo era admisible la voz de las docentes; su autoestima parecía menguar poco a poco y eso hacía que su desempeño académico no fuera bueno. Reconoce que su época

escolar ha sido determinante en lo que piensa sobre sí y de su autoconfianza: “Yo sentía que no era buena para nada, casi no confío en mí por esas experiencias” (Carolina-Infancia).

Para ella, la escuela era un lugar donde no era feliz; muchas veces manifestó a sus padres su deseo de cambiarse, pero ellos nunca escucharon sus razones, por lo que tuvo que culminar la totalidad de sus estudios en la misma institución y con las mismas compañeras:

Aunque mis padres sabían lo infeliz que era en el colegio, nunca mi voz fue tenida en consideración, a ellos les daba tranquilidad que estudiara en un colegio femenino y con fama de alta exigencia, pensando que tendría la mejor educación, pero no fue así (Carolina-Infancia).

En su escuela no había libertad para hablar o incluso para moverse, generalmente debían estar sentadas en su puesto y en silencio, lo que fue haciendo de ella una niña muy retraída y callada:

Mi mamá me cuenta que yo no era así, cuando era una niña más pequeña hablaba mucho, era abierta y espontánea, pero con el tiempo fui volviéndome muy callada hasta el punto de hablar mucho de mí misma [...] Yo soy muy tímida, muy reservada con las personas adultas, pero con los niños ¡ah! soy una persona totalmente diferente. Los niños son los que me han enseñado a ser una buena maestra, por eso trato de innovar para promover en ellos otras maneras de ver el mundo; con ellos soy afectuosa y cariñosa, uso la lúdica y la imaginación para enseñar, les cuento cuentos, abro espacios para que hablen y que se muevan con libertad, si se quieren parar que se paren y trato de trasladarlos a otros

espacios y no permanecer siempre en el aula, en esas cuatro paredes del salón (Carolina-juventud).

Una educación simpatizante de la democracia debe resistirse con obstinación a un modelo que resta importancia a la participación activa de los estudiantes; de hecho, la tradición que se remonta a las propuestas de prestigiosos pedagogos, como John Dewey, Friedrich Fröbel, Johann Pestalozzi, Bronson Alcott y María Montessori (citados por Nussbaum, 2010, p. 41) concibe la educación como un camino que promueve el pensamiento crítico, planteando en los estudiantes desafíos intelectuales para aprender a vivir y convivir en un mundo cada vez más integrado y complejo, y no como una asimilación pasiva de contenidos culturales, propio del sistema donde los niños pasan todo el día sentados absorbiendo contenidos que luego deben repetir, sino con contenidos y problemas sociales relevantes que ayuden a pensar y a ubicarse en el mundo y en sus contextos.

También la afectividad y el amor que se tejen en las instituciones socializadoras son emociones importantes para la construcción de la justicia; no es posible la formación de ciudadanos cabales, activos y empáticos sin que la razón práctica esté también atravesada por los sentimientos. En este aspecto, Nussbaum (2014) propone apartarse de las rupturas que existen entre la emotividad y la racionalidad, y nos muestra una genuina conexión entre las emociones públicas y los principios políticos de una nación, que, como aparece en el siguiente fragmento, consiste en la promoción de principios que permitan la coexistencia del sentido de lo público, la razón y la creación de emociones políticas, mediante “una educación que cultive la capacidad para apreciar el carácter humano pleno e igual de cualquier persona” (Nussbaum, 2014, p. 16):

Lo que más se valoraba en el colegio era lo académico, las calificaciones determinaban a las niñas, aspectos como el ser empático y solidario con el otro no eran tenidos en cuenta en el proceso evaluativo, esto no era para nada importante. La excelencia, según la visión institucional, se premiaba con exaltaciones públicas, como medallas, diplomas y el estar en el cuadro de honor, estímulos basados únicamente en los resultados de las calificaciones, ninguno hacía alusión a la mejor compañera, la más solidaria, ¡nada de eso! [gesto de indignación], los premios siempre se quedaban en las manos de las mismas compañeras, ellas eran buenas académicamente, pero en lo personal no era así, siempre estaban compitiendo con las demás, nos miraban con aire de desprecio, se creían superiores, había una gran distancia entre lo que realmente se vivía y los principios y valores anunciados por el colegio en su proyecto educativo, los cuales eran piedad, respeto y tolerancia, los recuerdo perfectamente, los repetíamos constantemente (Carolina-infancia).

Carolina cuenta que en casa las cosas eran parecidas, aún hoy es muy difícil expresar lo que se piensa, luego que la estructura familiar está cimentada en una tradición en la que “El papá siempre es el que tiene la última palabra y la mamá, si bien tiene un poquito de voz, a veces no la hace valer” (Carolina-infancia).

En estos relatos aparecen las debilidades en el entorno escolar y familiar en la génesis de espacios donde se permita y fomente la participación de los niños, la cual, según Corvera (2011), se trata de un ejercicio de poder en el que las opiniones de los infantes son tomadas seriamente en cuenta, lo cual va posibilitando, de acuerdo con su nivel de madurez, ir asumiendo la vida a partir

de una toma de decisiones y agencia responsable. De ahí la importancia del rol de la familia y la escuela en la promoción de metodologías y principios en cuyo horizonte está el desarrollo de capacidades para la formación de un sujeto libre, dialógico, deliberante, crítico, responsable, seguro de sí, pero también afectivo, empático, solidario cuyo fin es la creación y el sostenimiento de instituciones igualitarias y democráticas (Agud *et al.*, 2014; Nussbaum, 2014).

A través del relato de la participante, además de la limitación de *la palabra*, puede verse una mecanización del proceso escolar y el abandono de las condiciones humanizantes que deberían hacer parte de la travesía educativa en la promoción de la empatía, la inclusión y la solidaridad; emociones que, como bien dice Nussbaum (2014), suelen ser muy significativas para alcanzar el objetivo de que las personas piensen y se comprometan con el bien común. Pero, también en esta narrativa se manifiesta un ámbito familiar arraigado a una cultura de dominación de la mujer y de su silenciamiento como dispositivo de dominación, aunado a un ámbito escolar femenino que, paradójicamente, promovía la competencia negativa entre las mismas niñas, desvirtuando la cooperación, el trabajo y la construcción conjunta para alcanzar objetivos comunes y no meramente individuales. Hacen que, hoy día, la participante resalte como una de las características más importante en la promoción de la ciudadanía la sororidad y la libertad, como se aprecia a continuación.

### **Sororidad y universidad.**

En la historia de vida de Carolina, la transición entre la primaria y la secundaria no es muy evidente, luego que desde el kinder hasta el grado once toda la dinámica escolar esencialmente fue la misma. Cuando culminó el bachillerato quería estudiar Nutrición y Dietética

en la Universidad, pero no fue admitida en su primer intento; decidió, entonces, estudiar Inglés mientras se abría de nuevo la temporada de exámenes. Durante ese tiempo pudo estar en casa y fijarse más en el trabajo de su madre, quien se desempeña como maestra. Comenzó a verla de una manera distinta, como una mujer comprometida con su ejercicio profesional, una mujer inteligente, con mucho que decir. Cuenta que pasaban largos ratos hablando de sus experiencias y fue así como a través de ella, descubrió que también quería ser maestra, y que quizá desde ese lugar podría cambiar las cosas y hacer un trabajo distinto a lo que vivió en su escuela: “Yo me imagino siendo una maestra completamente diferente a los referentes que tuve en el colegio, quisiera aportarles cosas positivas a los alumnos que pasen por mi vida y no dañarles la existencia” (Carolina-juventud).

Estudiar en la Universidad era su sueño; recuerda que cuando era pequeña y el bus pasaba cerca del campus universitario, se imaginaba estudiando allí, lo veía como un espacio maravilloso que le evocaba libertad y diversidad:

Mientras la parada del bus, yo veía a las personas que entraban y salían de la universidad, deseaba con todo mi corazón hacer parte de eso; de aquel ambiente percibía libertad, apertura, me quedaba mirando hasta la forma en la que vestían las personas, parecían como *hippies* [risas]. Mis tías estudiaron en la universidad, ellas me contaban historias, me hablaban del buen nivel académico, me describían el campus y lo maravilloso de ese espacio, me estimulaban para que estudiara allí (Carolina-juventud).

Comenzó a estudiar Licenciatura; dice que la visión que hasta el momento tenía de una docencia restrictiva y desconocedora del ser, le cambió totalmente en la universidad. Allí

encontró profesores que le han ayudado a superar la imagen que tenía de la enseñanza. En un principio, adaptarse al nuevo ambiente y al mundo universitario no le fue fácil, pues siempre había estado con las mismas compañeras desde niña, por lo que no era muy participativa en clase, pero con el tiempo fue ganando confianza y ahora dice que es capaz de participar y dar su opinión.

Ve la universidad como un lugar para expresar la palabra, aprender, generar prácticas democráticas y disentir, y aunque se reconoce como una persona muy tímida, su voz aparece en algunos espacios que se disponen para ello:

Yo considero que esto es algo muy valioso que tiene la Facultad de Educación y es que los docentes permiten que uno tenga voz [...], la universidad puede representar un mundo completamente diferente para alguien que en su vida escolar no tuvo oportunidades para expresarse ni ejercer su ciudadanía, brindando espacios tanto en los cursos formales como en las asambleas, en las conversaciones con los compañeros, en los murales, la universidad es como su nombre lo dice, es un universo (Carolina-juventud).

Carolina asiste a las asambleas generales, a las marchas y movilizaciones estudiantiles. Con algunos allegados y amigos expresa su visión acerca de las problemáticas del país, de las diferentes situaciones políticas, sociales, económicas que suceden y del porqué de las marchas y de las luchas estudiantiles, de modo que considera importante que conozcan la realidad que se vive y se percibe en la Universidad, pues para ella “No siempre está en consonancia con lo que dicen las noticias” (Carolina-juventud).

Ve las asambleas estudiantiles como un espacio de información y formación, y aunque advierte “cierta manipulación que viene de tiempo atrás”, no deja de percibir las como un espacio muy importante para el debate. Comenta a la vez, que, en su entorno familiar, sobre todo con su padre, todavía no le es fácil expresar lo que piensa. La sororidad es un elemento importante para ella en la construcción de ciudadanía, cree en la ayuda y solidaridad entre mujeres, algo que en definitiva no se promovió en su colegio a pesar de ser femenino; por el contrario, se alentaba constantemente una competencia negativa entre las niñas. En cambio, refiere que en la Universidad ha encontrado un sentido de sororidad genuino donde hay apoyo y colaboración entre maestras y compañeras, que se enuncia y que es vivido a través de la conversación, del intercambio dialógico, del reconocimiento de unas y otras, del trabajo cooperativo, de las prácticas democráticas y de apoyo a los demás.

De esta configuración narrativa, vale señalar la afirmación que la participante hace de sí misma en el ámbito universitario, donde no sólo halla distintas posturas y espacios para el diálogo y la escucha, sino también para la construcción de una identidad como un proceso abierto a la temporalidad, a la experiencia y a la relación con los otros, que le permite desvelar *¿un quién?*, contingente y en devenir. Una pregunta, que, por demás, es política y social, la cual puede ser contestada cuando se pertenece a, cuando hay libertad para actuar, para pensar, para moverse, para narrarse. Dado que, como dice Arfuch (2008),

somos en la medida que nos narramos —palabra, imagen, cuerpo, gesto, símbolo— el relato es consustancial a nuestra existencia, y quizá esa empatía que sentimos hacia las

vidas de los otros no es sino el modo de reconocernos en una condición común de humanidad (p. 135).

## **Paula**

### **Deber y ser.**

Paula, tiene 23 años, estudia Microbiología y Bioanálisis, y vive con su madre y su hermana menor en un municipio al norte de la ciudad de Medellín. El relato de su infancia está influenciado por una historia familiar emotiva y compleja: “Mi casa, lamentablemente, nunca ha tenido una manera bonita de ser, no se vivieron valores familiares, en mi casa pasan cosas y no se hablaban, es la forma en la que nos levantaron mis papás” (Paula-infancia).

Creció viendo a su madre sumida en el alcoholismo y en un hogar donde constantemente había querellas y disputas; el principal motivo de enfrentamientos era que su padre tenía, al mismo tiempo, otra familia:

Mamá bebía mucho, cuando peleaban ella se quitaba la ropa y daba vueltas por el piso gritándonos que todos éramos hijos no deseados, a mí me miraba con mucho odio, porque de mis hermanos yo soy la única que más se parece a mi papá, soy la negrita de la casa (Paula-infancia).

A los cinco años comienza la primaria en un colegio de enfoque normalista. Cuenta que en esa institución la educación para la ciudadanía tenía un lugar importante en el plan de estudios; entre las actividades estaban leer la constitución y aprender sobre los derechos humanos

y constitucionales y, además, los deberes que tenemos como ciudadanos, lo que le permitió conocer desde temprana edad, los derechos que la asisten como ella misma dice “por el hecho de ser persona”:

Fue en el colegio donde entendí que estaba siendo vulnerada, comencé a pensar a mí, no tienen por qué estarme tocando. Le conté a mi mamá sobre los abusos sexuales que venía sufriendo de los tíos; ellos me tocaban y manoseaban, y entonces, justificando esa conducta me dijo: —ellos son así—, no me prestó atención. Desde ese momento decidí no volver a decir nada a nadie, pero me enfrentaba a ellos y no me dejaba (Paula-infancia).

Este fragmento plantea la inmensa responsabilidad de toda la sociedad en el cuidado de sus niños. Las preguntas ante este caso son: ¿cuál es el rol social frente a la vulneración de los derechos de los niños? y ¿cómo desde la educación para la ciudadanía puede aportarse para que los niños conozcan sus deberes, pero también sus derechos humanos? Esta es una temática de alta complejidad que se escapa al foco de esta reflexión, pero frente a la cual se puede resaltar que no únicamente se trata de acciones preventivas o de la minimización de riesgos, sino también de la generación de un ambiente sensible y de confianza donde pueda surgir *la palabra* como lugar de acogida y de reivindicación, para que la opción de los niños no sea guardar silencio ante el abuso o ante lo que les acontece.

Hay un episodio del colegio que Paula recuerda con mucha claridad. Ocurrió en clase de castellano cuando estaba en quinto grado y, según su relato, enuncia las distancias que había en el colegio entre lo que se predicaba y lo que efectivamente se hacía:

Recuerdo que la profesora expulsó del salón a una de mis compañeras por construir una oración con una palabra soez: ¡mierda! Ella no se quiso salir, entonces la maestra tomó a la niña del pelo y arrastrándola, la sacó del salón. Esto me indignó mucho [gesto de enojo]. Recuerdo que me levanté y le pedía respeto a la docente por mi compañera, pero la reacción de ella fue enviarme a mí también a la coordinación de disciplina. Mi castigo fue hacer planas sobre la importancia de no gritar en el colegio y obedecer [...]. Hoy me pregunto si estaba mal lo que ella hizo: ¿por qué no hubo un acompañamiento? [expresión de indignación]”, ¿por qué tratarnos así? (Paula-infancia).

Como se aprecia en el pasaje anterior, la indignación ante la injusticia es un motor de la acción en este relato, emoción que surge no como una respuesta episódica o involuntaria, sino de la “inteligencia, discernimiento, sensibilidad y valoración” de aquello que la participante considera injusto (Roldán, *et al.* 2017, p. 153). Respecto a ello, Roldán, *et al.* (2017) reconocen en la indignación una emoción reveladora de acciones que atentan contra la dignidad propia o ajena, siendo así una experiencia que lleva implícito un potencial político, cuya motivación es la búsqueda del bien común, la enmendación del mal y el deseo de una buena vida para todos. Esta emoción política Paula ha cultivado a lo largo de su vida y la ha llevado a verse como una ciudadana capaz de imaginar el dolor y la experiencia del otro.

Recuerda uno de los pocos momentos de lucidez mental de su madre en el que ella le enseñó el valor de la empatía:

Hay un caso en mi infancia que me ayudó a entender y a hacerme consciente de la presencia de los otros. Por la casa pasaba un señor vendiendo limones; él caminaba

mucho para venderlos. Me acuerdo de él, caminando y con su bulto al hombro. Mi mamá cuando lo oía gritando: ¡limones, limones!, me hacía correr hasta donde él para decirle que esperara que le íbamos a comprar limones. Yo no sabía por qué mi mamá me ponía a correr. Entonces ella me explicó que ese señor tenía una necesidad y que, si podíamos ayudarlo, había que hacerlo, porque él no estaba mendigando, estaba trabajando, nunca me voy a olvidar de eso (Paula-infancia).

Aunque Paula advierte que no ha tenido una relación cercana ni con su madre ni sus hermanos, enfatiza que todos tienen conciencia social, se preocupan por ayudar a otras personas: “Quizá esto se deba a todo lo que vivimos con mamá” (Paula-infancia).

Para la participante, la ciudadanía tiene que ver con adquirir la conciencia de que hay otros u otros y que todos estamos interconectados e interrelacionados, lo cual genera una responsabilidad social en todo lo que hacemos o dejamos de hacer; respecto a esto hace la siguiente reflexión:

Yo soy un buen ciudadano porque hay otro al que le tiendo la mano, al que tengo en cuenta, yo creo que se está perdiendo mucho eso, se enseña que la ciudadanía es un asunto individual y no comunitaria, nos volvemos indolentes, se vuelve común ver a un niño pidiendo en la calle, a un anciano, hablamos mucho de ciudadano en lo que yo debo ser, pero no se pasa al hacer, se queda en una teoría, porque entender al otro implica ir hasta allí donde está ese otro, nos quedamos corticos (Paula-juventud).

## **La distancia entre predicar y aplicar.**

Mientras estaba en la secundaria, Paula comenzó a reflexionar sobre lo que acontecía en el colegio; en silencio cuestionaba muchas de las cosas que allí sucedían, se hablaba de Jesús, pero no se actuaba como Él: “Yo me decía, Jesús no puede ser eso que hacen estas señoras [refiriéndose a las monjas], Él no es así. Se enseñaban muchas cosas, pero lo que se hacía era contrario a lo que se predicaba” (Paula).

En séptimo grado su comportamiento cambió de manera radical, ya no se sentía como la niña de primaria y comenzó a tener problemas de disciplina; chocaba con las normas institucionales, en especial, con aquellas que no tenían una justificación clara. Dice que sus viajes a la oficina de la coordinación se hicieron asiduos, se había convertido en alguien incómodo para el colegio:

Para mí obedecer por obedecer no tenía ningún sentido, había muchas situaciones con las que no estaba de acuerdo, por ejemplo, la expulsión de compañeras por estar embarazadas o por tener una inclinación homosexual. Yo le decía a mi papá que me sacara, que allí eliminaban el pensamiento y la diversidad, pero él nunca accedió, me dijo que si me cambiaba no me pagaría más el colegio (Paula).

De lo anterior se desprende que la misión de la educación es también la formación de ciudadanos que sean capaces de actuar y debatir inteligentemente en el marco de la diferencia y la pluralidad, sintiéndose vinculados con los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y de respeto mutuo, conscientes de la presencia y situación de los otros (Nussbaum, 2012). Esta

aspiración precisa ver en la educación una oportunidad para formar y desarrollar capacidades como la razón práctica y la afiliación para la búsqueda y el fortalecimiento de la democracia y de la buena vida en comunidad. De ahí que, convivir efectivamente en una sociedad democrática implica, además de ciudadanos críticos, reflexivos y empáticos, la formación para la participación y el disenso en un mundo constituido por seres que, en su condición de humanidad, son iguales y, a la vez, plurales en opiniones, creencias, etnicidad, cultura, aptitudes físicas, género y sexualidad, clase social, entre otros (Nussbaum, 2012).

De todas maneras, aunque, según la participante, en la escuela se tejían ciertos tipos de discursos y de formas de relación en las que se practicaba la exclusión y la verticalidad, hay un elemento personal que mueve a la protagonista a sentir interés y empatía por los demás, de imaginar la experiencia del otro, de ver el mundo desde la perspectiva de ese otro, la cual ella misma participante atribuye no a lo que se le ha enseñado en la escuela, sino a lo que personalmente ha vivido: “Me siento afortunada porque a pesar de todo lo que he vivido, que no ha sido fácil, tengo una riqueza de mis experiencias, eso es lo que me ha hecho ser quien actualmente soy” (Paula-Juventud).

Si bien este enunciado muestra el peso que tiene la propia voluntad y lo experimentado en la configuración de la subjetividad política, no podemos olvidar la gran responsabilidad que atañe a la escuela en la generación de espacios de y para el reconocimiento, en tanto lugares en los que se esculpen valores y objetos culturales que van perfilando tradiciones y formas de ser que se asientan en la comunidad. De acuerdo con Van Manen (1998), la influencia pedagógica siempre es un ejercicio práctico, cada acción, omisión o rechazo que se da en la relación entre adultos y

niños, entre docentes y estudiantes puede constituirse en una respuesta didáctica que genere nuevas acciones, estrategias, herramientas que aporten a una toma de consciencia sobre la responsabilidad y la autorreflexión del peso de nuestras acciones en los demás y en el ambiente.

En sintonía con Roldán, *et al.* (2017), las emociones también son elementos que dan cuenta de las valoraciones, juicios y modos de acción en la conformación del paisaje de la vida mental, cultural y social de las personas y de las relaciones que se tejen con los demás y con nosotros mismos, de ahí la importancia de ver la escuela no sólo como un lugar que prepara en saberes, sino también como un espacio donde convergen igualmente subjetividades, cotidianidades y acciones que desbordan la vida académica. Desde luego, en la educación “no se trata únicamente de usar la cabeza, sino de actuar también con el corazón” (Rivas, *et al.*, p. 56), haciendo posible un mayor equilibrio y vínculo entre la cotidianidad de la escuela y los sentidos de vida de los seres humanos que por allí transitan, se trata de permitir habitar la educación y de ser habitado por ella.

### **¡Yo amo esta Universidad!**

Desde un principio, Paula, no tuvo la opción de estudiar lo que deseaba. De pequeña su padre, quien era abogado, determinó que debía estudiar Medicina, y así lo hizo con cada uno de sus hermanos, quienes terminaron cumpliendo esa voluntad: “Mi papá me decía desde muy niña, usted tiene que ser médica y punto” (Paula-juventud).

Cuando estaba en el grado once le dijo a su padre que estaba interesada en estudiar artes plásticas; su madre es artesana y ella cree que algo de eso heredó, o microbiología ya que le

inquietaba el mundo microscópico por unas caricaturas que solía ver en la infancia, pero irritado le respondió: ¡si usted no es médica, no vive en mi casa! Paula terminó cediendo a las presiones de su padre y comenzó a estudiar medicina en una universidad privada, donde sólo alcanzó a cursar dos semestres porque fue expulsada por bajo rendimiento académico:

A mí me sacaron y eso fue un fracaso horrible para mí, por esos días yo consumía drogas y me iba muy mal, fui internada en un centro de ayuda para adictos y luego de un año en rehabilitación salí y comencé a estudiar de nuevo medicina en otra universidad privada. Todos los días iba llorando, no me sentía bien ahí, lloraba todo el tiempo, me cargaba mucho porque el semestre era muy costoso. Le dije a mi papá que yo no quería estudiar más eso y me retiré, y por eso dejó de hablarme, de darme dinero, me dijo: si usted no es médica, no es nada (Paula-juventud).

Entonces fue cuando decidió ponerse a trabajar y presentarse a la Universidad pública para dejar de depender económicamente de su padre:

Me presenté a la Universidad de Antioquia, pero en esa época no tenía muy claro qué estudiar. Pasé a la segunda opción, Ingeniería de alimentos, y allí estuve estudiando por dos semestres, pero no me gustaba. Comencé a ver clases con una docente que me decía ¿usted qué hace aquí?, a usted esto no le gusta, me cuestionaba y me instaba a que estudiara lo que realmente quería y fue así como comencé a estudiar micro, me encanta el mundo del laboratorio, mirar por el microscopio; tuve que trabajar y estudiar, pero aquí estoy. Mi papá y yo no nos hablábamos, pero antes de que mi papá muriera me dijo que se sentía orgulloso de mí, porque fui la única que le demostró que era capaz de valerme por

mí misma, me reconcilié con él. Ya estoy limpia, no consumo más. Estoy en un grupo de investigación donde me entienden; la coordinadora es un ser humano maravilloso y excelente científica, yo se lo digo a mis compañeros con mucho orgullo, a mí la de Antioquia me salvó la vida, ¡yo amo esta universidad! (Paula-juventud).

La Universidad para la participante, además de ser el espacio donde logra interpelar y encontrar su propio rumbo, se exhibe como un sitio diverso, de convergencia, donde se alienta el pensarse no solo como una integrante activa de la sociedad, sino también como sujeto político y parte de su entramado:

Es como un despertar de ese sueño profundo; es un espacio muy enriquecedor, le permiten a uno pensar, está la opinión de uno, no es tanto academia y ya, pero la universidad te dice, necesitamos que usted aprenda a pensar, usted va a ser un engrane dentro de la sociedad. Es que la universidad es un micromundo, es un microuniverso, y usted allí encuentra de todo, todos los problemas de la sociedad se reflejan en la universidad, se arman debates en clase o en la biblioteca, en cualquier parte (Paula-juventud).

### **Perfiles de historia de vida (segunda parte)**

#### **Sofía**

##### **El silencio y la niñez.**

Sofía tiene 25 años, estudia Microbiología y Bioanálisis, vive con sus padres en un municipio del oriente antioqueño, su hermana mayor es religiosa desde hace diez años:

Crecí en una familia muy conservadora, podríamos decir que rígida en sus preceptos, en la que la diferencia de pensamiento no es muy bienvenida, pero de mis padres también aprendí a ser respetuosa, prudente y responsable (Sofía-infancia).

De su etapa del colegio no recuerda muchas cosas, pero cuenta que aún conserva sus notas escolares. En todas estas la describen como una niña muy callada; las maestras destacaban sus habilidades psicomotrices y manuales, aunque como tarea pendiente que participara más en clase. En su primaria gozó de lo que ella llama una buena educación humanística y artística; era una institución de religiosas y pública, de ambiente agradable y muy cultural, donde tenía buenas amigas. Cuando terminó la primaria, sus padres le anunciaron que la cambiarían, deseaban que estudiara la secundaria en el mismo colegio que su hermana mayor, pero a pesar de que Sofía les suplicó que no lo hicieran, ellos no consideraron sus deseos:

No quería estar allí, en un colegio donde mi hermana ya había marcado su presencia. Mi mamá siempre me comparaba con ella, y no quería ser reconocida como la hermana de... pues ella comenzó a tener una inclinación hacia la vida religiosa desde que estaba en segundo de primaria ¡a los siete años!, yo quería ser reconocida por mí misma y en ese colegio no iba a ser así, eso me entristeció (Sofía-infancia).

En casa todo giraba alrededor del autoritarismo de su padre, lo describe como alguien que se molesta e irrita con mucha facilidad por cosas incipientes, exige perfección en cosas sin importancia, como por ejemplo pulcritud en la mesa, se desataba su furia si un jugo se regaba o cosas así, aunque para él mismo no aplican sus propias reglas. Sofía describe a su madre como

una mujer muy sumisa, hasta el punto de que asume culpas que no tiene o permanece en silencio para evitar enfrentamientos:

En cierta ocasión cuando yo era una niña, en medio de una discusión mi papá sacó un arma y nos apuntó a mi mamá, a mi hermana y a mí. Con esas cosas fui aprendiendo que lo mejor era guardar silencio y evitar confrontaciones, me desahogaba llorando [...] yo soy muy insegura y muy callada, siempre he tenido temor de expresar mi opinión, es más, como que a una parte de mí nunca le ha gustado discutir, sean bobadas o una pelea fuerte, nunca me ha gustado expresar, evito mucho la confrontación (Sofía-infancia).

La voz de Sofía se ha ido silenciando poco a poco. Se refiere a ella misma como demasiado tímida, alguien a quien, en definitiva, no le gusta hablar en público; reconoce que esto le ha impedido expresar su opinión abiertamente, y por ello prefiere mantener sus pensamientos en el ámbito privado; se refugia en la poesía y en la música:

No abro debates por el hecho de no entrar en disputa, aun siendo sano, yo sé, pero cuando se hacen, solo sé que mi pensamiento reconocerá aquello que crea conveniente, prefiero escuchar, a yo estar hablando, creo que expresar una opinión puede ser ocasión de confrontación y yo le huyo a eso [...]. Por ejemplo, una vez un profesor en la universidad me hizo una pregunta en clase; me pidió que participara, yo le dije que no quería hablar, él me dijo: ¿y entonces qué vas a hacer después?, mis compañeros me decían que hablara que lo hiciera, pero no, no quise, no pude (Sofía-juventud).

Tal como se presenta en estos fragmentos de historia, la familia, además de la escuela, es otro de los escenarios más importantes en la formación de las capacidades políticas, puesto que al constituirse en un entorno protector sienta las bases para el reconocimiento de las personas como sujetos poseedores de voz, pensamientos y sentimientos, para que comprendan, como dice Gallego (2015), “que no tiene nada de malo [...] expresar aquello que habita en el interior” (p. 156). Antes bien, la familia tanto como la escuela, pueden figurar como espacios facilitadores y dinamizadores de estas condiciones o, por el contrario, inhibirlas en la medida en la que se establecen prácticas autoritarias, incapacidad para aceptar las opiniones y puntos de vista de los otros, de los demás así sea diferente o extraña. De acuerdo con Gallego (2015), las prácticas autoritarias, violentas y segregadoras basadas en el silencio y en la quietud, no permiten un empoderamiento adecuado del sujeto y pueden constituirse efectivamente en obstáculo para el despliegue y funcionamiento de algunas facultades políticas en la adultez. Al respecto, Nussbaum (2012) resalta la importancia de cuestionar, además del entorno educativo, los lazos internos que funcionan en la familia, por lo que visibilizar lo que ocurre al interior es necesario si se pretende una nación de ciudadanos democráticos, máxime cuando desde este lugar se da “la instrucción moral más poderosa” (p. 243) y cuando las prácticas democráticas son escasas.

Considera Nussbaum (2012), que las capacidades internas son estados de las personas que no permanecen fijos, sino que son influidos y desarrollados generalmente en interacción “con el entorno social, económico, familiar y político” (p. 41); se trata de rasgos y aptitudes que la sociedad debe promover, ofreciendo entornos que potencien la salud física y emocional. Desde esta perspectiva, el desarrollo de aptitudes, que como en el caso de la participante es la capacidad de intercambiar opiniones y disentir, no está escindido de su historicidad; para ello, es necesario

un entorno de acogida que sea propicio para un ejercicio de la palabra con libertad. Es por ello que la comprensión del sujeto y del cómo ha llegado a ser quien es, precisa de un reconocimiento sensible y situado de su historicidad, y de los modos en los que entrama el hilo narrativo de la vida, luego que, es en el transcurrir que podemos atisbar el desdoblamiento de su *yo* narrativo y de su alternancia con el ambiente en el que se desenvuelve.

### **El diablo en la universidad.**

De adolescente se unió a un grupo pastoral juvenil, donde hizo algunos amigos con los que, de vez en cuando, compartía un café, tocaban guitarra o simplemente se sentaban a charlar. Pensó que sus padres los aceptarían por tratarse de un grupo religioso, pero ellos no veían con buenos ojos que tuviera amistades que no fueran del colegio o del círculo social conocido, como solía ser con su hermana mayor:

Yo decía ¿por qué esto es malo?, si no estoy haciendo nada malo, estoy con mis amistades que yo estoy construyendo, si, ellos tienen experiencia y todo [refiriéndose a sus padres, pero si me equivoco es mi error, no el de ellos (Sofía-juventud)].

Poco después comenzó a estudiar ingeniería en una universidad pública. Allí conoció nuevas personas y empezó a distanciarse de las prácticas religiosas que le habían inculcado. Sus padres preocupados por el cambio de actitud, creían que el diablo se estaba apoderando de ella:

Hasta me enviaron a tres sacerdotes para que rezaran por mí, me rociaban con aceite y agua bendita, igual yo sabía que no iba a pasar nada. Ellos [refiriéndose a sus padres]

estaban preocupados por mi nuevo grupo de amigos, creían que esas amistades y la universidad pública me estaban desviando del buen camino [risas] (Sofía-juventud).

Pese a que a que sus padres siempre han sido temerosos de que establezca vínculos y lazos con quienes consideran distintos, Sofía toma distancia de estas posturas; ella cree en su propia capacidad de juicio y de discernimiento para elegir, tiene en cuenta los valores que le han inculcado en casa, pero reconoce su autonomía y lo enseñado por sus maestros:

Tomo mis decisiones, basada en cómo me siento realmente frente a las cosas, no siempre haciendo lo que se espera que yo haga, pero hay rupturas que hay que hacer, que las hago desde ese sentir, pero sin dejar tampoco esa mirada de qué es lo que me han enseñado [...]. Crecí en una familia conservadora, moralmente dictatorial y religiosa, sin posibilidad de respeto por las diferencias de pensamiento, constituyendo para mí el reto de aprender a decidir qué quiero pensar o no, cómo hacer o no, para qué sirve o si es inútil. El enfrentarme con la realidad de lo que quería pensar contra lo que me era impuesto por mis padres me permitió comprender que la vida es mía y que no podría ir pensando igual a los demás cuando era claro mi desacuerdo. El colegio me regaló el gusto por la música y la lectura; los docentes siempre tuvieron buenas relaciones conmigo, de muchos aprendí elegancia y a perseguir mis sueños, y de mis amigos a pensar diferente (Sofía-juventud).

“Asimilar las diferencias no es una tarea fácil, pero tampoco es algo imposible” nos recuerda Nussbaum (2012, p. 35), hay un motor interior, una voluntad humana conducente a aprender y apreciar las diferencias de los otros, a comprender sus historias para enriquecer y vivir

la propia vida, a ver en las perspectivas diferentes formas nuevas y creativas y no necesariamente zonas de peligro a nuestra existencia:

De mi familia para llegar a este espacio-tiempo, tomé características como ser respetuosa y prudente, diligente en mis acciones y puntual con los quehaceres. Aprendí a reconocer algunas situaciones, a juzgar entre si son buenas o malas, a no ser prejuiciosa porque no me agrada de ellos los juicios de valor que lanzan y prefiero no ser así (Sofía-Juventud).

De lo anterior se realza el papel de lo social y de los intercambios culturales que se dan fuera de lo institucional como parte integral del proceso formativo, permitiéndole ver a la participante que la vida tiene otras posibilidades y una toma de conciencia de que, a veces, “nuestras normas son más humanas e históricas en lugar de inalterables y eternas” (Nussbaum, 2005, p. 94). Sin embargo, no puede diluirse, como se ha reiterado a lo largo del texto, que la responsabilidad inherente a la escuela y a la familia es la de dotar al ciudadano de las herramientas necesarias para que pueda elegir su modo de vida, contrastar alternativas, reconocerse en la diversidad. De modo que, se trata de enseñar a los más jóvenes cómo es el mundo, pero sin olvidar que a ellos les pertenece el arte de vivirlo y de renovarlo.

Sofía fue descubriendo que la ingeniería no la hacía feliz, sentía una mayor afinidad por los procesos biológicos que por los industriales. Recuerda que un docente, quien es médico, la incentivó a desarrollar su atracción por la genética y los cultivos celulares. Empezó a tener inclinación por el sector de la salud, por lo que decidió visitar la Universidad de Antioquia y hablar con docentes y personas que la orientaran mejor. Finalmente, comprendió que la profesión de Microbiología y Bioanálisis se ajustaba a lo que estaba buscando, ya que combinaba los

procesos biológicos, la salud y el humanismo. Para Sofía ha sido muy motivante ver como algunos de sus docentes son profesionales del área de la salud y estudiosos de las ciencias sociales y humanas, lo que la anima a continuar por ese camino. Cuenta que llegar a la Universidad le ha permitido disfrutar de un ambiente donde las actividades culturales, políticas e interdisciplinarias se despliegan por todo el campus: “Hay un ambiente más misceláneo, las manifestaciones artísticas y culturales están presentes en toda la vida universitaria, hay más esparcimiento, ¡más vida! (Sofía-juventud).

Sofía piensa que en la Universidad ha podido ejercer su ciudadanía desde las acciones colectivas y una pertenencia igualitaria, donde con libertad participa activamente de los asuntos públicos, y aunque cree que quizá esto no tenga mucha incidencia en el resultado final, reconoce que la participación en lo público es un valor inalienable de la ciudadanía y que debe seguirse cultivando en la educación de manera inteligente, emotiva y sensible:

Hay relaciones más horizontales entre docentes y estudiantes, se percibe colegaje, un trato igualitario, se abren espacios para la discusión o se insta a la toma de decisiones democráticas. Nosotros estuvimos muy presentes en el paro estudiantil del 2018, tuvimos acciones colectivas, habían (*sic*) discusiones en las asambleas, participamos de actividades, estuvimos en marchas, nos vinculamos como grupo, y uno como persona sabe que estaba luchando por algo, uno sabe que en Colombia no escuchan, pero por lo menos se hizo alguna cosa [...] estas acciones tienen que mover algo en los estados, en la defensa de la educación pública. A mí escuchar al otro me parece genial, pero si no es la opinión de lo que yo tengo en mi cabeza y de lo que he construido, como que no le doy la

razón, pero no le digo porque no me gusta, pero si hay algo para tomar de ahí, yo hago la confrontación de las ideas de los otros y de las mías, pero para mí, lo dejo para mí”  
(Sofia-juventud).

En consecuencia, para Cortina (2005) la libertad puede ser vista como participación en la vida pública pero también como independencia y como disfrute de la esfera privada, un encuentro con el nosotros y el yo personal y auténtico, que no es excluyente sino complementario; es lo que nos permite ser enteramente distintos, pero, a la vez, iguales en humanidad, actuando más allá de nuestros propios intereses.

## **Sergio**

### **Infancia y tradición.**

Sergio tiene 22 años, vive al noroccidente de la ciudad con su madre, su abuela y dos hermanos menores; su cabello es largo y tiene algunas perforaciones y aretes en su cuerpo. Estudia Microbiología Industrial y Ambiental, vive en un barrio alto ubicado en la comuna 5.

Estudié en un colegio católico muy conservador, incluso veíamos una materia que se llamaba Eucaristía; nos exigían confesarnos y comulgar. Yo tenía algunos amigos que no recibían la comunión, para mí eso era muy normal, porque yo soy católico, y eso se lo inculcan a uno desde pequeñito. A mí me llevaban a misa los domingos, entonces para mí era normal, pero sí tenía amigos que no tenían esas prácticas, pero el colegio fue comprendiendo que, si los estudiantes no querían hacerlo, lo mejor era no obligarlos, entonces no había problema (Sergio-infancia).

Cuenta que en sus primeros años escolares era muy tranquilo y obediente, jugaba con algunos niños vecinos, pero en ocasiones su madre y abuela le decían con quién podía o no juntarse, cuidando de que no fuera influenciado por malas amistades:

Los amigos con quienes compartía eran los chicos del colegio, porque con los del barrio no era prudente hacerlo. Cuando era pequeño sí jugaba con algunos niños, pero al crecer esos niños se involucraron en malos pasos; hoy día son viciosos de esquina, algunos ya no están, entonces en ese lado, sí soy muy selectivo con las amistades, aunque uno de pequeño no sabía que eso iba a terminar así. En mi casa sí me decían: “no se junte con tal persona”, entonces uno va creciendo y va viendo que sí era verdad lo que a uno le decían, hay que seguir los consejos, yo solo voy de la casa al trabajo y a la universidad (Sergio-infancia).

En el proceso de modernización de las ciudades, Gómez (2008) estima que la calle y el juego callejero como espacio de aprendizaje y de sociabilidad de los niños fue desplazado por el espacio íntimo de la casa, presentándose una fragmentación mayor entre los distintos ámbitos humanos donde la cotidianidad de la familia, la escuela y el trabajo se proyectan como espacios desarticulados. Como puede observarse en el relato anterior, un fenómeno que es común en la ciudad de Medellín es el ambiente violento e inseguro que se vive en gran parte de sus barrios, ligado a una historia de narcotráfico que logró atrapar y extinguir varias generaciones de jóvenes.

En circunstancias como esta, el espacio urbano deja de ser un lugar lleno de vida, donde el sentido de lo público y lo privado se integraban, convirtiéndose en un lugar de tránsito que ha desplazado la sociabilidad de la infancia popular al ámbito privado. De algún modo, esto ha

impedido, como se muestra en este participante, un aprendizaje temprano del sentido de lo público y de lo privado, entendiendo lo público como lo común, lo que nos visibiliza unos frente a otros y nos hace conocidos, sociabilidad que en palabras de Gómez (2008) “se fundamenta en los procesos de interacción, de la vida cotidiana, en las relaciones cara a cara, en los encuentros con los otros” (p. 182), como el participante dice a continuación: “Antes de entrar a la universidad no tenía nada de empatía por el otro, yo era un niño muy egoísta también, desde que yo tuviera lo que quiero no me interesaba el otro” (Sergio-infancia).

Sergio compara el mundo que conocía antes de llegar a la Universidad y el que esta le ha presentado, un mundo habitado por otros y donde descubrió que era posible imaginarse en el lugar de ese otro:

Entrar a la universidad me abrió la mente muchísimo, ya hoy en día, pues no sé si está bien visto esto, pero soy uno de los que protesta, antes yo veía una protesta y decía: esa gente tan vaga, no hacen nada, pero eso es porque uno no está ahí y de analizar por qué están protestando y qué es lo que pasa para que se dé una protesta [...] hay gente que es muy pobre en la universidad, muy pobre, pues si tienen para comer, no tienen para el pasaje, y aunque yo me pueda comprar un pan, hay gente que no lo tiene y tras de que no lo pueden comprar el gobierno tampoco se los da y entonces uno va cambiando esa mentalidad, y ya hoy en día tengo demasiada empatía y si me toca protestar pues protestamos (Sergio-juventud).

Distintos autores, como Nussbaum (2005) y Gamio (2008), resaltan la enseñanza de las humanidades en la educación superior para ejercitar en los más jóvenes la vinculación empática

y, por ende, la indignación ante la injusticia y el dolor ajeno. Para estos, la literatura, la historia, la geografía, las ciencias sociales y las artes nos ejercitan una clase de deliberación, una imaginación narrativa que nutre la empatía y que nos permite entender a los otros como a nosotros mismos, y movilizar acciones en pro de que ese otro pueda ser restituido y reconocido en sus derechos.

Ahora, si bien es cierto que las artes y las humanidades ayudan a formar la sensibilidad, existen otros espacios no formales que están fuera del orden institucional y de lo que curricularmente está planificado, que ofrecen alternativas en las que las historias puedan emerger y salir a la luz. Así que, tanto en el relato de Sergio como en el de varios de los participantes anteriores, las narrativas, las historias que los estudiantes se cuentan unos a otros en los distintos espacios de encuentro universitario, también promueven el entendimiento común y la construcción de un relato individual y colectivo. Se observa, así, en la vida realmente vivida, en las cotidianidades que nos atraviesan, un potencial formativo que conduce a poder imaginar la experiencia de los demás, a buscar en los otros puntos de encuentro con mi propio *yo*, y un nosotros como experiencia política.

Sergio, también creció escuchando las historias de cómo su abuela, siendo mujer en una época tradicionalista y machista, fue capaz de superar obstáculos sociales, culturales y económicos; esto hace parte de sus experiencias ejemplares en las que ahondaremos más adelante. Cuenta que su infancia fue feliz gracias a su abuela y madre; tenía un ambiente amoroso en casa. De niño podía hablar con libertad y aun así sucede.

## **Rompiendo las normas.**

En su adolescencia emergió un chico diferente al niño obediente de su infancia, comenzó a tener más contacto con sus compañeros de clase, su comportamiento tuvo varios cambios, reprobó algunas materias y fue dejando de lado sus responsabilidades académicas, no sabe a qué atribuir su cambio, dice que tal vez era la edad, la rebeldía:

Yo era el de la bulla, el de la recocha, bueno sí, rebelde, y así me fui hasta décimo, pero casi pierdo el año [...] a Sergio le quitaban el celular, lo regañaban, ya no quería hacer nada, llegaba era a dormir [...] no sé, es que empieza el vinacho [risas], es una garrafa de vino que vale como cuatro mil, comienza la salidita al cine, a tomar, que la chiquiteca, uno ya se cree como el súper adulto, que puede hacer lo que se le dé la gana o que no voy a hacer esto, porque no quiero, ya son cosas como que lo van encaminando a uno como a la rebeldía (Sergio-adolescencia).

Las reglas escolares eran muy estrictas, por ello, tuvo algunos inconvenientes con la disciplina, porque a él le gustaba llevar su cabello largo; recuerda que le decían:

o se mocha el pelo o no entra a clase, es un colegio muy radical, muy estricto en la presentación personal, pero para mí el pelo largo no tiene nada que ver con una mala presentación, pero esas son las reglas que se debían cumplir; también con el uniforme, que la camisa por dentro, que correa, zapatos embetunados, las mujeres tenían que tener la falda debajo de la rodilla (Sergio-adolescencia).

Aunque en aquel tiempo no estaba de acuerdo con aquellas normas, reconoce ayudan en el desarrollo de una persona:

Por ejemplo, uno ve hoy en día a un niño en un colegio público, uno los ve con areticos, con zapatos de otro color y eso da muy mala imagen, tanto para el niño como para el colegio; por ejemplo, mi hermanito menor estudia en ese colegio donde yo estudié, y si yo lo viera así, ¡Noooo! esas normas son necesarias para formar el carácter [risas] (Sergio-juventud).

Pero a la vez expone existe una dualidad a la que se enfrenta cuando piensa en las normas y en las tradiciones:

Son importantes en el crecimiento de una persona ya que nos ayudan a pensar antes de actuar, pero creo que cada quien es libre de hacer lo que quiere, siendo consciente de sus propios actos, ¿para qué son las reglas y normas si no se van a romper? El ser humano debe ser libre, nadie nos debe decir cómo peinarnos, cómo vestir, cómo actuar, muchos son reprimidos desde casa porque los padres tuvieron una crianza no muy amena y creen que pueden obligar a los hijos a ser lo que ellos no pudieron o lo que ellos son hoy en día (Sergio-juventud).

Frente a ese modelo normativo emana en Sergio un discurso que cuestiona el orden establecido y que incide de manera notoria en las acciones y visiones que del mundo tiene el participante, y que va construyendo, por demás, un sentido y un juicio autónomo de lo público a partir de lo que sucede en la esfera privada. En este relato, como en el de los participantes

anteriores, se destaca un vacío intencional en las normas y tradiciones que rigen la institución escolar y muchas veces la familia, sin que se permita al sujeto un entendimiento del trasfondo que hay en ellas. Generalmente, se espera un cumplimiento maquinal, un quehacer vacío y sin consciencia, que dificulta la creación de vínculos con la experiencia y un relacionamiento distinto con los deberes. Podríamos afirmar que parte de las dificultades que nuestra sociedad presenta en la apropiación de las normas y deberes, tiene en alguna medida que ver con un relacionamiento coercitivo y vaciado de sentido, instalado desde la infancia e impuesto desde la verticalidad.

Claramente, las normas deben hacer parte de la disciplina escolar y del ámbito familiar, pero, como señalan Díaz y Cornejo (2012), su enfoque debería estar más en función de la promoción del autogobierno, la armonía entre poder y autoridad como liberación individual y equilibrio entre la autoridad y el control de sí mismo como vía para el bienestar colectivo. De modo que, la configuración de normas desde la unilateralidad y el autoritarismo están amarradas a una concepción del sujeto como incapaz de autogestionarse y de distinguir entre lo bueno y lo malo, puesto que tal como se presentan no hay cabida para un entendimiento de estas como articuladoras de la convivencia, la construcción de un nosotros (Díaz y Cornejo, 2012) y la perspectiva de una ciudadanía.

Aunque reconoce su etapa de rebeldía, los consejos de la familia y el proyecto de vida que tuvo que escribir estando en el colegio fueron fuente de motivación para conseguir sus metas, y, como él mismo dice, “no desviarse del camino”:

En el colegio, nos ponían a hacer el proyecto de vida y a visualizarnos; nos preguntaban cómo te ves en cinco años, entonces yo siempre me he visto estudiando y trabajando,

saliendo adelante, porque desafortunadamente (*sic*) uno es esclavo del sistema, entonces trabajar, poder contribuir en mi casa, y pues uno decía en ese entonces ser el orgullo de la familia, no quedarme estancado y hasta el momento voy bien (Sergio-adolescencia).

Este fragmento muestra el papel que tuvo la escuela al abrir espacios para la vinculación del proyecto de vida del sujeto y la educación, y el impacto que tuvo en el participante la posibilidad de narrarse a sí mismo en un devenir histórico que superara su veracidad inmediata, proyectándose como un sujeto con alternativas distintas a las ofrecidas por su entorno. Respecto a esto, Ricoeur (2004) ve en la narrativa una operación configurante, una composición que se opone a la repetición sin novedad, en la que, como en el caso de este estudiante, le permitió una integración entre la experiencia y la educación en tanto lugar de reconstrucción del mundo de la vida al relacionar tal mundo con sus propias construcciones biográficas.

### ***La universidad un proyecto para formarse políticamente***

Al culminar el bachillerato Sergio comenzó a estudiar auxiliar de enfermería, y allí descubrió la microbiología; sin embargo, no sabía que ésta se ofrecía como profesión hasta que la vio en la oferta académica de la Universidad. Un día su mejor amigo a quien conoció en octavo grado en el colegio, le dijo: “¡Ah, presentémonos a la Universidad de Antioquia!, usted sabe que uno ve a la Universidad por allá lejos, nunca voy a pasar, no se va a dar la oportunidad” (Sergio-juventud).

No obstante, ambos acordaron presentarse como primera opción a algo que les gustara y en la segunda elegir algo que fuese nuevo. Aunque Sergio quería estudiar Medicina o Enfermería,

sabía que, para ser admitido en esos programas, requería un alto puntaje en el examen de admisión, por lo que decidió no arriesgarse a quedar por fuera y presentarse mejor a Instrumentación Quirúrgica y como segunda alternativa eligió Microbiología Industrial y Ambiental, a la que se presentó por error ya que pensaba que se trataba de un programa de salud, pero como fue admitido decidió quedarse.

El puntaje de Instrumentación estaba en 70; yo vi los resultados a las 12 de la noche, vi que pasé a Microbiología, saqué 69 de puntaje y bueno pasé, y ahí fue donde empezaron los juegos del hambre por así decirlo [risas]” (Sergio-juventud).

El alto contenido de matemáticas y cálculo, le hicieron explorar en el tercer semestre la posibilidad de cambiarse a un énfasis clínico, pero al ver que debía casi comenzar de nuevo optó por quedarse. Para Sergio, ingresar a la universidad, más que el mundo académico, representó la apertura y un despertar de su perspectiva política y la generación de vínculos de empatía y de relaciones que antes desconocía:

Cuando uno entra a la universidad uno no sólo se forma en la carrera a la cual entró, porque uno se va a formar políticamente y en todos los sentidos, porque el debate que se da allá, no siempre, pero mucha gente muestra su punto de vista y cómo allá es súper bien visto, digamos que vos pensás muy diferente a mí, pero entonces yo te respeto, tú me respetas, también el escenario que se ve cuando salen los capuchos y cuando hay personas que están en contra de los capuchos y que se arme el diálogo y el debate de porqué con capucha o sin capucha, me encanta cuando se da ese debate, porque independientemente

de la ideología de uno debe escuchar las dos versiones, las dos caras de la moneda y te vas o sos neutro y voto en blanco o mirás para dónde te vas (Sergio-juventud).

Aunque disfruta el escuchar los debates no participa de ellos, dice que es muy tímido y no se atreve a hablar en espacios en los que hay mucha gente, como en la Asamblea General Estudiantil, pero expresa que es capaz de opinar en asambleas más pequeñas como la de su facultad:

¡Ah! no ahí si participo, yo he sido de la mesa en la Escuela, yo hice parte de un movimiento porque creo que ya no existe, la UNES, la Unión Nacional de Estudiantes de Educación Superior; fui a dos reuniones, una en Bogotá y una en Popayán, pero en espacios tan grandes como la AGE no, a mí me falta mucho para eso, entonces yo llegar a decir algo, que uno no sabe qué tan cierto es... no sé, no me atrevería, tal vez en un futuro tome el micrófono y ser como polo [apodo de un reconocido líder estudiantil], hay gente que se para allá y aunque se le corte la voz dan su opinión, a mí me falta para eso (Sergio-juventud).

Sergio cuenta que en su casa hay un ambiente de confianza y amabilidad para hablar, para expresar lo que piensa:

Incluso también con todo, porque mi familia es, era muy uribista, pues no sé si usted lo sea con todo el perdón [expresión de timidez y risas], yo trato de entrar en esos debates, contarles por qué sí y por qué no, hablar en mi familia siempre se ha podido, he sido como la alegría de las reuniones por así decirlo [...] uno debe respetar los gustos y las

ideologías, porque imagínese que todo el mundo fuera igual, si todos fuéramos igualitos, como ¿qué vamos a aprender de la otra persona?, nada. Entonces, como le dije, si usted es Uribista, pues no sé es muy respetable y obviamente no tocaremos el tema por X o Y motivo, y también prefiero no tocar el tema porque también tengo amigos que son uribistas y todo eso, entonces para qué me voy a perder el tiempo, así yo te cuente mis argumentos vos no vas a cambiar de idea (Sergio-juventud).

Aunque su familia no está muy de acuerdo con que asista a las marchas y participe de este tipo de movimientos, piensa que, de algún modo, es debido a las estigmatizaciones y prejuicios que hay en la sociedad sobre los estudiantes que participan en estas manifestaciones:

La gente dice, que usted es un vándalo, terrorista y no sé qué, la gente nos tiene en un concepto, pero no, yo no voy a tirar piedra, la verdad yo voy es a parcharme, a cantar, a caminar, a protestar, pero de manera pacífica, aunque ya cuando el ESMAD nos coge de improviso, aunque muchas veces sí, los estudiantes los torea, aunque muchas veces también son ellos y ahí uno sí busca la manera de defenderse, ya sea corriendo o tirando piedra, como toque [...] (Sergio-juventud).

Cuando yo los veo uniformados para mí son unos cerdos, pero ya uno debe saber de que (*sic*) ellos tienen familia y de que llegan a la casa se quitan el uniforme y pueden ser papás, pueden ser hermanos, o hasta hay gente que ejerce eso y no está de acuerdo con que se le tire a estudiantes o que usen ciertas armas, porque se ha visto a personas del ESMAD (Escuadrón Móvil Antidisturbios) o de la misma policía que defiende a los mismos ciudadanos, si uno tiene empatía con ellos, ellos también con nosotros, es que

nosotros estamos a mano limpia, no tenemos ni un bolillo ni una granada ni nada de esas chimbaditas, bueno es que ellos también son la marioneta del Gobierno y ellos tienen que cumplir órdenes, incluso yo tengo un amigo que se está presentando a la policía como bachiller. Él está en contra del abuso policial; él me contó en estos días que le tiraron una piedra en la cara, es que él me dice: ¿usted cree que los tenientes los de grandes rangos van a allá a parar la protesta o a enfrentarse contra la ciudadanía? Nos mandan a nosotros, a los bachilleres, a los que no sabemos casi nada, a pararnos allá. Eso a mí me puso a pensar (Sergio-juventud).

Aunque en el relato del participante se evidencia un aporte de la experiencia política universitaria que es construida en torno a la empatía y a la movilización, queda expuesta la necesidad también de otros espacios en la universidad en los que sea promovida una mayor conciencia acerca de valores democráticos, como la libertad, la igualdad, el respeto activo, la solidaridad y el diálogo, y del cómo integrarlos a nuestras prácticas y elecciones cotidianas (Cortina, 2005). De modo que, como es reconocido por Santiesteban (2009), “la formación de las personas debe consistir en el aprendizaje de capacidades cognitivas, pero también de capacidades afectivas y morales” (p. 226), dado que, más que un proceso de socialización, se trata, también, como se ha planteado, de la adquisición y del desarrollo de capacidades para el análisis crítico y la afiliación como sustrato para el cambio social.

La palabra es un dispositivo poderoso para enunciar la realidad para fortalecer e incentivar el raciocinio y la actitud crítica, para proponer acciones de resistencia y líneas de fuga que escapen a las prácticas prepolíticas y a la violencia. Desde este lugar, una formación

ciudadana en una perspectiva narrativa en la que los sujetos se cuenten unos a otros, se muestra como oportunidad para el perfeccionamiento y logro de funciones superiores encaminadas a formar un sujeto libre, capaz de pensar por sí mismo, un sujeto que asume su mayoría de edad y de usar, como diría Heidegger (1971, citado por Gomá, 2003), “*la palabra como casa del ser*” (p. 46).

## **Andrés**

### **Un “minipolicía”.**

Andrés tiene 25 años, vive al occidente de la ciudad con sus padres y su hermano mayor, sus dos mascotas —un gato y un perro— y estudia Microbiología Industrial. De la primaria recuerda un episodio en particular del cual dice aún arrepentirse. Cuando estaba en tercer grado sus padres le dieron dinero para que pagara el complemento alimentario en la escuela porque su hermano mayor solía gastarlo en otras cosas, así que le confiaron a él esa tarea:

Me dieron la plata a mí y me la gasté, no pagué el complemento esa semana, me sentí la peor rata, ¿que hice con el dinero? Me la mecatié en cositas [risas], pero no me acuerdo si mis papás me castigaron por eso, pero sí me acuerdo que al final de ese año escolar estaban dando las menciones de honor y varios de mis compañeritos se ganaron una y a mí no me dieron nada, entonces mi mamá me dijo: ¡vivo, vivo, por robarse esa plata!... Eso me llegó al corazón (Andrés-infancia).

Por esos días tuvieron que mudarse de vivienda, lo que implicó un cambio tanto de barrio como de escuela; pasaron muchas dificultades para conseguir un cupo escolar, porque su madre

insistía en que tanto él como su hermano estudiaran en la misma institución, y aunque el hermano de Andrés es cuatro años mayor, estaban en el mismo grado. Sobre su hermano prefiere no hablar; dice que es complicado.

Después de tocar muchas puertas, de ires y venires, por fin su madre consiguió cupo. Se trataba de una institución educativa para ciegos y sordos, pero advierte que allí también estudiaban niños “videntes” como él y su hermano. Rápidamente se hizo amigo de un compañero quien perdió la visión debido a un petardo que le explotó en el rostro:

Este chico se pegaba de los hombros de todos, se lo rotaban varios, él se mantenía pegado, pero los profesores le decían que no lo hiciera que para eso tenía bastón que lo usara, que no necesitaba pegarse de nadie, pero a él le gustaba, y ya después fue conmigo, conmigo ya no volvió jamás a rotarse, se quedó conmigo los dos años que estuvimos allá (Andrés-infancia).

Este mundo escolar era completamente distinto para él, se sentía débil frente a sus otros compañeros:

Era tanta mi debilidad en aquel tiempo que mi amigo ciego era el que me defendía a mí en el colegio, él era tremendo [risas], llevaba guantes de boxeo a la escuela y le daban duro, pero duro, ¡ah! pero déjese agarrar, si él los cogía... ¡ya la llevaban perdida! (Andrés-infancia).

Recuerda que en la escuela formaron un grupo de amigos, eran muy unidos y trataban de ser “muy correctos” [haciendo expresión de comillas]: “Teníamos una regla, si alguien decía más de tres guachadas al día, lo sacábamos del grupo por una semana y yo decía unas guachadas [risas], ¡qué pena!” (Andrés-infancia).

Cuenta que en su nueva escuela había unos chicos que acosaban a los otros, por lo que los maestros decidieron formar una especie de “minipolicía”. Andrés era uno de ellos; su tarea era cuidar las zonas verdes, los árboles frutales para que los niños no les arrojaran piedras, estar pendiente de que a nadie acosaran. Si sucedía algo, debía reportarlo a la coordinación. De esto nos dice: “yo era como el sapito<sup>22</sup>”.

El relato anterior desvela como una de las memorias centrales de la experiencia escolar del participante su relación con los compañeros, y el cómo se estructuran y organizan lazos desde lugares concretos que le permitieron entender al prójimo a través de sentimientos como la comprensión, la aceptación, la empatía y el acompañamiento. Esta experiencia muestra la importancia de la disposición del entorno escolar en el fomento de la afiliación, capacidad política que supone la conciencia de uno mismo como un ser en relación con otros para empoderar al sujeto en el emprendimiento de compromisos de alcance colectivo o de interés general. De acuerdo con González (2016), la capacidad de afiliación presenta dos ámbitos de desarrollo que aparecen claramente esbozados en el relato de Andrés, uno es el interpersonal, es

---

<sup>22</sup> Sapo es un término coloquial usado en Colombia para referirse a un soplón o a alguien que informa acerca de algo.

decir, las diferentes maneras que hay de vinculación con los demás, y otro, más público, centrado en el autorrespeto, es la no humillación y la no discriminación.

Otro aspecto emergente en el relato de Andrés es que las normas de convivencia en el colegio estaban sustentadas más que en acciones coercitivas o disciplinarias, como se aprecia en los demás casos, en la búsqueda y protección del bien común, en cuyo caso unos a otros eran cuidadores tanto de los bienes materiales y naturales, como de las personas, incluso de los mismos niños emergió un espíritu de autorregulación positiva. Esto muestra la importancia de normas y reglas que enseñan valores pertenecientes tanto a la esfera personal, como a la social, señalando patrones de conducta y actitudes afianzados desde la experiencia y la cotidianidad. Es así como en el relacionamiento interpersonal cobra total relevancia la enseñanza del respeto, la solidaridad y el sentido social, la aceptación de la diversidad, la cooperación, entre otros, al igual que el interés por el entorno, la responsabilidad ecológica, la defensa de un mundo más justo, la sensibilidad por otras culturas, etc., promoviendo desde allí, desde la comunidad escolar, un entorno para el buen vivir, puesto que, según Santiesteban (2009), “los valores son una construcción personal que se realiza por convencimiento y a partir de la experiencia” (p. 230).

Cuando Andrés habla de ciudadanía se describe como una persona que respeta el medio ambiente, no arroja basuras a la calle, respeta los semáforos al cruzar la calle:

Mi papá y mi hermano se burlan de mí porque yo no paso en rojo un semáforo peatonal ni tiro basura a la calle. Mi papá sí lo hace, dice que le está dando trabajo a los barrenderos. Yo creo que esas cosas las aprendí, en parte, de mi mamá y de lo que me enseñaron en la escuela, eso se quedó en mí (Andrés).

### **De chico acosado a ser un patán.**

El paso de la primaria al bachillerato fue un proceso muy difícil para Andrés, por lo que se mudaron de barrio. Fue retirado del colegio, y nuevamente comenzó la odisea de su madre para conseguir cupo en una escuela donde los admitieran tanto a él como a su hermano mayor. Y aunque Andrés pasaba con facilidad los exámenes aplicados para ingresar al bachillerato, no era así con su hermano, pero su madre insistía en que ambos estuvieran en la misma escuela.

Por esos días el abuelo de Andrés acababa de fallecer y su madre lo matriculó en un liceo que estaba ubicado al otro extremo de la ciudad, pues si seguían buscando se quedaría sin estudiar. Esta nueva escuela no le agradaba a Andrés, además de que la veía inmensa, ya que es una de las instituciones educativas más grandes de la ciudad, se sentía vacío y profundamente triste con la pérdida de su abuelo y todos esos cambios en su vida, se sentía muy vulnerable y asustado. Allí encontró a un chico que lo intimidaba y amenazaba constantemente:

Había un chico al que le tenía ¡terror, terror, terror!, hasta me amenazaba de muerte; él me decía: o te robás esos colores o te mato, entonces eso más la muerte de mi abuelo, ya era demasiado. Yo allá lloraba, no era capaz de hacer las tareas, yo no iba al colegio, prefería quedarme dando vueltas en el metro que llegar a clases, iba de estación en estación, y así pasaba hasta seis horas (Andrés- adolescencia).

Su madre se enteró de las faltas a clase y aunque Andrés le contaba que allí se sentía intimidado, desestimó sus razones; para ella en ese momento era más importante conservar el

cupo escolar que tanto trabajo le había costado obtener. Su padre al verlo así, quiso retirarlo de la institución, pero accedió a los deseos de su esposa:

Yo no estaba preparado para ese colegio, nunca había viajado solo, me tocaba madrugar a las cuatro de la mañana, además coincidió con la muerte de mi abuelo [...], el día que enterramos a mi abuelo llegaron los materiales para hacer esta casa, me acuerdo perfectamente (Andrés-adolescencia).

Andrés no era capaz de ir a clases, podía más su terror, no se sintió acompañado ni protegido por los docentes, y por eso siguió faltando al colegio. Finalmente, sus padres lo retiraron, quedando por fuera del sistema escolar casi todo un año:

Yo le conté a mi abuela que no estaba yendo a estudiar porque me daba miedo decir en la casa y más rápido que nada mi abuela de una fue y le dijo a mi mamá. Eso fue triste; mi mamá se dejó llevar y nunca me preguntó por qué, simplemente, tome sus correazos (Andrés-adolescencia).

Su bachillerato lo volvió a iniciar en un colegio ubicado en su mismo barrio, el cual ha sido uno de los sectores más azotados por la violencia en la ciudad de Medellín. Recuerda que, en su primer día de clases, sus maestros les hicieron la siguiente advertencia: “«Bueno muchachos, ustedes tienen la posibilidad de elegir: al lado del colegio está el cementerio y al otro lado la cárcel», esas eran las opciones que nos quedaban si no estudiábamos” (Andrés-Adolescencia).

Ya no quería ser el niño que se dejaba intimidar por sus compañeros, del que todos se burlaban<sup>23</sup>, por eso en ese nuevo colegio se dio un cambio radical. Se unió a un grupo de chicos del salón con los que comenzó a portarse mal, hacían destrozos en la institución, rompían sillas, rayaban las paredes, intimidaban a otros, jugaban rudo, se golpeaban entre ellos con sillas e incluso se prendían fuego; así fue como le perdió el miedo al dolor, aquello que solía paralizarlo ante los abusos de los otros niños:

De ahí todo se fue a pique, le cogí confianza al dolor de un golpe, jodíamos mucho en clase, no dejábamos dar clase de matemáticas, perdí religión, nunca hacía la tarea, y eso que en primaria, yo nunca perdí ni una materia [...] Era difícil querer sobresalir por algo que no requiriera mostrar fuerza ante el otro y era difícil mantenerse al margen y con el respeto suficiente como para que me dejaran tranquilo (Andrés-adolescencia).

Por este comportamiento, en sexto grado reprobó varias materias; su rendimiento decayó notablemente. Los maestros comunicaban a su madre los serios problemas académicos, de disciplina y de conducta, pero su madre se negaba a creerlo, estaba desconcertada, pues él en casa tenía un buen comportamiento:

Mi mamá no creía lo que los profesores decían, me defendía a capa y espada, decía que era imposible, que yo era muy juicioso, no sé porque me portaba tan distinto, será la verdad es que uno tiene caras distintas, no sabría decirlo (Andrés-adolescencia).

---

<sup>23</sup> El participante no dice explícitamente el porqué de las burlas de sus compañeros; se infiere que es por su disfemia.

Cierto día una maestra se le acercó diciéndole:

O usted es muy asolapado o su tía me dijo mentiras, porque todo lo que su tía me dijo del cómo es usted en la casa, usted no es así [...]. En casa tenía que manejarme como decían mis padres, pero en el colegio no había ley, literalmente, el ambiente era muy pesado, los profesores poco podían hacer (Andrés-adolescencia).

En vista de su mal comportamiento y de su pobre rendimiento académico, su padre lo castigó: “Me dijo: para usted no va a haber estrén, ni regalos, todo diciembre va a estar encerrado porque perdió el año y no se merece nada” (Andrés-adolescencia).

Luego de esto, comenzó un proceso de recuperación, en el que su madre estuvo presente ayudándole con las ocho materias que había reprobado. Esto le permitió pasar al siguiente nivel escolar. Sin embargo, sus amigos no lo lograron y perdieron el año, por lo que, al pasar al otro nivel, tomó distancia de aquel grupo e hizo un nuevo amigo, quien se convirtió en una buena influencia para él; este episodio en particular hace parte de una de las experiencias ejemplares del participante.

Posteriormente tuvo un periodo de calma, logró avanzar en sus estudios hasta el décimo nivel, momento en el que abandonó a su amigo y de nuevo se unió a un grupo de chicos del salón que se hacían llamar “los patanez”, con z. Era un grupo de adolescentes con problemas de drogas y de violencia en el barrio, no estudiaban, estaban fuera de orden. El encajar en este le brindó más seguridad; dice que el estar ahí le dio la posibilidad de desarrollar su propia personalidad.

Sobresalía por su sentido del humor, sentía que no era solo “la copia del líder”, sino que se ganó

“el respeto de sus compañeros”; ya nadie se burlaba de él: “Me reía de los profesores, de todos, tenía un buen sentido del humor, mis compañeros me tenían respeto, no me abucheaban cuando hablaba para todos” (Andrés-adolescencia).

Unirse a “los patanez” trajo consecuencias para su vida, y a causa de ello, sus metas se vieron postergadas, perdió algunos de sus amigos, y, efectivamente, como lo anunciaron sus profesores, unos terminaron en la cárcel y otros en el cementerio; solo dos y Andrés lograron sobrevivir.

En esta experiencia se aprecia claramente una ausencia tanto en casa como en la escuela de espacios de conversación y de escucha que lograran conectar el mundo adulto con el mundo adolescente del participante, lugares en los que pudiera libremente expresar sus sentimientos, los temores que lo abrazaban, las pérdidas sufridas y los cambios de rumbo que de forma intempestiva afectaron su vida. De nuevo emerge la relevancia del diálogo, de la palabra como instrumento para darse a entender y como camino hacia la racionalidad, la acogida y la mutua comprensión.

El diálogo, como afirma Cortina (2005), es un valor que asiste al ejercicio de la ciudadanía, el cual no está reducido al simple hecho de decir, sino que es una acción que compromete en su totalidad a las personas que participan de este, luego que al introducirse en el diálogo se pasa de ser un espectador para convertirse en protagonistas de la acción. Se trata de un camino compartido para la búsqueda de lo verdadero, lo decente, las acciones hacia el bien colectivo y de un desenlace justo de los conflictos que van surgiendo a lo largo de la vida.

La función que históricamente se ha asignado a la escuela es precisamente la formación de ciudadanos; sin embargo, esta encomienda no puede verse de forma separada con la realidad social a la que pertenece, y a los retos que esa misma realidad va planteando. Al respecto, Díaz y Conejo (2012) creen que debe propiciarse dentro del centro educativo, un espacio que sea valorado por los estudiantes para el crecimiento personal y la construcción de subjetividad, cualesquiera que sean las características del entorno familiar y social, luego que, para estos autores, la vida en la escuela vale por sí misma y su función socializadora repercute en las prácticas y relaciones cotidianas de los sujetos, incluso, si citamos nuevamente una de las frases de la primera participante: “muchas veces la escuela es el único lugar positivo que los estudiantes tienen” (Valentina). Si bien, cualquier propósito de enseñanza requiere de normas y de disciplina para ser alcanzado, pues con estas se construyen y refuerzan emociones y actitudes positivas para lograr la convivencia y el buen ambiente escolar y familiar, precisa también de ámbitos de y para la aparición del sujeto, donde los estudiantes puedan decir(*se*), de alguien o acerca de algo (Díaz y Conejo, 2012).

En la experiencia de Andrés, escuela, cárcel y cementerio se mostraban como las tres posibilidades para estos estudiantes, y aunque muchas veces para la institución educativa no es posible controlar lo que acontece en los espacios exteriores, sí es posible, generar lugares en los que los estudiantes puedan narrar cómo perciben el mundo, cómo viven sus realidades y cómo encaran la cotidianidad, como estrategia de reconocimiento y de empoderamiento individual y colectivo. Ciertamente, uno de los elementos más directos frente a la formación ciudadana en el ámbito escolar, como se ve a lo largo de este relato, es la gestión de los conflictos que se dan en ella, lo cual precisa de brindar a los estudiantes las herramientas para que puedan reconocer el

conflicto y las maneras como este puede ser asumido como parte de los procesos culturales y de socialización. Que más allá de la existencia de un manual de convivencia pueda constituirse en un ámbito donde se practique la palabra como dispositivo para dirimir los conflictos que suceden en la escuela o lo que los estudiantes presencian y viven fuera de ella o sobre situaciones que tengan inquietudes.

Lo anterior propone a la escuela posibilidades metodológicas desde la narrativa de la vida, que no sólo tienen aplicación y validez para el sujeto infantil o adolescente, sino también para jóvenes universitarios. De modo que, el círculo hermenéutico de Ricoeur (2004), va desde la *prefiguración* del mundo de la vida, es decir, las formas como percibimos los símbolos, sentidos y significados abrazan la realidad a una *configuración* poética, a una narrativa que se propone para contar y contarnos, y a partir de esta composición *refigurar*, reconstruir y comprender el mundo que habitamos de un modo distinto. En este marco de reflexión el propósito ulterior de la educación no es el cambio de personalidad o un asunto restringido a lo conductual; se trata de la apertura de posibilidades a través del relato de sí, para entretener nuevos relatos y biografías, para componer novedosas y mejores formas de estar y de convivir en sociedad. Es por ello, que al comprender la formación ciudadana más allá del sesgo informativo y de la racionalidad técnica, se reconoce en el educando su historicidad, así como el papel que juega la escuela, no como único responsable, pero sí como un facilitador que haga posible un espacio en el que los relatos de vida de los estudiantes, sus historias y experiencias sean leídas de una forma deseable, emotiva e intelectual.

## **La universidad y una nueva realidad.**

Cuando Andrés culminó su bachillerato se presentó en tres oportunidades a la universidad, pero no lograba ser admitido. La situación económica que atravesaba su familia y la salud de su madre hicieron que dejara de lado el sueño de estudiar, por lo que comenzó a trabajar:

Tuve que manejar la calma en momentos donde los pilares del hogar flaqueaban, tuve que ser el que tomaba las riendas y llenar la nevera cuando mi padre no vendía ni un par de zapatos, y tuve que ser yo la pareja de mi madre en cada hospitalizada. Pero de un cierto modo, que no sé describir, me agradaba saber que todos contaban conmigo y que cada decisión importante pasaba por mí (Andrés-juventud).

Comenzó a ganar buen dinero trabajando como jefe de bodega, ayudaba económicamente en casa, podía ir de fiesta, darse gustos y ciertos lujos, invitar de vez en cuando a sus padres a comer fuera. Un día alguien del trabajo le habló de los preuniversitarios, un lugar donde podía prepararse para el examen de admisión de la universidad, pues no había abandonado su meta. Luego de una juiciosa preparación fue admitido, pero cuando le comunicó a su jefe que estudiaría, este le pidió tomar una decisión “o trabajar o estudiar”. Esta determinación no fue fácil; su aporte económico para la familia era importante, pues su padre tenía un taller de zapatería y no siempre le iba bien. Sin embargo, sus padres se alegraron mucho, le dieron su apoyo incondicional para que pudiera alcanzar sus metas, pues Andrés es el único bachiller de la familia y el primero en entrar a la universidad.

En la universidad se encontró con una realidad completamente distinta a la que asiduamente encontraba en su barrio:

En la universidad, sólo hasta esta instancia me di cuenta de que la muerte no era tan normal como yo creía. Y, ¿cómo no pensarlo, si vi mi primer muerto tirado en la calle y la mancha de su sangre terminando en la quebrada del barrio a una edad en la que apenas estaba formando recuerdos? Con inocencia le pregunté a mi padre qué era eso, por qué le ponían una sábana encima; no recuerdo qué me contestó. Recuerdo también los sollozos de mi tía cuando le dijeron que mataron a su hijo, mi primo. Lo mataron por la espalda al clavarle un trinchete en el cuello y meses más tarde fue a su otro hijo. Todavía me pregunto qué pasaría por su mente cuando lo trataban de asesinar. Mi tía le rogó en la madrugada que se entrara, que ya era suficiente o por lo menos que no saliera, eran tiempos duros. Salieron él y otro en una moto, pero el otro llegó sólo; a mi primo lo amarraron de otra moto y lo arrastraron por todo el “territorio” de ellos y así lo mataron (Andrés-juventud).

Como queda claro en el aparte anterior, el retorno al pasado forma parte de la indisociabilidad que existe entre la memoria y la experiencia. Como aparece en este relato es inevitable apelar a los recuerdos y a lo vivido, cotejar la realidad conocida con aquella nueva que se nos presenta es un ejercicio permanente de lecturas y relecturas que hacemos sobre nosotros mismos. Continuamente estamos biografiando y descubriendo nuevos mundos y realidades a partir de lo conocido, desde imágenes antiguas, que, si bien permanecen inmutables y no modificables, son puestas en continua tensión con otras formas de ser y de estar.

Si hablamos de una apertura a la narración de sí en la educación, estamos contemplando la biografización, como afirma Delory-Momberger (2009), en tanto una *hermenéutica práctica*, en el que el decirse presenta al alumno la posibilidad de estructurar significación a través del contar una historia que remite a sí mismo, y que puede ser refigurada y reinterpretada con los elementos nuevos que ofrece la educación. Ciertamente, la realidad de muchos de nuestros barrios y comunas es que incluso muchos de nuestros jóvenes, a diferencia del participante, no tienen acceso a conocer un mundo distinto al que se les viene presentando, y en el que es difícil encontrar alternativas para contrastar, para elegir nuevas y mejores posibilidades para vivir y elegir.

Andrés dice que en la universidad ha ganado más seguridad para expresarse en público, porque en el colegio no faltaba el compañero que tratara de ridiculizarlo, en cambio la Universidad le ha permitido “neutralizar esas experiencias” y a través de los diálogos con los profesores y los compañeros ha aprendido a expresar mejor su pensamiento, a conversar con los otros. Por ejemplo, reconoce que la abuela de su novia lo ve ahora como un chico que sabe hablar bien, que estudia y eso lo hace sentir muy bien consigo mismo: “Yo participo dando mi opinión con mis compañeros, con los profesores, dando mis puntos de vista en público” (Andrés-Juventud).

Andrés ha encontrado en los argumentos y en la palabra una nueva manera para dirimir los conflictos; al respecto, cuenta que vive en un edificio familiar con sus tíos y primos, donde en ocasiones se presentan problemas de convivencia:

La convivencia es muy dura, aquí se han ido hasta a golpes y todo, y no es chévere... y más de todo el edificio, yo soy el único... como te digo... que soy bachiller, entonces ya uno ve que hay ataques cuando no se puede confrontar a alguien con argumentos, no ven otra forma (Andrés-Juventud).

Incluso, su perspectiva acerca de las tradiciones ha cambiado en la universidad, pues su madre es Testigo de Jehová y hoy establece con ella conversaciones, enseñándole que muchas de las cosas que aparecen en la biblia no deben ser tomadas de manera literal, y aunque advierte que su madre no acepta sus posiciones, ahora pueden dialogar abierta y tranquilamente al respecto.

De este fragmento se desprenden diversos aspectos que permiten al participante su empoderamiento como sujeto político, a partir del apoyo de su familia y de una educación superior que, como plantea Nussbaum (2005), brinda elementos, oportunidades y posibilidades para hacerse cargo de sus propios pensamientos, para una toma de consciencia sobre sí y los demás y para desarrollar la capacidad de examinar de manera crítica las tradiciones y la sociedad. De igual modo, el relato muestra que no es necesario recurrir a las prácticas violentas o a usar una coraza para obtener respeto de sus semejantes y ser escuchado. La palabra, esta vez, representa un lugar de acogida y de pertenencia a una comunidad política, donde unos a otros se escuchan e intercambian argumentos, es *la palabra* que lo capacita para entender la situación propia y ajena y como recurso alternativo a la violencia para la construcción de agencia, y de un mejor entorno para vivir dignamente.

Para Andrés las asambleas estudiantiles y el curso de formación ciudadana que ofrece la Universidad le han servido para formarse como ciudadano. En este último aprendió sobre la

constitución y los mecanismos que tienen los ciudadanos para reclamar sus derechos, algo que desconocía y sobre lo cual reitera, es de conocimiento común para todas las personas:

Es muy importante para todas las personas conocer estos mecanismos, no solo para los de educación superior, esto debería verse también en la escuela [...] o bueno yo no lo vi, por ejemplo algo tan importante como lo que hizo este abogado... que una persona natural haya parado el préstamo que el presidente le iba a hacer a Avianca<sup>24</sup>, y lo paró, y le tenían que contestar y tenían que ver si había un conflicto de intereses, porque él en la demanda que interpuso y éste le preguntaba al presidente porque iba a prestar esos recursos si su hermana es presidente de una de las secciones de la empresa, entonces ahí puso en entredicho el juicio del presidente. Eso también es importante, por ejemplo, si uno dice que este alcalde no sirve, entonces voy a hacer este proceso y se tumba, el presidente también se puede tumbar [...] esas cosas no se saben y que debería ser conocimiento común (Andrés-Juventud).

Respecto de ello, Hernández (2014) nos recuerda las ideas de Cortina, en las que se reitera la necesidad de establecer un diálogo horizontal entre lo racional y lo sentimental, ubicando y relacionando la ciudadanía con la vida cotidiana, de modo que, el estar en el mundo sea también un decir el mundo, un habitar y una pertenencia. Implica esto, que la formación ciudadana tal como se ha ido tejiendo en estos relatos, excede la comunicación y transmisión de pensamientos, ideologías o postulados, mostrándose en correspondencia directa e inequívoca con las dinámicas,

---

<sup>24</sup> Mayor información en <https://elpais.com/economia/2020-09-21/el-prestamo-del-gobierno-colombiano-a-avianca-se-empantana-en-los-tribunales.html>.

las herramientas de participación, las prácticas democráticas y los territorios en los que circulan y transitan los sujetos de la educación.

## **John**

### **La historia de un nombre.**

John tiene 21 años, vive con su madre y hermana en un barrio al noroccidente de la ciudad. Actualmente, cursa dos carreras; Licenciatura en Literatura y Lengua, y Filología y Letras. Trabaja como auxiliar en una Biblioteca de la Universidad. Podría decirse que la vida de John Stiven ha transcurrido entre las letras; se emociona al contar su historia, él ve en cada ser humano una historia que contar, sus ojos se agrandan e iluminan cuando comienza su relato.

La peculiar historia que abarca su nombre emociona a John cuando la relata, pues es fruto del momento histórico que vivía el país y de la fe religiosa que profesa su familia. Cuando John comienza a responder: ¿cómo he llegado a estar donde estoy hoy? y ¿qué es lo que me ha hecho como soy? dice:

Para contestar estas preguntas no debo de pensar tanto en el qué sino en *¿quiénes?*

“Ningún hombre es una isla” afirma John Donne en 1516, y no puedo decir que me puedo narrar como autoconstrucción, quiero decir, si he llegado, no he llegado solo. Soy, en gran medida, lo que el entorno me ha posibilitado ser (John).

En la década de los ochenta, debido a la violencia que se instaló en las zonas rurales de Colombia, sus abuelos maternos, amenazados por grupos armados al margen de la ley, tuvieron

que abandonar su tierra, ubicada a dos días en mula de la cabecera municipal, y marcharse para la ciudad de Medellín, buscando seguridad y un futuro mejor para sus cuatro hijos, entre ellos la madre de John. En aquel entonces, el barrio al que llegaron era el epicentro de la cruenta violencia que vivía la ciudad por cuenta del narcotráfico, donde surgieron las más temibles bandas de sicarios de aquel entonces. Paradójicamente, al huir de la violencia rural se encontraron cara a cara con la violencia urbana.

La mala situación del país y la idea de que un futuro mejor podría alcanzarse en la Unión Americana, aunado a la religiosidad de su familia, llevaron a su madre a nombrarlo Juan por el apóstol, solo que decidió que estaría mejor en inglés para que fuera compatible con vivir en Estados Unidos:

Entonces vos sumás: personas sumamente creyentes en la biblia y personas que no encuentran lugares pacíficos, vivideros decentes. Y tenés personas que pueden elegir un nombre como el mío [...] ¡Ah! Queremos que el niño salga del país en un futuro, entonces ¿pa'ónde?, pues pa' los Estados Unidos, no tenían lugar allá, pero tenían el sueño americano” (John).

Sus abuelos son pastores evangélicos y en uno de los retiros espirituales, luego de un ayuno prolongado por siete días, cuenta que tuvieron la idea de casar a su mamá. Así que, después de una “divina” como el mismo John la denomina, concretaron la fecha del matrimonio, pero sin la presencia ni asentimiento de ella. El noviazgo de sus padres duró un año, tiempo en el cual, sólo se veían una vez al mes: “Esa historia es como un asunto oscuro de la vida de mi mamá, que además también atraviesa la vida de uno porque de esa decisión surgi” (John).

Al principio del matrimonio todo parecía bien, de esa unión nacieron él y su hermana, pero tiempo después su padre dejó de ser ese hombre religioso con el que su madre se había casado. Comenzaron los pleitos y los problemas, recuerda que en casa había mucha violencia psicológica y ausencias por parte de su papá; él no quería asumir sus responsabilidades:

Tomando, por ejemplo, la cuenta de los servicios, él decía cosas como [imitación de tono de voz] —¡Mire, usted se gastó eso con sus hijos, mire a ver cómo lo paga!—, y mi mamá bachiller, no había estudiado nada más en ese momento, había salido del colegio y no tenía trabajo, entonces comienza a vender en Avon y a hacer cosas con las uñas, era de verdad complicado [...]. Empezó a estar ausente, como ocurre en muchas familias colombianas, ese carácter machista del hombre que como que está criado para tener hijos para luego dejar... (John).

Por aquellos días de la infancia, John no podía salir a la calle a jugar porque su barrio era muy peligroso y violento. Su madre siempre optó por protegerlos no permitiéndoles salir, así que su infancia transcurrió sin la interacción y juegos con otros niños del barrio, permanecía mucho tiempo en casa, jugando con su hermana o solo:

Había niños con armas, a veces la situación era muy delicada, y al escuchar tantas voces que decían esto es peligroso, entonces mi mamá decía: cuidemos a los hijos, bueno esa era la perspectiva de mi mamá, mis juegos eran al espía, me deslizaba por el piso, para espiar las peleas de mis papás (John).

La separación de sus padres fue un proceso muy difícil; a pesar de que su padre tenía algunos bienes, éste decide no dejarle nada a su familia y quedarse con todo, porque decía que se trataba de una herencia y que le pertenecía: “Mi mamá como buena paisa sumisa [risas y gesto de indignación], dejó las cosas así, digo, ella pudo haber peleado algo, ella se lo aguantó a él, se aguantó esas mierdas, pero bueno...” (John).

Luego de la separación, la madre de John decide estudiar de nuevo, pues antes de separarse adelantaba estudios de contaduría, pero tuvo que suspenderlos debido a las presiones de su esposo: “Mi papá decía que las mujeres no debían estudiar, entonces mi mamá se retira en el tercer semestre para cuidar a sus hijos” (John).

A mí me gusta como lo cuenta ella, porque le mete religiosidad, porque eso hace parte del mito familiar, a ver, Ella lo dice así: -Resulta y acontece que yo le oraba a Dios, y yo le decía, Dios dame un trabajo donde yo me pueda profesionalizar- y Dios ¡le da ese trabajo; Esa es la versión de ella, pero mi versión es: Ella buscó un trabajo, se esforzó un montón, ella no cuenta las veces que caminaba hasta el metro, porque no tenía pasajes y eso en la noche era peligroso, y a veces llegaba tarde, ella consigue un trabajo como auxiliar de biblioteca (John).

Cada sábado acompañaba a su madre al trabajo, el cual era en una biblioteca; allí podía jugar un rato con un computador y leer historietas de Tintín y de Astérix y Obélix que eran sus más cercanos compañeros:

Lo que yo tuve a la mano desde niño, fue una biblioteca y sé que es algo muy afortunado, yo sé que hablar de acceso a bibliotecas en la primera infancia es muy complicado para muchas personas, pero para mí no fue difícil, a pesar del contexto (John).

Por esto, a sus ocho años, ya tenía un gran acercamiento a la lectura, pero reconoce que las letras estuvieron presentes en su vida mucho antes. Luego de la separación de sus padres tuvieron que mudarse a vivir con sus abuelos; las normas y las reglas de casa eran atravesadas por la religiosidad, y aunque sabe que su abuelo fue un poco más suave en la crianza con él, que con sus tíos y madre, recuerda que, por ejemplo; para poder ver una hora de televisión tenía que aprenderse de memoria un versículo de la biblia y recitar, en eso consistía la transacción:

Era peye sí [risas], era mucho el adoctrinamiento familiar, fue demasiado pesado, pero al final en esos días todo terminaba siendo un juego [...] Para mi abuelo, la biblia es un asunto serio, pero para mí era un juego; es decir, yo antes de saber leer, ya me sabía versículos de la biblia, ¿puedes créelo?, porque el ambiente era muy religioso, sigue siendo muy religioso, pues he ido tomado un poquito de distancia, porque a veces sofoca (John).

En la comunidad religiosa, la separación de sus padres no fue bien vista. De hecho, tuvieron que mudarse de barrio debido a los comentarios de la gente:

La comunidad no lo tomó bien; empezaron a decir que mi mamá tenía a otro, porque normalmente en ese tipo de comunidades siempre se le echa la culpa a la mujer, así el hombre haya sido una *full* cagada y mi mamá no haya hecho nada (John).

En la historia anterior, se aprecia por parte del estudiante un reconocimiento de la contribución de la familia, de la historia familiar, de las tradiciones y de la lectura en la construcción de su subjetividad. Es preciso señalar que aunque el entorno del participante está permeado por una arraigada tradición cultural y por escenarios de violencia exterior, el contar con una familia protectora, el ejemplo de una madre que se esforzó por lograr sus metas y desarrollo personal, así como la proximidad a un ambiente educativo como la biblioteca, favoreció en él una postura disruptiva y crítica sobre las tradiciones y sobre sí mismo, viendo en su propia historia y en la de su familia, e incluso en la narración que hace de ello, una riqueza semántica y textual que le permite una reescritura de sí. Se trata de un contar historias donde un sujeto real y concreto ocupa un lugar protagónico y establece una relación nítida y hasta necesaria con la dimensión vivencial de la experiencia, anclada en la singularidad de cuerpos y presencias, de relatos y mitos familiares que se imprimen en la narración de la propia experiencia, resistiendo a través de ese contar a la fijeza de retratos, de identidades estudiantiles prefijadas e instituidas, abriendo camino a la identidad que se multiplica en la pluralidad, en las trayectorias donde lo cotidiano y lo íntimo también tienen lugar en las construcciones y posturas acerca de los cánones tradicionales.

### **La biblioteca, un refugio.**

Para John el bachillerato resultaba demasiado aburrido; recuerda que en aquel colegio la didáctica la trabajaban con hipertextos y los odiaba: “Eran muy costosos, eran libros muy aburridos, el profesor sólo hacía el taller y ya, entonces yo en esa etapa comencé a leer novelas” (John).

Por aquellos días, su madre ya estaba estudiando:

A mi mamá en la Universidad, la pusieron a leer Fahrenheit 451 y yo cogí el libro y le dije: Má, esto ¿de qué es? Porque el nombre me sonó como ¿qué es esto?, no sabía qué carajos era, y ella me retó y me dijo: A que no se lo lee, y yo le dije: ¡a que sí! [risas] Y desde allí empecé a interesarme por la literatura que es lo que vengo a estudiar en este momento (John-joven).

El colegio se tornaba poco interesante para John; se escapaba de clases para leer. La biblioteca se volvió su refugio, un lugar donde las letras cobraban vida y alegraban aquellos días, en un entorno escolar cargado, según el protagonista, de dogmatismo y normas:

¡Uy el colegio!, leerse ese manual de convivencia, hmm, te lo recomiendo, solo por morbo, solo por leerlo, en el manual está prohibido ser homosexual [risas], es súper bacano, si uno mira ese manual constitucionalmente, uno dice: ¡Carajo! Esto es el siglo XXI, en fin [...]. En el colegio se estudiaba de 7:30 a.m. hasta las 3:00 de la tarde y se veían cuatro horas a la semana de educación cristiana; la familia hizo un esfuerzo grande por esa educación. La disciplina y el dogmatismo era tal que me llegaron a hacer un reporte disciplinario porque se me cayó la biblia al piso, o sea, citaron a mi mamá porque literal se me cayó la biblia y la profesora decía que eso era desorden y que estaba irrespetando la biblia [...] eran un montón de normas que además estaban justificadas con la biblia; el peor problema no era cometer una falta en sí, sino pecar. La premisa era que la autoridad fue puesta por Dios, yo soy la autoridad, yo digo que la camisa debe ir por dentro y entonces usted me debe respetar, ese era el razonamiento (John).

En el tercer grado se pasó a estudiar a un colegio público, lugar donde se sintió un poco mejor. Allí había chicos de contextos difíciles, de barrios populares; lo que más le agradaba de esta nueva escuela era su diversidad. Conoció a un grupo de amigos que eran aficionados a la música punk, comenzó a asistir a conciertos, a compartir intereses y a explorar otras lecturas. Uno de esos chicos, en noveno grado, le presentó a Nietzsche, en aquel entonces leyó *El ocaso de los ídolos* y desde allí, el filósofo alemán es uno de sus autores favoritos. Sumergido en la lectura y encantado por el mundo de la filosofía y las letras, y por las conversaciones trascendentales acompañadas por uno que otro trago de licor, reprobó el noveno grado: “No me arrepiento de eso, tengo muchos libros «robados» de la biblioteca del colegio, la bibliotecaria me los daba porque ella me decía, sé que nadie los va a leer, lléveselos y si quiere los devuelve” (John).

### **Un mal estudiante.**

Sus profesores de secundaria tenían pocas expectativas en él, pues lo consideraban un “mal estudiante”. John comenzó a tener una actitud retadora y crítica frente a los modos de enseñanza. Le indignaba de modo especial el autoritarismo de la profesora de filosofía y el modo en el que impartía el curso, pues para él, se trataba de una materia que debía promover el pensamiento e incentivar la reflexión: “Te pregunto: ¿no se supone que para eso es la filosofía?” (John).

Pero, en lugar de esto, se dedicaban a transcribir de manera textual las ideas de otros. Su poca motivación y críticas le trajeron varios inconvenientes con sus maestros. Sin embargo, su madre y un profesor de matemáticas seguían creyendo en sus capacidades. Este maestro se dedicó

a enseñarle matemáticas, de modo que pudo recuperar todo el tiempo que estuvo ausente de clases.

Contrario a todos los pronósticos de la mayoría de sus maestros, el desempeño de John en las pruebas estatales fue excelente:

Tuve una profesora que incluso me dijo: ¿usted para qué sigue viniendo al colegio si usted no se va a graduar? Aquellos que desconfiaban de mis capacidades ya me miraban de manera diferente, pues fui aceptado en la Universidad y obtuve el puntaje más alto del ICFES <sup>25</sup>(John).

Hoy al recordar el método de enseñanza de su profesora de filosofía, de la manera como golpeaba su escritorio y el viejo cuaderno en el que llevaba la misma lección por años, dice que desde su rol de maestro quiere proponer cosas distintas a sus futuros alumnos.

Cuando la búsqueda de experiencia surge de las puestas en escena de la vida cotidiana, surge el sujeto que vive y modela los espacios para habitarlos, sintetizando relatos, tomando fragmentos heterogéneos, conectando piezas entre sí, en una nueva configuración narrativa que introduce a un sujeto experimentado, capaz de producir, de crear, de significar y de incluso reparar hechos vividos. En cierto sentido, el juego de idas y vueltas que propone la discursividad de este relato, es un proceso de retorno a la palabra, la cual adopta la forma de experiencia,

---

<sup>25</sup> Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior —ICFES—; con ese mismo nombre eran conocidas las pruebas de Estado aplicadas a los bachilleres.

aquella que, como afirma Soto (2016), “se relaciona con la sutura, con la reparación de la vida cotidiana tomada en su conjunto, cuando se atiende a la heterogeneidad de las acciones, de los movimientos y de las prácticas que se incluyen en ella” (p. 11).

La puesta en marcha de la narración de sí en la educación para la ciudadanía hace posibles operaciones de renovación, opuestas a la repetición sin novedad, abriendo paso a otros y mejores comienzos, como es posible ver en el relato de éste y los demás participantes. Es por ello que pensar la formación ciudadana en términos narrativos supone a la educación entender la dimensión cultural e histórica que forma parte de nuestra naturaleza humana, dado que, de acuerdo con Bárcena y Mèlich (2000) “habitar culturas, es nuestro específico modo de vida” (p. 103). De suerte, que, como se ha visto, todos los sujetos que hacen parte del acto pedagógico son seres envueltos en historias, ninguno se presenta como *tabula rasa*, y con un equipaje vacío, pues todos estamos sujetos al devenir, a la transformación, al imprevisto y, por supuesto, a la escritura de sí.

### **“Arroz con leche, me quiero casar”.**

Para John la universidad es un mundo de encantos y desencantos, donde a veces se limitan a “leer, escribir y pensar conforme a”, de burocracia, de intereses personales, de discordancias entre lo que algunos escriben y lo que efectivamente hacen, pero también de espacios de encuentro, de profesores que estimulan, como aquel maestro que lo impulsó a escribir sobre ciencia ficción:

Ese profesor me enseñó tanto, leí tanto con él, me ayudó tanto, en la construcción de las ideas que tenía sobre el tema, no sólo sobre este tema, sino sobre la vida misma, porque reflexionar sobre un texto literario es reflexionar sobre la vida, porque la literatura se basa en la vida para construir sus cosas (John).

A través de estos fragmentos vemos como la experiencia personalmente vivida y las herramientas que le ha brindado la educación, permiten al participante formular una lectura sensible e intelectual acerca de la cultura y de las formas de relacionamiento que se tejen en la sociedad como resultado de la integración de su experiencia con lo aprendido en el ámbito académico:

En la universidad eso se tiene en cuenta, muy en cuenta, usted es responsable de sus acciones y mire cómo modifica el entorno con ellas; usted es responsable de qué objetos culturales le entrega a otro, usted es responsable, por ejemplo, de que si usted dice: arroz con leche me quiero casar con una señorita de la capital, está desconociendo toda la ruralidad, a eso me refiero [risas], yo creo que toda cultura machista depende de esa canción, es una tesis que no he podido comprobar, pero la cultura del hombre colombiano vago, que no sabe cocinar, ni planchar, ni barrer, ni trapear [risas], todo depende de esa canción. La universidad me hizo estar más consciente de ello, con los movimientos sociales, además de las materias. Cuando digo movimiento, no estoy hablando de capuchos ni de armas. Cuando digo movimiento, me refiero a, es que mucha gente cree que uno dice movimiento social y habla de armas, ¡nooooo!, el movimiento social, puede ir

acompañado de armas o de libros, y hay gente que milita desde los libros, yo milito desde los libros (John).

A partir de los relatos y de las experiencias narradas por los participantes se enuncia la ausencia de puentes tangibles que permitan vincular el aprendizaje de la ciudadanía y los valores que la vinculan a los contextos y realidades que viven los estudiantes, dejando por fuera del discurso escolar la dimensión social y política que subyace a un entendimiento integral de la formación ciudadana. Las anteriores trayectorias mostraron, además de los perfiles de historias, las opciones y oportunidades con las que los estudiantes contaron para alcanzar el desarrollo de sus capacidades ciudadanas, dejando al descubierto lo que pasaba en sus entornos, las dinámicas y discursos que se tejían en la cotidianidad de sus días y las prácticas que se instalaron en aquel entonces y que aún se dan ante sus ojos.

Como punto común en los relatos se halló una tendencia en la limitación de *la palabra* tanto en el contexto escolar como familiar; en general, los participantes tuvieron pocas oportunidades en el espacio educativo para el ejercicio de *la palabra* y para la expresión de opiniones, inclinación que en algunos casos se dio también en la familia. La mayoría de los estudiantes manifestaron inseguridad para expresar sus argumentos y disensos, y preferían hacerlo en espacios más pequeños o privados, lo que de algún modo traza una línea directa entre las posibilidades de participación de niños y adolescentes y el desarrollo pleno de la capacidad para expresar opiniones y disensos en la adultez.

Al respecto, un estudio realizado por Mesa (2011) muestra las dificultades argumentativas y la timidez que expresaron los estudiantes universitarios para dar su opinión en el espacio

público, ya sea por temor a la estigmatización o la inseguridad por la vida personal o familiar. Pese a que la citada investigación sólo indaga por la experiencia de los estudiantes en la educación superior, en definitiva, enuncia como aparece en nuestro trabajo una debilidad común en esta capacidad política que debe trabajarse y desarrollarse con el concurso de toda la sociedad, en especial de la escuela y la familia.

Las habilidades políticas que soportan *la razón práctica*, según afirma Nussbaum (2012), son el pensar y el argumentar; ambas comportan un ingrediente esencial e indisoluble en la formación de ciudadanos activos para el mantenimiento y fortalecimiento de la democracia. De ahí que, no basta sólo con el pensar o con que la opinión se quede en lo íntimo; si bien, el juicio es necesario para dirigir las acciones, *la palabra*, como se vio en todos los relatos, es un dispositivo poderoso que permite el consenso, la disputa, el diálogo, la enunciación, la movilización, la acogida y la comprensión de los textos que los sujetos imprimen en la realidad.

Los modos en los que los protagonistas biografizaron e integraron la experiencia universitaria a sus trayectos personales, a sus sentidos de lo público, de lo político y lo social develaron el papel que surtió *la palabra* en ese primer encuentro de los participantes con el sujeto político que reside oculto en ellos. Se reveló así el imperativo de construir para los recién llegados, un lugar para habitar, no solo en la educación superior sino también en la precedente y así, generar desde la escuela dispositivos para el desarrollo de las capacidades políticas, el cual no se da gracias a la idea de progreso arraigada a la invención de conceptos, contenidos y de fórmulas, sino gracias a que poseemos *la palabra* para la construcción con los demás de un

mundo que nos es común, vindicando una de las facultades más sublimes del ser humano, *la palabra*, elemento esencial para la construcción de *lugares habitables*.

### **La experiencia ejemplar en la narrativa autobiográfica**

Luego del recorrido por las biografías de cada uno de los participantes, se abre paso a continuación a la presentación en los relatos de vida de la conjunción *experiencia y ejemplo*, una integración que se halló resultante de la dinamización y puesta en marcha del *exemplum* en el escenario de la cotidianidad, permitiéndonos encontrar en estos relatos de experiencia una fuente de narrativas ejemplares, que justamente derivan y se proponen en esta investigación como relatos de y para la formación.

Apreciar la *experiencia* como elemento fundamental en el proceso formativo implicó desligarnos de una concepción de ésta en abstracto, puesto que no se trató de validar como experiencia de formación cualquier cosa que sucede, sino de destacar el potencial de su influjo semántico y del rol que mostró en la subjetivación política de los estudiantes. Según advierte Delory-Momberger (2014), la experiencia puede ser vista como un proceso de aprendizaje, yes adquirida no solo desde la propia vivencia, sino también en la medida en que nos entrecruzamos con otras personas, es decir con otros universos de experiencia (Delory-Momberger, 2014). Asimismo, Gomá (2013) amparado en las distintas sedimentaciones que ha tenido la narrativa ejemplar, considera la experiencia como una “guía para la propia conducta ética del hombre” (p. 53), cuyo germen está en el repertorio de ejemplos y de antiejemplos que una persona va acumulando a lo largo de su vida y que es utilizado como referencia para actuar frente a distintos acontecimientos, ya sea para repetir el éxito o evitar el fracaso. Estas posiciones aportaron a esta investigación una idea de

experiencia que permite valorarla en su dimensión política y formativa, y al sujeto de la educación como producto de una inscripción biográfica fruto, precisamente, de la resignificación de la experiencia.

Con todo y ello, en primer lugar, para captar la esencia de la experiencia de cada uno de los participantes fue necesario conocer las formas en las que cada uno atrapa, vincula e integra lo vivido a su ecuación personal, en palabras de Delory-Momberger (2014), saber “cómo cada uno biografiza” (p. 698), lugares, personas, eventos, contextos, reflexiones y los resignifica e incorpora a su propia vida. De ahí que, *la biografización* en tanto acción de vinculación a la escritura de sí, fue dando cuenta de cómo los acontecimientos tomaron lugar en las biografías de los estudiantes universitarios y su aportación en su configuración ciudadana.

A la luz de esto, una vivencia, una interacción, un acontecimiento, un modelo de conducta, se convirtió en *experiencia* en la medida en que los participantes hallaron en la narración una estructura de sentido para contar e interpretar, refigurar, dar forma a lo vivido y así configurar un curso de experiencia (*erfahrung*). Es por ello que las historias de vida que se presentan a continuación ofrecieron una connotación de *experiencia ejemplar* vinculada al saber acumulado, aquel que hace parte, como diría Schütz (1981 citado por Delory-Momberger, 2014) de la “biografía de experiencia (*erfahrung biographie*)” ( p. 700), precisamente, porque hacen parte de una reserva de conocimientos que producen un tipo de saber en el que lo pasado sirve como *ejemplo* de interpretación de nuevos acontecimientos como una práctica reflexiva y de reelaboración permanente del ser, formando, de este modo, un “capital experiencial”, una biografía de experiencia desde la cual los participantes dieron a conocer lecturas y relecturas,

aprendizajes, comprensiones y apropiaciones de lo que han experimentado, tal como se muestra a continuación.

### **Experiencia del pasado (A1)**

A mí eso no se me olvida, ellos pelearon [refiriéndose a sus padres] y salieron de la casa; cuando mi papá regresó, volvió con mi hermanito chiquito y mi mamá no volvió jamás [...] Recuerdo que mi papá llegó con un papel, él se sentó en la sala muy triste, yo tomé el papel y lo leí, y me puse a llorar. Mi hermanito chiquito no entendía nada porque apenas tenía tres años y mi hermana mayor estaba como que no le importaba. Ese día no se me olvida, yo tenía diez años. Mi papá trabajaba, estaba mucho tiempo por fuera y yo cuidaba a mi hermanito, yo estaba pendiente de él, casi podría decirse que yo era la mamá de él, le ayudaba con las tareas, le hacía las comidas. Eso fue muy duro para todos, mi papá era muy estricto conmigo, pero yo lo entiendo, comprendo su comportamiento, por eso yo intenté darle a mi hermanito un trato muy afectuoso y protegerlo para que no pasara por lo mismo que a mí me tocó (Relato de Lina, infancia).

Más adelante, antes de contraer matrimonio, cuenta que su entonces novio le manifestó temor de ser abandonado por ella:

### **Experiencia posterior (A2)**

Mi esposo no tiene a más familia que a mí, entonces un día antes de casarnos me dijo que lo pensara bien, que a él otras personas le decían que mirara bien, por lo que me había

pasado. Él tenía miedo de que yo pudiera repetir la historia de mi mamá, que su ejemplo podía incidir y que lo abandonara. Yo le respondí enfáticamente: “No, mi referente en estos momentos no es mi mamá para irme, es mi papá, de quedarme y luchar por mi hogar (Relato de Lina, juventud).

Tal como plantea Larrosa (Skliar y Larrosa, 2009) la experiencia es “eso que me pasa, no eso que pasa, sino eso que *me* pasa” (p. 2). Bajo este presupuesto señalamos un primer nivel de la experiencia que, como puede notarse, no depende del sujeto. El acontecimiento no está unido ni a la voluntad ni a las intenciones de quien lo está viviendo, “principio de exterioridad” que, según el autor, está implícito en la misma palabra *ex*/periencia (p. 14):

Ese *ex*, que es al mismo tiempo *ex*/terior, de *ex*/tranjero, de *ex*/trañeza, de *éx*/tasis, de *ex*/ilio. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso [...] que es exterior a mí, extranjero a mí, pero que *me* sucede y que, por lo tanto, pertenece a mi historia personal, de mi experiencia (p. 2).

En este contexto, es posible que los relatos anteriores A<sub>1</sub> y A<sub>2</sub> parezcan no tener una correspondencia directa, quizá porque se trata de acontecimientos ocurridos en espacios y tiempos divergentes; sin embargo, ambos episodios configuran lo que en esta investigación se reconoce como *experiencia ejemplar*, cuya conformación se hace a partir de la unión y puesta en común de dos preposiciones que, aunque distantes, guardan similitudes desde las cuales es posible deducir el contenido ético que ambas vivencias encierran.

De este modo, una vivencia se convierte en *ejemplo* o en referente para asimilar otra que puede suceder de improviso, produciendo en la participante una movilización de memorias, una búsqueda en el capital biográfico, un movimiento de ida y vuelta, a fin de hallar una experiencia análoga que sirva como marco de referencia para aproximarse comprensivamente a eso extraño o nuevo que le pasa. Significa esto que el abandono de la madre, las consecuencias que esto trajo para la familia y los aprendizajes y sentidos que de esta se derivaron, la llevaron a escoger esta experiencia pasada (A<sub>1</sub>) como el *mejor* referente para biografiar, significar y entender aquello nuevo que le acontece (A<sub>2</sub>), situándose en una perspectiva en la que, ante la conformación de su propia familia, es capaz de reafirmarse como un *yo* distinto, que toma como modelo la acción de su padre y en la cual extrae *la permanencia, la responsabilidad y la constancia* como valores ejemplares y universales para su propia vida.

Ahora bien, lo anterior es experiencia ejemplar justamente porque, en primer lugar, reitera la noción de experiencia que se ha venido abonando en tanto curso de experiencia (*erfahrung*), y, en segundo lugar, es ejemplar no porque sea la experiencia más bella, la más agradable o deseable, sino porque, de la reserva de experiencias, es el ejemplo elegido, puesto que al tener características básicas y comunes sirve de referencia a la participante para entender aquello que de improviso le sucede. La unión de ambos acontecimientos en un mismo espacio lógico provocó en la estudiante una serie de reflexiones y de interpretaciones que, más allá de los hechos en sí, incluso le permitieron anclar la influencia de lo vivido a los modos en los que ve y concibe la ciudadanía:

Mi mamá aun no reconoce que me abandonó siendo muy pequeña, ¡esto es injusto!  
[Gesto de indignación]. Se excusa diciendo que no lo era tanto, que mi hermanito, él sí tendría motivos para reclamarle, pero que yo no. ¡Por supuesto que sí la necesitaba como madre, sólo tenía diez años cuando se fue [...]. Definitivamente, el abandono de mi mamá me ha hecho una mujer centrada, que lucha por sus decisiones y elecciones, uno no debe salirse por la fácil, uno debe ser constante en las cosas, toda persona lo forma a uno, si uno considera que eso que él hace, está mal, entonces uno no lo va a hacer, pero si consideras que algo que hace es bueno eso lo vas a tomar para tu vida, por eso yo creo que todo lo que nos ha pasado y lo que nos seguirá pasando nos formará (Lina-juventud).

De hecho, en esta narrativa ejemplar, apareció también un modelo de virtud: su padre, y un antiejemplario de conducta, la madre. De ahí que la participante, ante acciones que se contraponen, tomó las acciones, las virtudes y la excelencia del padre como prototipo de moralidad, es decir, su ejemplaridad, como verdadera fuente de valores para la propia conducta, desvelándose como individuo emancipado, dueña de sí y autora de una historia que proyecta desde su libertad de elección.

Siguiendo este hilo, el *razonamiento por ejemplificación* se trata de un modo de aproximación comprensiva al que los seres humanos recurrimos ante lo foráneo, precisando el hallazgo de una situación análoga que nos ayude a asimilar aquello nuevo que nos ocurre. En otras palabras, usamos los recursos disponibles en nuestro acervo experiencial como sistema de interpretación y reelaboración de lo presente y de lo pasado e incluso como forma de anticipación del porvenir.

Es más, en la antigüedad cuando los ejemplos eran el método más usado de enseñanza, y los oradores pretendían que el auditorio captara una conducta moral por ejemplificación, tomaban una situación conocida y familiar (*Illustrans*) frente a la nueva que querían presentar (*illustrandum*) para que, en razón de sus semejanzas (*tekmēria*), los espectadores pudieran deducir los universales y valores compartidos por ambas situaciones. Este tipo de razonamiento es equiparable al realizado por la estudiante y le permitió, a partir de la primera experiencia, configurar un patrón de sentido para comprender mejor el nuevo reto que se le presentó posteriormente.

La *responsabilidad*, la *persistencia* y el *equilibrio* son los valores que la estudiante extrae de ambas situaciones, características que ella misma identifica como fundamentales en su ejercicio ciudadano:

Yo soy una ciudadana que defiendo mis derechos, pero también cumplo mis deberes. Soy centrada y responsable, por todo lo que me ha pasado; creo que tocó madurar antes de lo previsto. Creo que mi formación ciudadana está ligada a lo que me ha pasado personalmente, tengo *responsabilidad*, *persistencia* y *equilibrio*; tengo claro que hay que trabajar para conseguir las metas (Lina-juventud).

Puntualizando lo anterior, la experiencia ejemplar es el resultado de la puesta en un lugar de semejanza de, mínimo, dos experiencias, en donde la primera o pasada sirve de ejemplo o de modelo para entender e incorporar una nueva a nuestro capital biográfico, enriqueciendo sus sentidos, como se esquematiza en la figura 2.

## Figura 2

*Configuración de la experiencia ejemplar. Note la formación de la experiencia ejemplar compuesta por una experiencia A<sub>1</sub> y A<sub>2</sub>, las cuales son similares pero ocurridas en tiempos distintos.*



*Fuente: elaboración propia.*

Como ha podido apreciarse, para hablar de una experiencia ejemplar es necesario acudir a nuestros referentes previos, pero también se precisa de un *desplazamiento* en el espacio lógico de las experiencias en función de la temporalidad y espacialidad, lo cual da como resultado un entrecruzamiento de hechos del pasado y del presente, como se evidencia también en los siguientes relatos.

## Experiencia ejemplar de Valentina

Cuando entré al salón de clases, en una de mis prácticas pedagógicas del grado preescolar, una maestra en ejercicio, delante de todos los alumnos señalando con su dedo a uno de los niños, me dijo en voz alta: ¡con ese niño, no vas a poder, es un irresponsable, no te detengas de hacer lo que tienes que hacer por ese niño!, pero yo, siempre he intentado ir en contra de eso que me dicen, porque pienso que si ese niño es así es porque seguramente algo le pasa, hay que ponerse en el lugar de los otros (Experiencia presente A<sub>2</sub>-Valentina-juventud). Me acordé del colegio, de la maestra de Biología, de lo que ella había hecho con nosotros, incluyéndonos, escuchándonos (Experiencia análoga pasada A<sub>1</sub>) (Valentina-adolescencia).

En este relato, la participante, ante una circunstancia que juzga excluyente en el contexto escolar (A<sub>2</sub>), encuentra en su capital biográfico una experiencia similar ocurrida en su adolescencia, puntualmente en el noveno grado y cómo la maestra de biología, historia que se trató anteriormente, genera una transformación y ámbito de acogida a través del diálogo y de la escucha (A<sub>1</sub>), acción que la estudiante decide imitar:

Entonces, me puse a hablar con él [refiriéndose al niño]; me contó que no le gustaba ir a la escuela, porque no le gustaba estar todo el tiempo sentado y recibiendo órdenes. Yo entonces intenté darle otro rol, le dije que si quería ser mi asistente lo ponía a repartir los lápices, el material de trabajo, él acababa muy rápido las tareas y las actividades para irme a ayudar, estaba feliz (Valentina, juventud).

Como dice Gomá (2009),

todo ente es un ejemplo y todo ejemplo es ejemplo de algo, en efecto cuanto existe en el mundo—hechos y objetos— tienen significado [...] El *exemplum* es estructuralmente transitivo porque su esencia es señalar hacia una regla —exemplar— que le trasciende” (p. 184).

Precisamente, el valor que ilumina el ejemplo de la participante es la *empatía* puesto que, para ella, el haber estado en circunstancias similares cuando pertenecía al grupo de estudiantes excluidos y el cómo a través de la palabra y del diálogo su maestra pudo cambiar el rumbo de las cosas, se constituyó en un referente de acción. Respecto a esa experiencia, Valentina dice: “Es inevitable tener prejuicios, pero hay que intentar romperlos y darse la oportunidad de conocer más a las personas para poder llegar a entenderlas, se trata de ponerse en el lugar del otro” (Valentina-Juventud).

Incluso, tal como ocurrió con la participante anterior, más adelante de forma implícita Valentina reconoce la empatía como un valor fundamental en su ejercicio ciudadano:

Por ejemplo; cuando voto lo hago desde la consciencia de que se está con el otro en el mundo, en el reconocimiento que se hace del otro y de mi relación con él, cada acción tiene un impacto en la comunidad, por ejemplo, si yo arrojo basuras a la calle, pueden taponar las alcantarillas y ocasionar inundaciones y un desastre a toda la comunidad, indudablemente somos seres sociales que convivimos y necesitamos de los otros (Valentina-juventud).

Para ilustrar mejor la discusión, a continuación, se muestra la experiencia ejemplar de Sofía:

Yo tenía 17 años cuando mi mejor amiga falleció de leucemia. Todo fue tan rápido... la diagnosticaron y al mes se murió. Aprender a decirle adiós fue muy duro, aprendí de qué se trata la muerte, las despedidas, la soledad, el saber que todos estamos acá, pero muchos nos iremos antes o nos tocará despedirnos de otros; es complejo, cuando se quiere de verdad. Desde el corazón siempre estamos conectadas, me hace falta de vez en cuando (Sofía-Adolescencia, Experiencia A<sub>1</sub>).

No hace mucho a mi otra mejor amiga le diagnosticaron esclerosis múltiple, la noticia me impactó mucho, pero siento que ya tenía una fuerza adquirida de lo que pasó antes, entonces he decidido disfrutar más con las personas que están a mi lado, apoyar a mi amiga y entender la fugacidad de la vida, de la importancia de compartir y ayudar a los otros (Sofía-Juventud- Experiencia A<sub>2</sub>).

Participé en un voluntariado del grupo juvenil en el departamento de Cesar, tuve la oportunidad de compartir y ser maestra de niños y jóvenes con discapacidades físicas y cognitivas con poco apoyo familiar e institucional, aprendí algo de lenguaje de señas, también compartí con adolescentes internas; me sentía libre, reía, disfrutaba de la calidez y compañía de los otros (Sofía-juventud).

En esta narración se observa una referencia explícita mediante la cual la participante liga un acontecimiento del pasado con la situación que atraviesa en ese momento, mostrando incluso

el aporte que lo vivido le ha ofrecido para afrontar algo intempestivo que sucede y que juzga similar. Consecuente con esto, la rememoración, para Benjamin (2005, citado por Abadi, 2013), consiste en la captación de una semejanza no sensorial entre lo sido y el ahora; no obstante, esta imagen que nos llega no es una irrupción instrumental, es una ocasión de redención, una oportunidad que se abre, como se ha visto en estas experiencias ejemplares, no para cambiar lo vivido, sino como una herramienta para adaptarnos y una forma de usar la imaginación como reparación y mejora de las acciones y, por tanto, del presente.

También es oportuno señalar que la experiencia referente o ejemplo no siempre deviene de los otros, sino que también de los participantes surgen y se edifican referentes vividos por ellos mismos, que les son útiles para entender, de manera racional y empática, acontecimientos que les suceden a los demás y que pueden entender justamente porque han experimentado algo similar, tal como aparece en los siguientes fragmentos:

No solo fue difícil la hospitalización de mi mamá [hablando de la adicción al juego de su madre y de su intento de suicidio], fue todo el proceso de recuperación, ella estaba como ausente, como ida, parecía un robot [...] De esa experiencia aprendí un gran sentido de responsabilidad; yo soy muy responsable todavía por eso, me tocó asumir en mi casa muchas cosas, también a ponerme en el lugar del otro, porque antes de haber pasado en la familia por una situación de esas, yo sí juzgaba muy duro y así, pero después caigo en cuenta y pienso qué estará pensando esa persona, porque habrá tomado esa decisión o sea intentar ponerse en ese lugar para comprender, ver uno en qué puede ayudar, porque yo no pensaría que mi mamá volviera a estar en esa situación jamás (Valentina-infancia).

Haber pasado por la experiencia de la adicción me ha permitido reconocer a quienes pueden estar pasando por una situación similar a lo que yo viví, por eso no dudo en ayudar o aconsejar a quien lo necesita, es duro muy duro en la Universidad, cuando uno está en recuperación ver a tanta gente consumiendo, pero, bueno, uno después ayuda a los compañeros que están en esa situación y algunos de ellos han asistido a reuniones al grupo de apoyo (Paula-juventud).

En estos relatos es posible advertir de qué manera los hechos precedentes son significados continuamente, y los nuevos son igualmente elaborados a la luz de lo pasado. Resulta especialmente revelador cómo las estudiantes tomaron una postura ética cuando enfrentaron una situación posterior en la que su nuevo rol les permitió asumirse como sujetos autónomos y críticos en concordancia con los universales que fueron extrayendo de las situaciones que han integrado a sus biografías. De suerte que, tal como lo expone Delory-Momberger (2014), “el reservorio de conocimientos disponibles no permanece idéntico a sí mismo, sino que es tomado por un flujo continuo de experiencias nuevas que modifican, a la vez, su extensión y lo reconfiguran (p. 700).

Uno de los aspectos a destacar de las experiencias ejemplares es su potencial formativo, toda vez que permite la creación de vínculos entre la experiencia acumulada, pero, en paralelo, dar reajustes y nuevos sentidos a la trama, proyectando desde este lugar una resolución renovada y mejorada a la historia. Consecuente con ello, a través de estos relatos puede advertirse que la configuración de una experiencia ejemplar es una acción formativa que produce y moviliza la

reflexión autobiográfica, ofreciendo al participante una oportunidad que se abre para la reinención de sí.

Ahora bien, uno de los atributos didácticos más importantes y reconocidos de las narrativas ejemplares, además de la asimilación predicativa, es la promoción de una acción cognitiva en el sujeto, consistente en el desplazamiento temporal y espacial de hechos pasados al mismo plano lógico de la nueva situación; es por ello que los ejemplos hacen parte de las denominadas parábolas (*παραβολή*), término griego que significa tomar una cosa, en este caso una experiencia, para ponerla al lado de otra (*para: al lado de; balo: arrojar*) (Iglesias, 2016; Encinas, 2017).

Cabe en este punto preguntarnos ¿por qué este movimiento en parabólico es vital en la elaboración comprensiva de la experiencia ejemplar? Para empezar, el efecto didáctico estriba en el reconocimiento de un esquema previo de sentidos. Significa esto que no se asume al sujeto vacío, sino como alguien que efectivamente tiene experiencia. Luego, apela a la memoria y, por ende, a la imaginación permitiendo la llegada a un nuevo espacio lógico de imágenes del pasado que son reconfiguradas y entramadas, una vez más, a la luz de los universales o regla general que contienen ambas historias, y que, por cierto, no son del todo evidentes, sino que precisan de reflexión, análisis y una gran habilidad para su captación.

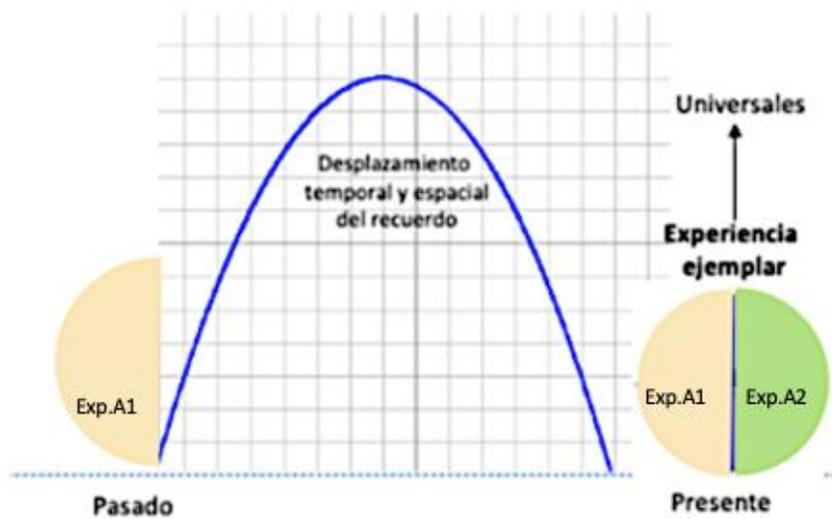
Para Bravo (2002) cada narrativa ejemplar tiene un núcleo cognitivo, es decir, una idea fuerza que no queda estática, sino que despliega nuevos sentidos y figuraciones. El autor ilustra su punto a través de la imagen de una piedra que al ser arrojada al agua desprende ondas que crecen y se entrecruzan, así mismo sucede con los valores contenidos en la experiencia ejemplar

y su homóloga, cada una contiene una idea fuerza, un universal que se magnifica y se extiende al ser, puestas una al lado de la otra, como se ilustra en la figura 3.

### Figura 3

*Razonamiento por ejemplificación (ocurre para unir en un mismo espacio lógico dos hechos que parecen distantes)..*

**Fuente:** elaboración propia.



La *responsabilidad*, la *empatía* y la *solidaridad* son los valores, las ideas fuerza que fueron objeto de apropiación y reflexión en las narrativas ejemplares de las participantes; respecto esto, Gomá (2009) señala tres clases de ejemplos ejemplares: el lógico, el artístico y el moral; es en este último, en el reside a la vez el caso, es decir el ejemplo y la regla universal. De ahí que, las experiencias ejemplares de estas participantes son también morales, en tanto son, al mismo tiempo, caso (ejemplo) y un referente de moralidad (ejemplar), y producen, como se vio en las experiencias ejemplares de las participantes, un juicio crítico y una comprensión ontológica de las acciones propias y ajenas (Delory-Momberger, 2011, p. 61).

### **La heterografía como experiencia ejemplar**

La constitución de una experiencia ejemplar no sólo está ceñida a lo que de manera personal y directamente vive alguien. En otros términos, no se trata exclusivamente de aquello que *me* pasa, también la experiencia de los otros puede hacer de ejemplo o modelo para organizar nuestras propias vivencias. Algo similar a lo que se pretendía en los mitos griegos, sólo que esta vez el carácter intersubjetivo de la narrativa y la sintonía valorativa que se establece entre quien narra y quien lee, ya no están dados desde los ejemplarios o de la presentación de un modelo en la tragedia, vienen desde la propia vida, desde lo que efectivamente el sujeto ha experimentado. Se trata por tanto, de una escritura de sí, que, a diferencia de la narración ficticia, aparece entretejida con hilos propios y ajenos hechos del material de lo realmente vivido.

Aun cuando no se trata de una obra literaria, las narrativas que los participantes fueron construyendo, ofrecieron una riqueza vivencial que, sobrepasando la ficción, dieron cuenta de esos universales éticos que Ricoeur (2004) estima muy próximos a la “sabiduría práctica y que por tanto, están vinculados a la ética y la política” (p. 96), valor biográfico que Bajtín (1982, citado por Arfuch, 2008, p. 29) encuentra no sólo en el acto de componer una narrativa sino en que esta actividad se propone también como posibilidad de organización de la propia experiencia.

Para continuar con el análisis, es necesario poner de relieve, una vez más, la estrecha relación que hay entre la imitación (*mimesis*) y el ejemplo (*exemplum*). En esta correspondencia, Gomá (2003) considera que la imitación se convierte en tema teórico desde tres perspectivas; como experiencia, como categoría y como técnica. Centrándonos en la primera, la imitación como experiencia se constituye a través de los ejemplos y antiejemplos que durante toda la vida influyen social y moralmente en un individuo; en otras palabras, la experiencia ejemplar también se forja desde los otros como modelos o referentes para la propia conducta.

En ese orden, vale recordar que el modelo en la imitación premoderna es un referente fijo, predeterminado y estático, cuya característica básica era su perfección (Gomá, 2003). En la estructura moderna, el modelo estaba soportado en la idea de libertad y de progreso del sujeto, tratándose de un ser prototípico moral, libre, opuesto al precedente. Así, la relación que otrora se establecía entre modelo e imitador es cambiada en esta época por una noción de libertad y de autonomía del sujeto (Gomá, 2003).

Ahora bien, Gomá (2003) propone para nuestros días una clase de imitación distinta de las formas anteriores, cuyo origen se da en el siglo XX y a la que denomina “imitación moral de

prototipos”, una relación intersubjetiva que ocurre entre un sujeto modelo y un sujeto imitador cuyo fundamento es justamente la racionalidad y la emancipación que envuelve a ambos sujetos. Bajo este presupuesto, la imitación moral se compone de dos elementos principales, *la acción* del sujeto imitador y *el ser* del modelo imitado, lo que, a su vez, exige dos perspectivas de estudio, una parte pragmática cuyo objeto es la *acción* del sujeto imitador, y una metafísica interesada más por el *ser* del sujeto modelo y en la comprensión de los rasgos que lo convierten en tal, quiere decir esto, su ejemplaridad (Gomá, 2003)<sup>26</sup>.

De modo que las acciones y el ser de los otros también se constituyen en referentes para la actuación de una persona, y convierten la experiencia de estos modelos en ejemplos que pueden integrarse o no a la biografía personal. Amparados en lo anterior, en los relatos de los estudiantes aparecieron modelos, personas cuyas acciones y experiencias también fueron objeto de referencia para la configuración de un capital experiencial que, aunque no es particular, es objeto de apropiación y de asimilación, luego que, parafraseando a Larrosa (Skiliar y Larrosa, 2009), ese otro, la vivencia de ese otro, aunque ajeno a mí, me brinda una experiencia de pensamiento, sensible y emotiva que puede formar y transformar lo que soy, como se aprecia en el relato del siguiente participante:

---

<sup>26</sup> Aunque la perspectiva que se intenta desarrollar retoma elementos de la filosofía y retórica clásica con relación a la imitación y el discurso de persuasión, no es interés incluir como parte de este análisis la ejemplaridad en torno a la figura del paradigma del juicio kantiano y arendtiano (Ferrara, 2008; Mesa, 2011a) o los presupuestos de Todorov (citado por Vélez, 2003) respecto a la “memoria ejemplar” la cual se ciñe a una idea de memoria colectiva o social (Vélez, 2003). Tal como se ha trazado desde el inicio, este análisis está situado en un contexto que aduce a la autobiografía, en el que lo ejemplar da cuenta de la referencialidad de la propia experiencia del sujeto.

Crecí escuchando las historias de mi abuela, disfruto de ellas, todo lo que tuvo que pasar, los obstáculos. En su época el machismo era muy duro y no era bien visto que una mujer trabajara, el que mantenía la casa tenía que ser el hombre. Entonces mi abuelo también le pegaba mucho, y hoy en día, gracias a ella, es que tenemos lo que tenemos. Me cuenta muchas historias, que ella caminaba horas y horas con canastas de leche para venderlas, ella hoy día no cree todo lo que tiene, cuando antes no tenía ni un peso, lo trabajadora que ella siempre ha sido, son cosas que a uno lo motivan, de no tener nada pasamos a tener mucho (Sergio- modelo abuela).

Vencer los obstáculos, luchar por lo que se desea independiente de lo adversas que sean las condiciones, parte de ese legado familiar de persistencia que, encarnado en la abuela, le da al participante motivación para esforzarse y conseguir sus metas. Y aunque no se trata de una vivencia personal del estudiante, es incorporada por él como parte de su acervo experiencial. En este punto es importante resaltar que tomar como ejemplo la experiencia de otro no es una acción inmediata y prerreflexiva, hay que conocer y entender la historia que envuelve a ese sujeto que se alza como modelo y desde allí reconocer el valor de ese ejemplo y tratar de emularlo. De ahí que, una de las características fundantes para que efectivamente una historia ejemplar tuviera el impacto educativo deseado, era precisamente que la trama se dejara seguir, que el personaje propuesto como modelo estuviera envuelto en una historia concatenada, lógica de principio a fin, y que, por supuesto, fueran visibles ante los ojos del espectador las consecuencias de las acciones.

De modo que, el participante elige a su abuela como ejemplo, precisamente porque conoce su historia, las cualidades que la abrazan, que la hacen moralmente excelente, y observa las consecuencias positivas que trae seguir un patrón de conducta similar para él y su entorno:

Por eso creo que llegar a donde uno está es todo un proceso, a muchos se les facilita dependiendo de las circunstancias en las que nacen, pero creo que todo es mental y si te proyectas desde un principio y haces el bien, por más desfavorable que sea tu situación, saldrás adelante (Sergio-juventud).

De esto precisamente trataba la imitación propuesta por los antiguos griegos, y que hoy recogemos desde la narratividad de estos relatos, porque, tal como advertía Aristóteles (1946), la trama reúne todos los elementos de la tragedia; las acciones, los personajes, el pensamiento, ya que una historia bien contada, de acuerdo con la educación helénica, mostraba el devenir humano, esto es, los acontecimientos y las vicisitudes de la vida, las acciones prudentes o contrarias a la virtud, marcando una resolución encaminada a alentar un *ethos* colectivo, revelando, como recuerda Jaeger (2001), “ la acción constructiva de la némesis sobre la conciencia” (p. 41).

Así que, esta experiencia ejemplar que refiere el participante anterior hace parte de la vida de otro sujeto, pero que tuvo el suficiente potencial para imprimir de manera moral y subjetiva en la biografía personal del estudiante, tal como pasa con esta otra participante:

Algo que es demasiado importante para mí y que por ello no puedo dejar pasar por alto, es mi creencia y mi familia. Estos dos han sido parte fundamental en mi día a día, incluso

por ello también puedo decir confiadamente: hoy soy lo que soy y lo que tengo es gracias a ellos. En todo momento, cada situación que se nos presente y persona que se acerque aporta de manera positiva o negativa en tu formación y eso se debe valorar día tras día, porque si no se nos presentan obstáculos diarios, entonces no fortalecerás lo que eras, eres y serás. Mi esposo es mi referente de ciudadano, es un hombre *solidario*, paciente, que ayuda al otro sin esperar nada a cambio (Lina-juventud).

Ambos relatos comportan una representación de la experiencia que se abre y se toma de un sujeto a otro, y cuya correspondencia se da entre seres humanos autónomos y libres. De manera inteligente, los participantes toman de personajes vivos y reales lo que consideran bueno, excelente y digno de imitar: la persistencia y la solidaridad. Aquí, desde esta correspondencia entre individuos libres, los estudiantes leen e interpretan las vivencias de otros revelándose a sí mismos como *sujetos* en toda la extensión del término: “sujetos en tanto cuerpo-instinto-sensibilidad-inconsciente-racionalidad-actividad que padece y actúa, en constante interacción con y producción de experiencias con otros sujetos” (Cristancho, 2012, p. 3).

De modo que, la experiencia de un otro, tal como se manifiesta en los anteriores relatos, puede contribuir en el proceso de configuración de esas maneras de ser y de estar, que cada uno, de manera sensible y activa, va interiorizando. A este segundo grado de biografización, Delory-Momberger (2014) lo reconoce como experiencia heterográfica, inscrita en la transmisibilidad que ocurre entre un mundo de experiencia y otro mundo de experiencia como forma de inteligibilidad biográfica desde la cual es posible comprender el mundo de la vida narrando(*nos*).

En tal perspectiva, la narración que hacemos y leemos tanto de los otros como de nosotros mismos, ofrece una reciprocidad que, a través de signos, sentimientos, emociones y pensamientos compartidos, permite hallar en la vida de alguien más elementos comunes que ayudan a construirnos y a reconstruirnos, como se aprecia en el siguiente caso en el que el equilibrio, la solidaridad y la defensa de la opinión son las cualidades que la participante destaca de su modelo de ciudadano:

Eso fue súper duro; cuando yo tenía 11 años mi mamá intentó suicidarse porque no veía respuesta a las deudas y a la adicción al juego. Eso fue muy complejo de sobrellevar. Mi mamá estuvo en cuidados intensivos mucho tiempo y luego hospitalizada en rehabilitación. Nosotros estábamos muy solos, mi hermanito y yo, mi papá tenía que trabajar mucho y cuando salía del trabajo se iba a visitar a mi mamá. Mi hermano era para mí como un papá chiquito, él era el que me llevaba al colegio, me daba los permisos y estaba pendiente de mí, todavía. Entonces yo cocinaba, atendía la casa, lavaba la ropa, trataba de hacer todo muy bien [...]. Por eso, mi ejemplo a seguir desde niña siempre fue mi hermano mayor, y aún a mis 23 años lo sigue siendo. A mi manera de ver, es la persona más correcta y centrada que conozco, un hombre que, aunque defiende siempre su postura u opinión nunca pasa por encima de nadie, siempre está dispuesto a ayudar a quien lo necesita, así no lo conozca. Ese es mi referente de ciudadano y así como intento posicionarme yo misma como ciudadana, intentando conseguir el bien común, aunque no sea lo mejor para mí; sin embargo, no siempre lo consigo, pues soy consciente de que en muchas ocasiones prima mi egoísmo para tomar decisiones (Valentina-juventud).

Las cualidades que captamos y tomamos como referente de los demás, no obedecen a una receptividad pasiva, que nos lleva a la adopción de conductas de una manera irracional. Por el contrario, se trata de toda una movilización de sentidos que ponen en juego una actividad, un proceso cognitivo de comparación por el cual desvelamos y nos confrontamos con nuestro *yo* interior. Puesto que, como lo expresa Delory-Momberger (2009),

uno solo puede (re)construir el mundo de la vida [...] relacionando ese mundo con sus propias construcciones biográficas y comprendiéndolo en las relaciones de resonancia y de inteligibilidad con la propia experiencia biográfica. El acto de recibir la narrativa ajena es también escritura de sí, dentro de una relación con el otro y debido a ella (p. 63).

Evidentemente no se trata sólo de lo que experimenta el modelo, sino también del *ser* que este encarna; sus cualidades y distinción personal es lo que lo lleva a proponerse como influencia para los demás. Como lo acuña Gomá (2003) en los relatos biográficos de épocas anteriores, el modelo reunía las excelencias más estimadas, funcionando como referencia que ayudaba a moldear la personalidad de los más jóvenes. Ahora bien, aunque en nuestra sociedad actual la identificación de prototipos generalizables para toda una comunidad no es evidente ni hace parte de los programas educativos, tal como revelan las historias de los participantes, persiste en nosotros la inclinación de ver en los demás modelos que, por sus cualidades y virtudes, se constituyen en fuente de inspiración.

De hecho, Gomá (2003) advierte en la relación modelo-copia una acción intersubjetiva, en la que, según el autor, la construcción de subjetividad debe entenderse como ese esfuerzo

personal por emular algo que le parece interesante, esa condición individual y racional de sujeto emancipado, forjada desde la Ilustración y que forma parte de la agencia de cada quien:

Estando en séptimo conocí a uno de mis mejores amigos de esa época, él era un excelente estudiante, él era la estrella del salón. En un principio los maestros le decían que yo no era buena compañía para él y le decían que tomara distancia, que yo lo iba a dañar, le decían a la hermanita de él que yo no era bueno, pero la amistad fue más fuerte. A mí de cierta forma me iba muy bien con él, me iba súper bien, aunque sí me daba duro que la gente me veía como la sombra de él, aunque yo sé que yo trabajaba y me ganaba las cosas, muchas veces cuando nos hacíamos juntos para las tareas, aunque yo trabajaba y sabía, todos pensaban que era él que hacía todo. Luego me alejé de él por otra vez meterme con malas compañías. Él seguía estudiando juicioso, fue el único del salón que pasó de una a la universidad. Me arrepentí de no haber seguido con él, sentí celos de mi amigo, me acuerdo que una profesora me dijo que siempre yo iba a ser la sombra de él y que eso no iba a cambiar (Andrés-adolescencia).

Los prototipos son definidos por Gomá (2003) como “aquellos modelos humanos cuyo ser y conducta son repetibles por otros” (p. 228), toda vez que una característica fundamental del modelo es que su ejemplo sea generalizable a la mayoría en la medida en que sus conductas son cualidades que pertenecen a una naturaleza o necesidad compartida. De manera que el modelo prototípico es un *ser* y un *deber* ser al mismo tiempo, variante de acuerdo con el contexto social y cultural en el que se inscribe, sugiriendo en su personalidad una regla universal que es normativa

y vinculante, la misma que es captada por el participante al juzgar en su interior cuánto hay de bueno y deseable en eso que ve en el otro (Gomá, 2003).

Como aparece en los relatos de los participantes, el hallazgo de un modelo en ese otro no supone el abandono a una imitación irracional, sino una apropiación, una elaboración libre y espontánea de esa ley moral, que ese otro encarna. En efecto, para Kant (1994, citado por Gomá, 2009), la mayoría de edad intelectual consiste en “servirse de su propio entendimiento sin la guía del otro” (p. 210); sin embargo, Gomá (2009) advierte esta posición poco realista, pues considera que hay marcas y penetraciones que se dan en la conciencia infantil a través de ese círculo de personas y de las experiencias cognitivas y emocionales que van dejando una impronta en la subjetividad personal.

Esta red de influencias no cesa en la infancia; con la mayoría de edad se despiden algunos y llegan otros nuevos, tal como refieren los siguientes participantes:

Mi mamá y mi abuelo son personas que me han construido el camino por el que he transitado, a pesar de todo, a pesar de ser tan dogmático y todo, él me dio la mejor educación que me podía ofrecer, el pensar las letras, tiene que ver con mi abuelo, él jugaba y me retaba con eso, no quiero decir que para él fuera un juego, porque para él la biblia es sagrada, pero que me construyó, uff. Mi abuela también a punta de cantaleta y de consejos, pero también. Puedo decir que el profesor de matemáticas, de amigos puedo hablar del man, que me presentó a Estanislao Zuleta en los scouts, de las conversaciones que tuvimos y que aún sigo repitiendo en mi cabeza, yo creo que llevo en

la sangre esas conversaciones que tuve con él, esas son las personas que más han marcado mi vida (John-juventud).

Estamos envueltos en “una red de influencias mutuas” (p. 15), dice Gomá (2009); nuestro *yo* no se construye y permanece bajo una autonomía radical, sino que es una reelaboración continua, reflexiva, crítica y libre del ser. En este sentido, el interés no solo está puesto en la pragmática de las acciones de los otros, sino también en la esencia, en el ser de nuestros semejantes, terreno de la metafísica que le implica al sujeto una movilización de sentidos desde los cuales aprende a distinguir los elementos y principios que le son útiles en su construcción subjetiva, como lo señala la siguiente participante:

Son cúmulos de personas que me han marcado en distintos momentos y espacios, no una sola, no podría decir, que hay una que yo diga, ¡uy!, ese es mi gurú, que seguiré caminando en sus enseñanzas, no. Uno va eligiendo con qué quedarse, tanto para lo bueno como para lo malo; por ejemplo, me identifico en este momento con algunos de mis docentes, la forma en la que hablan, lo que hacen, lo que han logrado, me encanta ver como algunos de ellos son profesionales de la salud, pero también tienen posgrados en humanidades (Sofía-Juventud).

Como afirma Mesa (2011), “en las formas ejemplares pueden identificarse dos funciones principales; comprensiva y teleológica” (p. 72); la primera de ellas, alude a una identificación y asociación de las características comunes y peculiares de un modelo o un hecho puesto al frente del otro, lo que nos permite una mayor oportunidad de asimilación comprensiva, esto sucede cuando  $A_1$  se pone al lado de  $A_2$ . La segunda remite al reconocimiento en el hecho o la persona

de cualidades excepcionales, que, como advierte Gomá (2009), abarca “los valores considerados estimables” (p. 4) y que brotan de esas personas ejemplares como posibilidad de transformación de la propia vida. Así que, una persona y la historia que la envuelve también puede ser una experiencia ejemplar en la medida en que hay también un razonamiento por ejemplificación, una aproximación comparativa de la acción y del ser de ese otro con el propio *yo*, y una voluntad de asimilar y encarnar los valores que ese semejante representa, instaurando en el sujeto nuevos enunciados.

Es importante precisar que la imitación de la que aquí hablamos no conlleva a una pérdida de la personalidad ni a la difuminación del sujeto, cuando eso sucede, se trata de desviaciones patológicas que implican el abandono del propio ser. Es la mimesis de la acción y del *deber-ser* que representa el modelo sin que se produzca una confusión de personalidades ni la emulación irracional de conductas (Gomá, 2003). En el contexto de la tragedia, Aristóteles (1948) lo anunciaba de la siguiente manera: “el protagonista nos da cualidades, pero es en nuestras acciones, en lo que hacemos donde somos felices” (p. 10). En este punto, juega un papel importante la autonomía, la cual se forja, según Kant (1994, citado en Gomá, 2003), “desde el deseo, del palpito de ser él, ese mismo hombre” (p. 439). En otras palabras, “es la guía del otro a través de la admiración que levanta su ejemplo, en el que, por paradójico que parezca, inspira el valor para servirse del propio entendimiento sin la guía del otro” (p. 440) e inspira la adquisición de un espíritu de agencia y libertad.

El Señor Jesucristo si es un modelo [risas] él tumba a mi papá, a mi esposo a todo el mundo, muchas personas creen que una allá [su comunidad cristiana] vive limitantes pero

para mí no es así, hay muchas personas que me lo dicen, pero yo les digo, no es un limitante sino que usted mismo reevalúa como está haciendo su vida [...] realmente lo que es el cristianismo es tratar de seguir la vida que Cristo hizo, eso es muy difícil y por eso el único Santo es él, pero uno intenta [...]. Yo digo que eso me ha ayudado mucho a la formación ciudadana porque los valores que se pueden formar, porque no voy a decir inculcar porque me contradigo, pero me han ayudado a ser lo que soy: la solidaridad, la empatía, la paciencia. Yo creo que eso que es lo que Dios ha sido con nosotros y uno debería serlo (Lina-juventud).

La ejemplaridad interpela, conmueve y convida a la imitación, colocando a la persona en una posición de responsabilidad con relación a su propio *yo* y a su necesidad de mejorarlo. Tal aspiración de transformación responde a la pregunta que según Gomá (2009) no cesamos de hacernos: “¿Por qué si uno como yo, en circunstancias en todo parecidas a las mías, es honesto, justo, ecuánime y leal, por qué no lo soy yo?” (p. 215). Por esta razón, cuando aparecen nuevas situaciones que posicionan al sujeto en un lugar de semejanza, observamos en los protagonistas el cómo la necesidad de esa respuesta y de una acción renovadora los movilizó a tener conductas solidarias y empáticas, similares a las adoptadas por sus modelos en su momento.

En otras palabras, “cuando el ejemplo individual se abre a la universalidad de la regla moral, manifiesta su ejemplaridad, reclama una socialización también universal” (Gomá, 2009, p. 215), como se aprecia a continuación:

Estando en una asamblea en la Universidad supe de un colectivo que se llama “Pedagogía Social”, vi lo que hacen esos manes y es ayudar con clases gratuitas a jóvenes sin recursos

económicos a preparar el examen de admisión para la universidad pública; entonces yo también quise hacer lo mismo, es que yo creo en la educación popular, uno cree en esas cosas, y es muy romántico, creo que la universidad debería ser para todos, este preuniversitario creíamos que no iba a tener mucha acogida, pero uno dice en redes sociales que van a haber clases gratis de preuniversitario y llega medio Medellín, literal. Mis clases ya han dado frutos, ya uno de mis estudiantes pasó a medicina en la nacional de Bogotá, ¡ah el estudiante en el que tenía fe pasó! [gesto de triunfo], nosotros escogemos textos muy bien pensados, todos enfocados en la educación popular y en la emancipación y Paulo Freire y esas cosas, entonces nosotros no poníamos analogías por analogías, sino analogías que sirvan para entender un poquito la realidad colombiana y por qué quizá ellos no pueden acceder a un preuniversitario donde les toque pagar (John-juventud).

Había un curso que, aunque su centro no era la ciudadanía, yo siento que ahí pude ejercerla, el docente abría espacios de diálogo, de disertación, discutíamos cosas; para mí ese curso fue muy importante, no solo por la asignatura en sí, sino por el carácter abierto del profe, siempre amable, plural, además domina el tema. A mí me gustaría ser como él en mi vida profesional, darle oportunidades a los niños de que se expresen (Carolina-Juventud).

Los anteriores apartes no solo hablan de la imitación de modelos, sino que más allá de esto, en estas historias hay un elemento universal que trasciende lo político y social, se trata de experiencias, espacios de relación y de confluencia que se enuncian como referentes de acción y

de subjetivación, desde donde los participantes se adscriben no porque sea una exigencia exterior o un referente unívoco de identidad dado desde un metarrelato social, sino porque hay una interiorización de esas conductas, de esos valores encarnados por otros, hasta el punto que los hacen suyos, decidieron adoptarlos por voluntad.

A partir de estas historias es posible vislumbrar que en las experiencias ejemplares de los sujetos operan unos modos de producir subjetividades políticas que desbordan el poder disciplinario y normalizador de las instituciones y del Estado. En efecto, aquí la vivencia cotidiana de estos estudiantes se formaliza, toma cuerpo, produce y reproduce subjetividad en pugna entre lo instituido y lo instituyente, donde se antepuso una mirada universal, un entendimiento de la situación de los demás y una comprensión de todos como un nosotros:

Para mí un mundo ideal, es aquel donde las personas que viven, por ejemplo en el mirador de Bello, tengan acceso a la educación superior y que el examen de admisión es la primera barrera, entonces en ese sueño uno dice, ¡ay parce! voy a ir a clase todos los sábados, así no me paguen, así sea una mierda, es un barrio realmente peligroso, en el que un día un estudiante me saca una navaja y después me dice: ¡Ay! Profe, no lo reconocí, sí en ese mismo lugar [...]. El diálogo que se da en la universidad de Antioquia entre los objetos culturales, en las conversaciones que se tejen en los pasillos, los sueños de los parceros de ir a esos lugares donde no llegue la enseñanza, no lo digo como el redentor, pero sí de ofrecer oportunidades (John).

Claramente, los humanos no somos libres para elegir las circunstancias que vienen dadas en el devenir de la vida y nos “sorprendemos ante responsabilidades que, teniendo origen

externo, sobrevienen sin previo consentimiento” (Gomá, 2003, p. 209), pero sí hay libertad de anudar esas situaciones a algunas consecuencias para la vida moral. El asunto no queda reducido al encuentro de ejemplos significativos en la experiencia de un sujeto, se trata de un plano profundo de la propia experiencia cognitiva y emocional que liga e interioriza estos esquemas que se convierten en referentes de biografización y de comprensión del mundo. Podemos decir que un mayor cúmulo de experiencias y de modelos desarrolló en los estudiantes una mayor capacidad crítica para elegir o desechar algunos que no van con la realidad que desean encarnar. Por tanto, las influencias no sólo emergieron de la experiencia empírica directa, sino también de las experiencias ajenas.

Llegados a este punto, vale decir que no todo ejemplo es una recomendación de virtud, los hay positivos, o sea ejemplares, y los hay negativos o antiejemplos. Desde esta referencia, se pudo advertir en algunos de los relatos, la mención de personas que en definitiva los participantes no quisieron emular y buscaron otras formas de resolver las situaciones o asumiendo posturas críticas y disruptivas que pusieron a prueba su propio sistema de valores y creencias, como se aprecia en el siguiente relato:

Cuando tenía catorce años recuerdo que el teléfono sonó; mi papá estaba detenido en la cárcel por fraude, falsificó una firma. Eso fue muy desconcertante para mí porque él es muy perfeccionista, nos exigía muchos valores a nosotras, ponía estándares muy altos, desde ese día las cosas ya no son iguales entre nosotros. Después de eso comprendí el valor de la sinceridad. Me dolía que mi padre no se hace cargo de sus acciones, es más, todavía no reconoce que se equivocó, vive en una película donde él sólo tiene la razón

[...]. Aprendí a discernir en quien confiar y en quien no y hasta qué punto puedo ceder en mis certezas, y bueno, aunque suene contradictorio, aprendí a no mentir, a ser más responsable, a no usar cualquier medio para un fin (Sofía-Juventud).

Uno de mis compañeros del colegio murió de una manera absurda, tenía 17 años cuando lo mataron, aún me cuesta procesar lo que pasó. A él sí le gustaba la marihuana y todo, a todos nos caía bien. Él salió un domingo a fumar a un parque cercano con otro parcerero y allá había un *man* que estaba muy drogado y tomado, ¡estaba llevado!, el man le dijo a mi amigo: te voy a matar, él no creyó, pensó que era broma, dígame: ¿usted creería si alguien le dijera así que es verdad?, pues aquel hombre sin más apretó el gatillo siete veces y acabó con su vida por la espalda. Eso fue duro; comprendí que tenía que enderezar el rumbo. Me esforcé por encontrar personas que me aportaran algo más que vicios y vidas relajadas, y que me tendían la mano con la intención de sí, yo no salí de aquí que este tampoco, fueron de alguna forma cinceles que moldeaban al “negativo” [gesto de entrecomillado] yo de mi futuro, ya quería ser todo lo contrario a ellos, fue difícil, era un tiempo donde el que se quería sentir con poder, sólo tenía que pedir un arma ¡y le daban poder!, pero solo lo tenían sobre los que no tenían una (Andrés-juventud).

Como aparece en los fragmentos anteriores, los sujetos percibieron a lo largo de sus vidas una pluralidad de modelos, con criterio racional fueron seleccionando aquellos que les fueron útiles para configurar sus experiencias ejemplares y, desde luego, a partir de esto reafirmar o modificar sus actuaciones:

Viendo el sufrimiento de mi mamá, sus depresiones, su medicación psiquiátrica debido a tantas situaciones familiares, nos enteramos que olvida cosas, no sé si será la medicación o su propio organismo, de verla así he aprendido a no ser sumisa, a querer soltar aquello que lastima, he visto sus llantos como se entrega a un esposo que la trata mal, pero ella se queda, nunca he querido ser así, hago todo e intento no ser así (Sofía-juventud)

No podría decir que mi manera de ver el mundo o mi conciencia social se deba a alguien en específico, pero creo que mis experiencias, el contacto con el grupo de rehabilitación, personas en situación de calle, niños vulnerables, pero sí recuerdo una vez cuando yo digo que toqué fondo espiritual, yo andaba con unas personas consumiendo estábamos en un parque consumiendo licor y drogas, y no sé los vi de una manera diferente, vi en ellos algo que yo no quería ser más, sentí que algo dentro de mí me decía: este no es lugar para usted, ¿usted que está haciendo aquí?, literalmente tiré el licor y me fui. Al día siguiente fui al grupo de apoyo y desde ese 6 de marzo de 2014 me he mantenido limpia (Paula-juventud)

Tanto en las experiencias ejemplares autobiográficas, como heterográficas, los valores universales que los estudiantes resaltan en sus distintos relatos como primordiales en la configuración de ciudadanía son la responsabilidad, el equilibrio, la persistencia, la empatía, la solidaridad y la expresión respetuosa de la opinión, y nos permiten ver a través de sus experiencias ejemplares la adquisición y desarrollo de “conductas del relato” (p. 5), denominadas así por Bergson (citado por Delory-Momberger, 2005) o “imaginación narrativa” (p. 134) según Nussbaum (2005,) cuyo foco es el desarrollo de la capacidad de imaginar la experiencia del otro

y de comprender sus acciones, intenciones y concurrencias en una lógica discursiva. Su función política es la promoción del pluralismo, de la participación y del reconocimiento mutuo, y permitir, como se aprecia en estas historias particulares y concretas, la formación de ciudadanos capaces de superar las simpatías inmediatas y las lealtades particulares, elevando su juicio crítico a un servicio ante todo universal (Nussbaum, 2005).

Las experiencias ejemplares surgidas desde la cotidianidad de lo vivido, indudablemente pusieron de relieve valores universales que están relacionados con la capacidad de la afiliación, la cual, desde Nussbaum (2012), tiene que ver con ese poder vivir con y para los demás, reconociendo y mostrando, a la vez, interés por los otros seres humanos en su dignidad y diferencia. En consecuencia, las experiencias ejemplares vividas por los participantes exhiben un potencial formativo que en los sujetos se traduce en acciones y construcciones orientadas a desplegar la conciencia de la fragilidad humana y el deseo de una buena vida para todos. De ahí su función en la formación de emociones políticas cuyo principio es la protección de la democracia y el bienestar para todos.

Dicen que nadie experimenta en cabeza ajena; si es así, la radical novedad nos envestiría sin compasión ni posibilidad de defensa. Es por ello que precisamos de la experiencia, aquella que no es exclusivamente exterior ni particularmente interior, sino de una que es forjada en constante interacción entre los unos y los otros en el transcurrir de la existencia, y que, en definitiva, permitió proponer la *experiencia ejemplar* como una categoría adicional de los ejemplos reales y como expresión de un relato de formación ciudadana que se escribe con la tinta de lo vivido.

Figura 4<sup>27</sup>

*Tipos de narrativas ejemplares (como resultado de esta investigación surgen las experiencias ejemplares como una categoría perteneciente a los ejemplos de hechos reales).*



**Fuente:** elaboración propia.

<sup>27</sup> Los ejemplos *históricos* aluden a hechos reales, aunque Barthes (1970, citado por Pineda, 2005) incluye dentro de éstos a los mitológicos, ya que según el citado autor provienen de la tradición y no son invención del narrador. En contraste, Iglesias (2016) considera que los ejemplos históricos deben ser narraciones del pasado certificadas por una institución, de alta manufactura en su prosa y validadas con otros documentos y obras, por lo que se decidió en esta investigación incluir los mitos en el grupo de los *poéticos* al igual que las parábolas (*παραβολή*) y las fábulas (*λόγος*), y finalmente, están los *cotidianos* conocidos también como verosímiles o *narratio authentica*, de escasa referencia en la literatura y que son derivados de la experiencia del narrador, estos últimos de gran importancia en el desarrollo de la presente tesis, toda vez que permitieron situar las experiencias ejemplares derivadas de las historias de vida de las participantes en esta categoría, como puede observarse en la figura 4.

## **La experiencia ejemplar: un modelo biográfico desde la Didáctica, para la formación ciudadana**

Cuando se piensa en tramas y en formación ciudadana, la imagen que llega a nuestra mente es la *paideia* y los relatos mitológicos como una estrategia didáctica lejana y quizá poco pertinente para nuestros días. No obstante, Nussbaum (2005) sigue viendo en el estudio de la literatura una forma de promoción del pluralismo, la empatía y la ciudadanía universal a través de la imaginación narrativa que es suscitada justamente por la literatura.

De hecho, otros autores (Gamio, 2008 y Montaner, 2016) han propuesto recuperar el estudio de ejemplarios literarios en la secundaria y la universidad para la formación de ciudadanos empáticos y emotivos; sin embargo, aunque válido, bajo esta premisa las historias seguirán presentándose en forma de *narración ficticia*, lo que, en primer término, no resuelve la desconexión que hay entre la vida del sujeto y la educación, y, en segundo lugar, no permite que salga a la luz, una puesta en escena que provenga directamente de la creatividad, la inteligencia narrativa, la vivencia y la voz del propio estudiante. Huelga decir, que este argumento no radica en restar importancia al peso del arte, la literatura y de figuras cuya ejemplaridad es universal como aportantes en la subjetivación política de las personas; en efecto, en algunos de los relatos de vida aparecieron menciones de los participantes acerca de la literatura, la lectura e incluso del cine en sus construcciones subjetivas:

En la universidad hablamos de que las problemáticas colombianas son realmente densas en la mayoría de cursos porque si leemos literatura leemos *La casa grande de Álvaro Cepeda Samudio*, una obra que habla de las masacres en las bananeras y uno la lee en

clave masacre bananeras, soy colombiano, este hecho me duele y este hecho hace parte de la historia del resto de colombianos y yo me identifico con ellos, es decir, se desarrolla la ciudadanía cuando uno se identifica con un grupo social (John-juventud).

Creo que la lectura tuvo mucho que ver en la formación de mi pensamiento sobre el mundo y lo social. Entre mis entradas a rehabilitación y el caos de mi familia no había mucho que ver; a los trece años comencé a leer a Marx, a Héctor Abad Gómez y Estanislao Zuleta, ellos me dañaron [risas], fueron importantes para mí, a veces creo que en mí hay dualidades, hay como un ángel y un diablito (Paula-adolescencia).

Sin embargo, cuando pensamos la educación ciudadana en términos narrativos de entrada admitimos que se trata de una interacción dialógica entre sujetos políticos, entre proyectos políticos diferentes, en el que el único relato no puede ser el eco de las estructuras hegemónicas o la reproducción verticalizada de historias para la formación de un determinado tipo de ciudadano. Aquí cobra total sentido lo que se ha venido sustentado a lo largo de este texto, y es que la subjetivación política se logra caminando por la vida y contándonos unos a otros acerca de lo que sucede y se aprende en ese caminar. Por ello, es necesario en todos los niveles educativos, y de modo particular en la educación superior, desprendernos de una visión de formación ciudadana amparada en mecanismos de normalización que desconoce nuestra antiquísima capacidad biográfica y del cómo apelamos a distintas formas del relato para figurar el mundo.

Las narrativas ejemplares tal como las hemos conocido, aún aparecen como lejanos relatos de ficción que en algún tiempo fueron útiles para aleccionar a los más jóvenes; sin embargo, durante esta investigación se pudo desvelar el trasfondo político que reside en esta

particular forma de enseñanza y constatar que somos seres de historia que necesitamos tanto de lo que vivimos personalmente, como de las experiencias de otros para escribir y formar nuestro capital experiencial. De modo que, como se aprecia en los relatos de los estudiantes, el uso de ejemplos y del razonamiento por ejemplificación que de ahí se suscita, no se ha debilitado, ciertamente es posible afirmar que ha evolucionado, ha perdurado en el tiempo, pero ya no como un molde para sacar copias idénticas y prefabricadas, sino como una forma de experiencia que involucra un devenir, unos sujetos concretos con rostros y personalidades, unas acciones y unas consecuencias que se mostraron como ejemplos y modelos de referencia, como “proceso de apropiación del poder personal de formación” (Delory-Momberger, 2009, p. 22), dejándonos ver el potencial de la experiencia de vida, de las relaciones sociales, de los saberes subjetivos como un saber que se adquiere de manera paralela a los saberes formales de las instituciones escolares.

Durante el proceso investigativo fue posible ver que la vida de los participantes efectivamente se constituye en fuente de experiencias ejemplares, que éstas no sólo se encuentran en los libros de ficción o en los mitos legendarios. A través de las experiencias ejemplares fuimos dilucidando cómo los estudiantes acumulan un capital experiencial que los exhibe no como una *tabula rasa* o un proyecto de ciudadano, sino como individuos con historias que los preceden, como seres situados social y políticamente, en definitiva, como sujetos experimentados, permitiendo, desde este lugar, definir nuevas relaciones entre la experiencia individual y la formación ciudadana, y entre formados y formadores.

Es así como la incorporación de las historias de vida a los espacios educativos formales para la ciudadanía no solo ofrece un reconocimiento al estudiante en tanto sujeto ciudadano, sino

que también logra que los relatos particulares sean leídos de una manera crítica e intelectual, ofreciendo a los alumnos los medios para situar su historia en una dirección y finalidad que apunte un entendimiento de sí, a una comprensión de aquello que me ha hecho ser como soy, y a ver en cada enunciación una construcción y reconstrucción de sentido, tal como se evidenció en las devoluciones de los participantes.

A la capacidad que tenemos los seres humanos de crear personajes, de imaginarnos en la situación del otro y de producir relaciones de reconocimiento y sincronidad, Bergson (1967, citado por Delory-Momberger, 2011,) la llama “función ambulatoria” (p. 61); en efecto, esta representación que hacemos de la experiencia ofrece un marco concreto de inteligibilidad que, mediado por la similitud, deriva en una comprensión ontológica de la acción humana.

Ciertamente, de las experiencias ejemplares de los estudiantes derivaron universales como la responsabilidad, el equilibrio, la persistencia, la solidaridad, la expresión de la opinión, la sinceridad y la empatía constituyéndose en valores que relacionaron con sus formas de concebir y de accionar la formación ciudadana, mostrando el potencial político, social, didáctico y formativo de estas narrativas.

Esta forma de razonamiento por ejemplificación es una manera de lectura que corresponde, en última instancia, a la antiquísima facultad mimética humana, en tanto capacidad de percibir y de producir semejanzas inmateriales; sin embargo, esta no alcanza su total plenitud si no es por el lenguaje, por los modos en los que vamos desarrollando tal facultad, no únicamente a través del hallazgo en nuestra propia vida y en la de los otros de experiencias análogas, sino también siendo capaces de reproducirlas por medio de la narración. De manera que

la inclusión de la narrativa de vida en la formación ciudadana, promueve tanto la inteligencia narrativa, la memoria y la imaginación, como el conocimiento de la realidad y una mirada acumulativa y continuada de la experiencia como un refuerzo del *yo* (Tsuji, 2010). Desde esta perspectiva, la experiencia narrada se alza como un medio para un fin, una didáctica que tiene como norte la formación de un sujeto autónomo, capaz de asumir responsablemente la vida y de ver o encontrar en lo vivido una riqueza ontológica y axiológica reafirmante de su *yo*. Tal autonomía, según Tsuji (2010), se va adquiriendo desde un reconocimiento y refuerzo del capital experiencial de cada individuo.

Esta propuesta de una educación narrativa para la formación ciudadana entiende la escritura de la propia experiencia no como una mera transcripción de lo acontecido, sino, también, como se vio en los participantes, como una vía de actualización y refiguración. Luego, es a través de la escritura de sí como medio que podemos conectar la realidad más profunda de la experiencia y encontrar nuevas posibilidades en nuestras vidas. Según Delory-Momberger (2009) las historias de vida en formación son una corriente muy utilizada en el trabajo educativo con adultos, la cual está fundamenta en la exploración de la historia personal como dispositivo para la autoconstrucción de sentido a partir de lo vivido. En consecuencia, la experiencia de los estudiantes y, en especial, la experiencia ejemplar, se mostró en este estudio como un modo de subjetivación política que cuestiona y problematiza los marcos de referencia habituales, invitando a incluir lo vivido por el sujeto como parte integral de los análisis.

## Conclusiones y recomendaciones

Cualquier propuesta educativa en materia de ciudadanía debería configurarse atendiendo a las realidades que viven los sujetos, buscando, ante todo, la formación de una conciencia individual y colectiva que provea al estudiante de elementos y sensibilidades para la interacción dialógica, pacífica, sensible y empática con los otros y lo otro. Construir en la educación *hábitats* para la formación ciudadana exige, sin lugar a dudas, una actitud de reconocimiento del estudiante en tanto sujeto político, y una mayor conciencia de que en ese lugar, la conformación de comunidad política sólo es posible si la palabra, la libertad y la igualdad se esbozan como pilares de relacionamiento. En tal perspectiva, las narrativas de los estudiantes ofrecieron un acercamiento comprensivo a las maneras en las que los participantes asimilaron y aprehendieron la experiencia adquirida en su trasegar vivencial y en cómo esta experiencia fue fundamental en su configuración como sujetos ciudadanos, reafirmando con esto nuestra postura inicial frente a la formación ciudadana y la esfera biográfica que la comporta y la asiste, la cual hemos dicho, vincula e integra lo individual, lo social, lo político e incluso lo jurídico a la historia de vida del sujeto. Con esta afirmación no se pretende restar peso a las dimensiones de la ciudadanía —la social, la política y la jurídica— con desarrollos interdependientes, sino resaltar y visibilizar también su relación con lo *biográfico*, porque, finalmente, es en las experiencias de las personas que estas dimensiones ciudadanas adquieren vida, quedan envueltas en historias y se convierten en una práctica.

Aceptada esta premisa, la importancia de lo *biográfico* en las propuestas pedagógicas es un reconocimiento tácito al estudiante como sujeto político, el cual lo es justamente porque tiene

experiencia, porque ha vivido y porque tiene una historia que contar. Así que, para interrogar la formación ciudadana como subjetivación de lo vivido, es necesario traspasar la formalidad educativa y una visión instruccional de ésta, levantando *hábitats* que admitan en la problematización y construcción de la educación *el decir* del sujeto, un decir que va más allá de sí mismo, mostrándose como recurso para entender las maneras en las que los estudiantes ven, escuchan, construyen, edifican y resignifican el mundo.

Evidentemente, los perfiles de historia de los participantes comportaron un medio propicio para la aparición del sujeto ciudadano, de ese *¿quién?* y otro de la pedagogía, que fue proyectándose y revelándose desde la experiencia. En definitiva, la trayectoria vital trazada permitió un acercamiento comprensivo a las maneras singulares y particulares de configuración de ciudadanía de los estudiantes. Creemos que es una equivocación pedagógica continuar ofreciendo unilateralmente dispositivos educativos sin que sepamos quiénes son los sujetos que están sentados en las aulas y cómo se han ido formando como ciudadanos, qué experiencias, qué aproximaciones y referentes han tenido con la ciudadanía antes de su llegada a la universidad, y cómo la misma universidad ha aportado y puede aportar a la lectura y relectura de esas historias, desde el tejido de la palabra, el intercambio de saberes, de memorias, de universos.

Los relatos de vida fueron perfilando una trama en la que la formación ciudadana se mostró en plena correspondencia con las distintas opciones y oportunidades que los estudiantes tuvieron en sus ambientes para la adquisición y el desarrollo de capacidades ciudadanas, luego que, tal como se ha argumentado, la ciudadanía es una práctica que precisa, además de formación y motivación, oportunidades para ejercerla (Bárcena, 1997). Dando cuenta de lo anterior, la

participación se desprendió como una categoría emergente en la niñez de los protagonistas, donde esas posibilidades de ejercicio de *la palabra* les eran limitadas, quedando la palabra de esos niños oculta y diluida en la sonoridad del discurso adulto y del proyecto institucional. Respecto a esto, como se acotó previamente, Nussbaum (2012) destaca dos capacidades entretejidas e interdependientes, cuyo rol es central en la construcción del sujeto político, la *razón práctica* y la *afiliación*. De ambas se podría afirmar que su foco de desarrollo y fin es la palabra, aquella que nos permite el poder formarnos una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la vida, pero también el poder vivir y convivir con y para los demás, sintiéndonos parte de una comunidad política.

De modo que lo vivido por los participantes no sólo nos permite reflexionar sobre la educación superior, sino también pone de relieve y restituye el papel que cumple toda la sociedad en la subjetivación política y el cómo cada agencia socializadora, en este caso particular, las acciones personales, familiares, comunitarias y de la escuela, pueden contribuir o limitar dichas capacidades ciudadanas y para la convivencia.

En contraste, la apertura de espacios para *la palabra*, además de cambiar una visión de “menor” y de sujeción unívoca de los más jóvenes, generó posibilidades comunicativas y políticas de pertenencia, en las que el decir del sujeto y la escucha afectiva y empática de ese decir, en definitiva, se constituyeron en un *habitar* dignamente, encontrando en la narratología un camino creativo y pedagógico de representación del mundo. Indiscutiblemente, los relatos de los estudiantes apuntaron a un encuentro en la universidad con su *yo* político, el cual, desde la *palabra*, la *libertad*, y la *igualdad*, pudo hallarse conectado y vinculado con otros mundos de

experiencia por lazos que incluso traspasaron la razón práctica, hallando también en la afectividad y el amor por el otro una manera de expresión y de sentido político.

Lo normativo en la escuela y en la casa es otro de los asuntos desprendidos en estos relatos. En la mayoría de las historias se presentó como un método de instrucción y de disciplina vaciado de contenidos y de contexto, expresando fragilidades y contradicciones entre los discursos y las prácticas que exhibe el mundo adulto frente a los ojos de los niños. Respecto a esto, cabe resaltar que la transmisión de la tradición, de las reglas de convivencia, no puede ser un depósito muerto de normas y de conductas, es necesaria una transmisión viva de la experiencia colectiva que permita hilarse con la particularidad de los sujetos, a fin de que ésta sea preservada, reactivada y también renovada.

Como se ha visto a lo largo del texto, muchos autores se han encargado de exponer las problemáticas y consecuencias de continuar ofreciendo una educación para la ciudadanía instrumentalizada y pletórica de contenidos; sin embargo, por más que proponamos estrategias educativas sin la conciencia de que hay un otro de la pedagogía, no será posible avanzar en la construcción de un nosotros, en tanto no le sea permitido al sujeto de la educación aparecer, decir(*se-de*) y vincular a su propia vida normas y reglas que busquen no una sujeción silenciosa, sino la agencia y la autonomía del ciudadano.

Los temores y debilidades que los estudiantes manifiestan hoy en su adultez para expresar opiniones y disertar en público, muy posiblemente están ligados a las limitaciones que encontraron en sus infancias para participar, lo que plantea cuestionamientos y desafíos a las agencias socializadoras en la generación real y efectiva de estructuras de acogida, de espacios

públicos que hagan saber y sentir al recién llegado que pertenece, que *habita* en esa cultura y comunidad. Fue así como, a partir de los relatos de vida de los estudiantes, pudo vislumbrarse la cualidad *prenarrativa* de la experiencia humana, que confiere a todo sujeto, según Ricoeur (2006), el derecho a hablar de su propia vida como una historia en estado naciente, de suerte, que, tal como se propuso inicialmente en esta investigación, la narratividad es un camino que nos mostró al “ otro de la pedagogía, unos alumnos y alumnas que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas” (Larrosa, 2009, p. 45).

Es por ello que, cuando se dice que es necesario politizar la educación para la ciudadanía en todos los niveles educativos, pero en especial en la universidad, no se habla únicamente de un ejercicio analítico centrando en la formación del pensamiento crítico, el debate y la argumentación de los asuntos públicos, “deber ser” que se le atribuye a la institución superior, se trata también de vincularnos, relacionarnos, escucharnos, entender la diferencia, trabajar solidariamente, sentirnos interconectados y aceptarnos, *¿cómo?*, por la palabra, aquella que hace que ese otro de la pedagogía y su historia aparezcan y aporten a un entendimiento sensible y emotivo de la formación ciudadana, trayendo al aula su experiencia y nuevas formas de *sensus communis*.

La Universidad de Antioquia también apareció como un lugar donde los sujetos producen y proponen experiencias políticas a otros. Escuchar los relatos y referencias que los estudiantes hicieron sobre la experiencia universitaria abre una perspectiva multirreferencial de ésta.

Comprendimos que, si bien hay mucho por construir y deconstruir, precisamente la universidad alberga distintos matices y miradas que sobre ciudadanía circulan en un mundo que nos es común. La misma diversidad que engalana la universidad pública convoca a mirarla con distintos prismas, como experiencia sensible, puesto que, en ella, los sujetos producen lugares que desbordan una vista institucional. Ciertamente, la universidad es un espacio en el que convergen sujetos históricos y dinámicos envueltos en experiencias y que son quienes, desde ella, conforman comunidades políticas, en definitiva, ágoras de encuentro.

Así, entonces, no es posible confinar o asimilar la ciudadanía universitaria a un único espacio instituido como el Curso de Formación Ciudadana; desde luego, dicha mirada está también presente, haciendo parte de una de las expresiones de ciudadanía que desde allí se gestan; sin embargo, también se pone de relieve el lugar de experiencia política que se propone desde los docentes a los estudiantes, incentivando en estos últimos la aparición del sujeto y el despertar de una conciencia reflexiva, sensible a lo otro y al otro, a la crítica y a la apertura de nuevas propuestas de acción, y finalmente (*o mejor inicialmente como nuevo comienzo*), está el sujeto de la formación que encuentra en la universidad la posibilidad de escribir y de proponer(*se*) a la sociedad nuevas lógicas de acción y de ser ciudadano.

Transitado este camino, en los relatos de vida de los participantes encontramos que cuando el ejemplo o *exemplum* se pone en función de la experiencia, impregna la vida cotidiana y las formas como vamos haciendo de lo vivido un curso de experiencia. Así, la categoría que emerge fruto de esta tesis y que se propone en esta investigación como *experiencia ejemplar* adhiere a las formas ejemplares ligadas a los hechos reales y con las cuales, desde los resultados

obtenidos, aportamos y contribuimos a fortalecer una categoría que, aunque ha sido usada para la formación ciudadana, ha estado característicamente vinculada a la fantasía, a la prefiguración y ha tenido poca consideración en la *narratio authentica*.

Ahora bien, la identificación de los ejemplos en las narrativas de los participantes, permitió, en este recorrido, reconocer elementos y características que dejan dilucidar el potencial didáctico de las *experiencias ejemplares*, toda vez que en nuestro sistema de interpretación ordinario, la forma como biografiamos y atrapamos significados de los otros, de los imprevistos, o de aquello nuevo que sucede, fundamentalmente conlleva un razonamiento por ejemplificación, permitiéndole al sujeto construir un curso de experiencia (*erfahrung*).

Evidentemente, las experiencias ejemplares surgidas de los relatos de los participantes revistieron una serie de acciones cognitivas que dieron cuenta de la inteligencia narrativa y del razonamiento por ejemplificación de los estudiantes para seleccionar, organizar y aprehender la experiencia. Esta capacidad de encontrar similitudes es clave en los procesos de aprendizaje como bien referían los antiguos. En efecto, el razonamiento por ejemplificación suscitado en las experiencias ejemplares que aquí se presentan desbordó la clásica reflexión comparativa, prediseñada y novelística de los ejemplarios literarios, luego que se trata de un entramado de recuerdos, vivencias, sensaciones y sentimientos experimentados por el propio sujeto. La rememoración que se expresó en las experiencias ejemplares consiste en la captación de una semejanza no sensorial entre lo sido y el ahora, una imagen de sincronidad y de reconocimiento que no es una simple irrupción del pasado en el presente, más bien, es ocasión de redención, una oportunidad que se abrió no para cambiar lo vivido, sino como una herramienta comprensiva de

las circunstancias que nos rodean. En todo caso, la vida nos sería inaccesible, ininteligible e imprevisible sin que pudiéramos hallar similitudes entre los acontecimientos que se nos presentan, pues, en definitiva, como asegura Benjamin (1993, citado por Abadi, 2003), “la semejanza es el órgano de la experiencia” (p. 13).

Podemos afirmar que *las experiencias ejemplares* ofrecieron un acercamiento comprensivo a las maneras cómo los sujetos, desde distintas posiciones y lugares, fueron comportando e introduciendo diversas formas de subjetivación, incluyendo en estas narrativas ejemplares matices éticos y políticos, revelando cómo a través de la experiencia fundada en la cotidianidad se aprenden y se apropian universales que emergieron no de manera explícita o aparente, sino producto del análisis y de la reflexión personal y familiar a partir del escrutinio y la escritura de sí. Distinto a las virtudes y universales prefijados y promulgados en los metarrelatos y grandes historias de forma exterior al sujeto, en las experiencias ejemplares pudimos observar una integración profunda a la estructura personal de valores, como la responsabilidad, el equilibrio, la persistencia, la empatía, la solidaridad, la sinceridad y el intercambio respetuoso y consciente de opiniones, que surgieron no de manera impuesta o prefabricada, sino que desde la comprensión personal de lo vivido, atraviesan y comportan la subjetividad política de los participantes.

Desde este lugar, pensamos que la escritura de sí y las experiencias ejemplares que de esta emergen, pueden ser un recurso didáctico en la formación ciudadana, una estrategia didáctica abierta a la vida, que permita al estudiante un contar historias y un compartir en el que sus experiencias puedan, efectivamente, ser ejemplares para él mismo o para otros, adquiriendo, de

este modo, una representación ética y política que permita crear un *hábitat* en el que cada uno pueda explicarse, comprenderse o transformarse a través de la narración de sí y la escucha empática y afectiva del otro, que, tal como se ha afirmado a lo largo de este texto, no implica un abandono de la racionalidad, por el contrario se trata de usar a la vez mente y corazón.

Finalmente, como explica Bárcena (1997), el concepto de ciudadanía abarca aspectos intersubjetivos socio-históricos y de contexto, lo cual hace de la ciudadanía, como él mismo advierte, “una entrega de formas de estar vivamente en la realidad” (p. 76). Sin duda, la ciudadanía obedece a una tradición, a modelos de interpretación elaborados a través del tiempo y que conforman los modos de pensar, creer, sentir y valorar de una comunidad. Pero, hablar de tradición no es sinónimo de inmovilización, puesto que esta también desempeña un rol fundamental si se concibe como “creación-desde, como movimiento-a partir de” (Bárcena, 1997, p. 77). Aquí el reto estaría en dejar la prefiguración, los casos predeterminados analizados únicamente desde lo jurídico y la posición institucional de que la ciudadanía es una cuestión de “expertos”, y abrazar al otro de la pedagogía como sujeto ciudadano. En definitiva, cada individuo es un mundo de experiencia; en su ser guarda relatos propios y ajenos, relatos individuales y colectivos, que, al ser interiorizados, fusionados con nuestro *yo*, van haciendo parte del mito personal, relato de formación que se escribe en la propia vida y que nos permite mostrarnos al mundo como sujetos experimentados.

Esta investigación desveló ese lado emocional, social y afectivo que también está anclado a la configuración de ciudadanía, porque quienes la ejercen son personas, seres humanos multidimensionales. Queda abierta la discusión para seguir ahondando en esas formas peculiares

de construcción de ciudadanía y al cómo también la universidad es lugar, más allá para la adquisición de la *razón práctica* de producción de emociones políticas.

## Referencias

- Abadi, F. (2013). Mimesis y rememoración en Walter Benjamin. *Aporía, Revista Internacional de Investigaciones filosóficas*, 6, 4-16. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/28854>.
- Acevedo, J. (2017). El habitar como ser del hombre, según Heidegger. *Hermenéutica Intercultural Revista de Filosofía* 28, 189-197.  
<https://doi.org/10.29344/07196504.28.1062>.
- Aguilar, H., Reyes, D., Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 13(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>.
- Aguilar, M. (2005). *Libro de los gatos. Análisis de un ejemplario medieval* (1st ed.). Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ellibrototal.com/ltotal/>.
- Aktas, F., Pitts, K., Richards, J., y Silova, J. (2017). Institutionalizing Global Citizenship: a critical analysis of higher education programs and curricula. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 65-80. <https://doi.org/10.1177/1028315316669815>.
- Álamo, F. (2010). El microrrelato. Análisis, conformación y función de sus categorías narrativas. *Revista Signa* 19, 161-180.  
<http://revistas.uned.es/index.php/signa/article/viewFile/6233/5966>.

- Alvarado, S. V., Ospina, H., Botero, P., y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26911765003.pdf>.
- Anónimo. (1997). *Retórica a Cayo Herenio* (1ª. ed.). Editorial Gredos S.A. <https://cicerosagenda.files.wordpress.com/>.
- Aragüés, J. (1999). *Deus concionator: mundo predicado y retórica del exemplum en los siglos de oro* (1ª. ed.). Ediciones Rodopi B.V.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana* (3ª. ed.). Paidós.
- Arfuch, A. (2008). *La vida narrada, memoria, subjetividad y política* (1ª. ed.). Editorial Universitaria.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica* (1ª. ed.). Paidós. Papeles de Comunicación.
- Arias, A. N., Alvarado, S. V. (2015). Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 581-594. <https://doi:10.11600/1692715x.1322241014>.
- Aristóteles. (1948). *El arte poética. (sic)*. Editorial. <https://www.ellibrototal.com/ltotal/>.

- . (1999). *Retórica*. Editorial GREDOS, S.A. <http://www.hermanosdearmas.es/wp-content/uploads/2017/12/aristoteles-retorica-gredos.pdf>.
- Astaíza, A., Castillo, M., Rojas, G., Salas, J., y Prieto, O. (2020). Concepciones sobre ciudadanía en estudiantes y docentes universitarios: convivencia y transformación social. *Revista Educación*, 44(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36847>.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Paidós.
- Bárcena, F., y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y Hospitalidad*. Paidós.
- Benjamin, W. (1991). *El narrador*. (1ª. ed.) Editorial Taurus.
- . (2001). *Sobre el programa de la filosofía venidera. Para una crítica de la violencia y otros ensayos. La enseñanza de lo semejante*. (1ª. ed.). Iluminaciones IV. Taurus.
- Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A., Pimienta, A. (2011). Formación ciudadana (FC) y educación para la ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, 5. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i5.695>.
- Bernard, MC. (2014). La «présentation de soi»: cadre pour aborder l'analyse de récits de vie, dans *revue ¿Interrogations ?*, 17. L'approche biographique. <http://www.revue-interrogations.org/La-presentation-de-soi-cadre-pour>.

- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida, perspectiva etnosociológica* (1ª. ed.). Ediciones Balleterra.
- Blanco, R., Carli, S., Friedemann, S., González, C., Pierella, Krots, P., Pierella, MP., Saur, D., Sosa, M. (2014). *Universidad pública y experiencia estudiantil: historia, política y vida cotidiana*. (S. Carli, comp. 1ª. ed.). Colección: Ideas en debate. Serie Educación. Niño y Dávila editores.
- Bolívar, A., y Porta, Entrev., L. (2012). La investigación biográfico-narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, 1(1), 201-212.  
[https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/14](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14).
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2009). *Los estudiantes y la cultura* (2ª. ed.). Siglo XXI Editores.
- Bravo, L. (2019). (2019). *Construcción de ciudadanía a partir de la práctica del teatro* [Trabajo de grado]. Universidad Autónoma de Bucaramanga. <https://www.unab.edu.co/>.
- Briceño, Y., Bravo., A. (2019). Construcción de ciudadanía a partir de la práctica del teatro. Una propuesta metodológica para el reconocimiento del otro. *La tercera Orilla*, (23), 34-57.  
<https://doi.org/10.29375/21457190.3818>.
- Buenfil, R. (2007). La categoría intermedia. Departamento de Investigaciones Educativas Cinvestav. [Ponencia para el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa Noviembre 2007] Mérida, Yuc.

Cardenal de la Nuez, M., y Hernández, R. (2012). *La investigación biográfica en el estudio de las migraciones internacionales: la utilización de la técnica “bnim”*<sup>1</sup> [Comunicación presentada al XIII Congreso de la Población Española celebrado en la Universidad de Cantabria, organizado por el Grupo de Población de la Asociación de Geógrafos Españoles, en septiembre de 2012].

[https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/11794/1/Comunicacion\\_Cardenal\\_Diaz.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/11794/1/Comunicacion_Cardenal_Diaz.pdf).

Carrera, P. (2013). La concepción de ciudadanía en los estudiantes del programa de trabajo social de la Fundación Universitaria Monserrate. *Hojas y Hablas*, (10), 162-177.

<http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/20>.

Castillo, J. (2006). *Configuración de ciudadanías juveniles en la vida cotidiana de estudiantes universitarios de Manizales*. [Tesis Doctoral, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, CINDE].

<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/557>.

Castillo, M. (2013). *Mímesis trágica, entre el lenguaje y lo político. Claves para combatir la fragilidad de la acción*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. <http://sedici.unlp.edu.ar/>.

—. (2015). Mimesis, teatro y acción: acerca de cuánto de Aristóteles hay en el pensamiento político de Arendt. *El Banquete de los Dioses. Revista de Filosofía y teoría política contemporáneas*, 3(5), 9-35. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/>.

- Correa, A., Quiroz, M., y Nájara, R. (2017). Jóvenes universitarios en Lima: Política, medios y participación. *Comunicar*, 53, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-07>.
- Cortina, A. (2005). *Ciudadanos del mundo hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.
- Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujeto de derechos. *Persona y Sociedad*, XXV(2), 73-99.  
[https://www.sename.cl/wsename/otros/participacion\\_2013/Documentos\\_bibliograficos/](https://www.sename.cl/wsename/otros/participacion_2013/Documentos_bibliograficos/).
- Cristancho, J. (2012). Los conceptos: sujeto y subjetivación política. Propedéutica para una reflexión. *Conference Paper*. DOI:10.13140/2.1.1342.6560.
- Cuna, E. (2012). Apoyo a la democracia en jóvenes estudiantes de la ciudad de México. Estudio sobre el desencanto ciudadano juvenil con las instituciones de la democracia mexicana. *Polis*, 8(2), 107-151. <http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v8n2/v8n2a5.pdf>.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y Educación, Figuras del individuo proyecto* (1ª. ed.). CLACSO coediciones.  
[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20171122033344/Biografia\\_educacion.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20171122033344/Biografia_educacion.pdf).
- . (2014). Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 19(62), 695-710.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461003>.

- . (2015). La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada. (1ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- . (2017). Sentido y narratividad en la sociedad biográfica. *Revista de Antropología y Sociología: VIRAJES*, 19(2), 265-281.  
[http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes19\(2\)\\_13.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes19(2)_13.pdf).
- Di Caudo, V. (2007). La construcción de los sujetos de la educación. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 1(2), 91-131.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846112006.pdf>.
- Díaz, F., y Conejo, P. (2012). La opinión del alumnado sobre las normas de convivencia: un estudio de un instituto de educación secundaria de la ciudad de Ceuta. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 399-413.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377024>.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*.  
<https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf>.
- Encinas, M. (2017). El ejemplo y la semejanza en la Retórica de Aristóteles. *Emerita*, 82(2), 241-260. <https://doi.org/10.3989/emerita.201>.
- Fajardo, L. (2020). Reflexiones pedagógicas sobre la formación ciudadana de los estudiantes de la Fundación Universitaria San Martín en la Facultad de Educación a Distancia y Virtual.

[Trabajo de grado Maestría. Universidad Pedagógica Nacional].

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/>.

Ferrara, A. (2008). *La fuerza del ejemplo*. (1ª. ed.). Gedisa editorial.

Fonseca, L., y Martínez, V. (2019). *Participación en las marchas estudiantiles del 2018 de jóvenes de Bogotá*. [Trabajo de Grado. Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/>.

Freire, S. (2008). Movimento estudantil no Brasil: Lutas pasadas, desafíos presentes. *Rhela*, (11), 131-146. <https://doi.org/10.19053/01227238.1502>.

Fricke, R. (2005). *Las parábolas de Jesús: Una aplicación para hoy* (1ª. ed.). Editorial Mundo Hispano. <https://ondasdelreino.files.wordpress.com/>.

Gallego, AM. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1),151-165.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a09.pdf>.

Gamio, G. (2008). El cultivo de las humanidades y la construcción de ciudadanía. *Miscelánea Comillas*, 66(129), 237-254.

Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.

Giraldo, A. (2014). *El impacto en la formación integral y la formación de ciudadanía cultural*.

Derivado de la investigación: “mejoramiento de la gestión cultural de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín y otras cuatro IES pertenecientes a la Mesa Cultural de IES de Antioquia, mediante la caracterización y el análisis de las percepciones de los estudiantes de pregrado sobre la oferta cultural institucional, y de sus prácticas y expectativas de participación efectiva y cultural” publicada en 2014.

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/63001>.

Gomá, J. (2003). *Imitación y experiencia* (1ª. ed.). Taurus. <https://play.google.com/books>.

—. (2009). *Ejemplaridad pública* (1ª. ed.). Taurus.

Gómez, N. (2008). La vida cotidiana y el juego en la formación ciudadana de los niños.

*Universitas humanística*, (66), 179-198.

<http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n66/n66a11.pdf>.

González, L. (2016). *Capacidades Centrales de la etnia Wayuu: una perspectiva desde el*

*enfoque de las capacidades de Sen y Nussbaum* [Trabajo de grado, Universidad Autónoma de Barcelona].

[https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2016/hdl\\_2072\\_353600/GonzalezArmentaLinaMarceloa\\_TFM2016.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2016/hdl_2072_353600/GonzalezArmentaLinaMarceloa_TFM2016.pdf).

- Haigh, M. (2008). Martin Internationalisation, planetary citizenship and Higher Education Inc. British Association for International and Comparative Education. *Compare*, 38(4), 427-440. <https://www.geos.ed.ac.uk/~sallen/>.
- Harto, M. L. (2011). El exemplum como figura retórica en el renacimiento. *Humanitas* 63, 509-526.
- Hernández, A. (2014). *Universidad y ciudadanía, una lectura desde Adela Cortina*. [Trabajo de grado, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/2070>.
- Herrera, D. (2016). Aportaciones metodológicas a la investigación biográfica, relacionadas con el procesamiento y la organización de los datos. *Cuestiones Pedagógicas*, (25),145-160. <https://doi.org/10.12795/CP.2016.i25.11>.
- Iglesias, C. U. (2016). El exemplum en la construcción retórica de la realidad: algunos casos bajo la forma discursiva histórica. [Tesis Maestro en Historia. Universidad Iberoamericana]. <http://ri.ibero.mx/handle/ibero/518>.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. (15ª. ed.). Fondo de cultura económica de México.
- Kara, N. (2018). Understanding University Students' Thoughts and Practices about Digital Citizenship: A Mixed Methods Study. *Educational Technology & Society*, 21(1), 172-185.

- Lagmanovich, D. (2009). El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones. *Revista Iberoamericana*, IX (36), 85-96. [https://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/36-2009/36\\_Lagmanovich.pdf](https://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/36-2009/36_Lagmanovich.pdf).
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. (1ª. ed.). En C. Skiliar (ed.). *Experiencia y alteridad en Educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens Ediciones.
- López, P. (2008). Educación para la ciudadanía también en la Universidad [Boletín]. *El Viejo Topo*. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/9783/>.
- Lozano, M., y Alvarado, S. (2011). Juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 101-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77320072004>.
- Luna, M. (2006). *La intimidad y la experiencia en lo público*. [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>.
- Lyons, J. (1989). *Exemplum: The rhetoric of example in early modern France and Italy*. Princeton Legacy Library. <https://play.google.com/books>.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 85-102.

- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência y Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006> .
- Martínez, M. (2019). Una propuesta didáctica para introducir la educación para la ciudadanía global en la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 286-305. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.15>.
- Mateos. (2019). Quince hipótesis sobre géneros para delatar al microrrelato. Tropelias. *Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 32, 152-162. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_tropelias/tropelias.2019323481](https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2019323481).
- Mesa, A. (2011). *El juicio de los espectadores de Hannah Arendt: Entre la educación para la ciudadanía y la formación ciudadana en la universidad*. [Tesis Doctoral, Universidad de Antioquia]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/>.
- Mesa, A., y Benjumea, M. (2011). La educación para la ciudadanía en la educación superior. *Uni-pluri/versidad*, 11(1), 1-12. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/10581>.
- Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global: Una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(1), 15-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>.

- Montaner, A. (2016). *La narrativa medieval y la promoción de la Competencia Intercultural. Un análisis de contenido sobre las lecturas para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia].  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=126924>.
- Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: Service Learning y Campus Compact. *Revista Sembrando Ideas*, (2), 1-23.  
<https://hdl.handle.net/10171/20567>.
- Negré, M. (1985). *Poiesis y verdad en Giambattista Vico*. [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/15132>.
- Nussbaum, M. 2002. Education for Citizenship in an Era of Global Connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289-303. <https://doi.org/10.1023/A:1019837105053>
- . (2005). *El cultivo de la humanidad*. Paidós.
- . (2010). *Sin fines de lucro* (M. Rodil, Trans.; 1ª. ed.). Katz Editores.
- . (2012). *Crear capacidades, propuesta para el desarrollo humano* (A. Mosquera, Trans.; 1ª. ed.). Paidós.
- . (2014). *Las emociones políticas* (A. Santos, Trans.; 1ª. ed.). Paidós.

- Olivier, G. (2017). ¿Hacia la conformación de una cultura política? XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. San Luis Potosí.  
[http://congreso.comie.org.mx/convocatoria\\_xiv\\_cnie\\_20170220.pdf](http://congreso.comie.org.mx/convocatoria_xiv_cnie_20170220.pdf).
- Passeggi, M. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. (1ª. ed., pp. 69-88). CLACSO-Universidad de Antioquia. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2ª. ed). Newbury Park.
- Pérez, A., Sabirón, F., Azpillaga, V. (2016). El aprendizaje de la ciudadanía a lo largo de la vida: un estudio narrativo desde historias de vida<sup>[SEP]</sup>. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (28),189-201. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135047100018.pdf>.
- Pérez, G., y Sarrate, M. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía, hacia una educación superior inclusiva. *Educación XXI*, 16(1), 85-104.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70625886005>.
- Pimienta, A. (2012). Formación ciudadana, proyectos políticos y territorio: Pistas para la Escuela. *ANEKUMENE Revista virtual, Geografía, Cultura y Educación*, (3),129-140.
- Pimienta, A., Pulgarín, R. (2015). *Configuraciones discursivas de la formación ciudadana: Hacia la constitución de los sujetos políticos*. (R, Quiroz., MR, Pulgarín, comp.). Educación y Ciudadanía, Capítulo II. pp. 41-84. Alfagrama Ediciones.

Pineda, V. (2005). La tradición del exemplum en el discurso historiográfico y político de la España imperial. *Revista de Literatura*, 67(133), 31-48.

DOI:10.3989/revliteratura.2005.v67.i133.112.

Portillo, M. (2015). Construcción de ciudadanía a partir del relato de jóvenes participantes del #yosoy132biografía, generación y participación política. *Global Media Journal*, 12(23), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/687/68743086001.pdf>.

Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9: 127-158.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A>.

Quiroz, R., y Echavarría, C. (2011). Perspectivas políticas y ejercicio ciudadano en un grupo de jóvenes investigadores universitarios. *Temas*, 3(5), 175-190.

<https://doi.org/10.15332/rt.v0i5.693>.

Quiroz, R., Quintero, D. (2018). Maestros en Formación en Ciencias Sociales y Formación Ciudadana: La espesura de la producción del espacio universitario. *De Prácticas y discursos Universidad Nacional del Nordeste Centro de Estudios Sociales*, I año 7(9), 281-305. <http://dx.doi.org/10.30972/dpd.792811>.

Reyes, M. (2010). Percepciones, conocimientos y actitudes sobre el enfoque del programa Nacional de Educación para la Sexualidad y construcción de ciudadanía en estudiantes de

licenciatura. [Trabajo de Maestría, Universidad Nacional de Colombia].

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/7538>.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos de Hermenéutica* (2ª. ed.). Fondo de cultura económica de México.

—. (2004). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Editorial Siglo XXI, S.A.

—. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora- Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.  
<https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1>.

Roldán, O., Giraldo, Y., y Martínez, M. (2017). La emoción como estrategia movilizadora de la acción política de niños, niñas y adolescentes. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 152-159. <https://doi.org/10.22507/rli.v14n2a14>.

Saldarriaga, A. (2016). Las escuelas críticas: Entre la socialización política y los procesos de subjetivación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1389-1404. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a35.pdf>.

Saldarriaga, J. (2015). *De la socialización política a los procesos de subjetivación: posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación de jóvenes escolares* [Tesis Doctoral, Centro de estudios avanzados en niñez y juventud. Universidad de Manizales- CINDE]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160126105119/JaimeASaldarriagaVelez.pdf>.

- Santiesteban, A. (2009). *El conocimiento de lo social*. Programa del Màster de Recerca en Didàctica de las Ciéncias Sociales, Geografía, Història i Art. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Scotton, P. (2016). Universidad y democracia deliberativa. Hacia una educación para la ciudadanía. *Teoría de la Educación*, 28(1), 61-82.  
<https://doi.org/10.14201/teoredu20162816182>.
- Soto, M. (2016). *Habitar y Narrae*. Eudeba. <https://play.google.com/books>.
- Sperandio, J., Grudzinski-Hall, M., Stewart-Gambino, Hannah. (2010). Developing an Undergraduate Global Citizenship Program: Challenges of Definition and Assessment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(1), 12-22.
- Staroselsky, T. (2016). Consideraciones en torno al concepto de experiencia en Walter Benjamin. X Jornadas de Investigación del Departamento de Filosofía FaHCE-UNLP, 19 al 21 de agosto de 2015, Ensenada, Argentina. *Actas X Jornadas (2015)*. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Filosofía.  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7648/ev.7648.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7648/ev.7648.pdf)
- Suñol, V. (2012). *Más allá del arte: Mimesis en Aristóteles* (1ª. ed.). La Plata Edulp. (Filosofía).  
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.416/pm.416.pdf>.

- Taguenca, J. (2012). La opinión política de los jóvenes universitarios de Hidalgo, México: Un análisis desde la teoría de campo. *Convergencia*, 19(60), 45-77.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttextpid=S1405-14352012000300002yln=esytln=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1405-14352012000300002yln=esytln=es).
- Torregosa, A., Falcón, M., Hernández, F., Sancho, J., y Núñez, C. (2012). Héroes anónimos, o lo extraordinario de lo cotidiano. En J. Rivas (Ed.), *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*. (1ª ed., pp. 49-53). Dipòsit Digital UB.  
<http://hdl.handle.net/2445/32345>.
- Torres, C. y Reyes, G. (2016). Subjetivación en la escuela: una mirada crítica al programa de competencias ciudadanas. *Educación y Ciencia*, (18).  
<https://doi.org/10.19053/01207105.5332>.
- Tsuji, A. (2010). Experience in the very moment of writing: reconsidering Walter Benjamin's Theory of Mimesis. *Journal of Philosophy of Education*, 44(1), 125-136. 10.1111/j.1467-9752.2010.00747.x.
- Uña, O. (2014). Acción, discurso y metáfora. Sobre el lenguaje en H. Arendt. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (18), 15-27.  
<http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i18.40>.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica* (E. Sanz, Trans.). Paidós Educador.

Vasilachis, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, L., Mallimaci, F., Mendiazábal,

N., Neiman, G., Quaranta, G., y Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (1ª ed.). Gedisa Editorial.

Vélez, J. (2003). Violencia, memoria y literatura testimonial en Colombia. Entre las memorias literales y las memorias ejemplares. *Estudios políticos*, 22(1), 31-57.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/17569>.

Villasante, R. (2018). Por La Política del Reconocimiento de Charles Taylor. *Proyección:*

*Teología y mundo actual*, 270, 245-265.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=677841>.

Woischnik, J. Rezende, E., Anastasia, F., Dantas, H., Moisés, JA., Brasiliense, JM., Avelar, L.,

Krause, S. (2016). Educação política no Brasil: reflexões, iniciativas e desafios. Adenauer

*Cadernos*, 1(1), 280. [https://www.kas.de/c/document\\_library/get\\_file?uuid=1893b872-](https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=1893b872-84fb-cf9e-d835-25b1cf469117&groupId=265553)

[84fb-cf9e-d835-25b1cf469117&groupId=265553](https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=1893b872-84fb-cf9e-d835-25b1cf469117&groupId=265553).

## **Bibliografía**

Aguilar, G. (2014). En torno al cognitivismo estético en Aristóteles. Objeciones a la

interpretación de mimesis como clarificación intelectual. *Filosofía UIS*, 13(1), 41-57.

Aktas, F., Pitts, K., Richards, J., Silova, I. (2017). Institutionalizing Global Citizenship: a critical

analysis of higher education programs and curricula. *Journal of Studies in International*

*Education*, 21(1) 65-80.

Álamo, F. (2010). El Microrrelato. Análisis, conformación y función de sus categorías narrativas.

*Revista Signa* 19, 161-180.

Augustín, R., (2015). *Deseo y Violencia: una aproximación a la mimesis conflictiva y su posible*

*salida en el pensamiento de René Girard*. [Trabajo de Grado, Pontificia Universidad Javeriana].

Bara, F., Mellen, T., Buxarrais, M. (2014). University lecturesrs' conceptions of ethics and

citizenship education in the European higuer education area: a case study. *Revista de Universidad y sociedad del Conocimiento RUSC*, 11(3), 22-31.

Basalo, P. (2015). *Exemplum, argumentum y sententia en el Libro de Buen Amor*. [Trabajo de

Grado, Universidad Santiago de Compostela].

Benjamin, W. (1971). *Sobre la facultad mimética*. Editorial Agelus Novus Edhasa. Gran

Bretaña.

Bolívar y Fernández. 1998. La investigación biográfico-narrativa. Guía para indagar en el campo.

Serie Materiales Auxiliares de Clase/ Investigación, núm. 3. Grupo de Investigación:

“Formación del Profesorado Centrada en la Escuela” FORCE. Universidad de Granada.

- Boni, A., Peris, J., Rodilla, J., Hueso, A. (2012). Cómo cultivar la ciudadanía cosmopolita en la Educación Superior. El caso de la Universidad Politécnica de Valencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 15(2), 131-139.
- Borrás, C. R. (2016). Estructuras elementales del relato oral: Análisis lógico de un corpus de narraciones espontáneas sobre sucesos de vida cotidiana acaecidos en la Laguna y la Orotava. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Brigante, A. M., Rovida, S. (2016). Sabiduría poética y poética en Giambattista Vico. *Universitas Philosophica* 66, año 33.
- Calderius, M., Martínez. N. (2011). Formación de competencias ciudadanas en las universidades cubanas: Una contribución al perfeccionamiento de nuestra democracia. *Ciencias en su PC*, 3, 109-120.
- Casalinio, C., Atamara, D., Castro, J. (2016). Ciudadanía en los jóvenes de las universidades de Lima. Una propuesta de fortalecimiento de la ciudadanía a través de la enseñanza de la historia social y política. *Investigaciones Sociales*, 20(37), 219-232.
- Casillas, M., De Garay, A., Vergara, J., y Puebla, M. (2001). Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), 139-163.
- Castillo, M. (2016). Mímesis y máthesis: acerca de sus conexiones en la Poética de Aristóteles. *Diánoia*, LXI(77), 53-81.

—. (2014). Más allá de las fronteras del arte: El rol del aprendizaje mimético en la deliberación.

*Discusiones Filosóficas*, año 15(25),185-203.

—. (2011). Paul Ricoeur, lector de Aristóteles: un cruce entre mimesis e historia. *Revista de*

*Filosofía y Teoría Política*, 42, 33-47.

—. (2016). A través del espejo y lo que Platón encontró allí. Mimesis entre lógos y alétheia.

*Praxis Filosófica Nueva serie*, 42, 33-58.

Cintra Oppermann, T. (2015). Fake It Until You Make It: Searching for Mimesis in Buka Village

Politics. *Oceania*, 85(2), 199-218.

Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y

opciones del diseño metodológico. *Psykhe*, 17(1), 29-39.

Cristancho, J. G. (2018). *Tigres de papel, recuerdos de película memoria, oposición y*

*subjetivación política en el cine argentino y colombiano*. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia].

Cuervo, M. (2003). *Hermenéutica e investigación*. Centro de Investigaciones de la Corporación

Universitaria Iberoamericana CUI.

Curcio, M, Camargo, E, (2012). Universidad y Formación Ciudadana. *Reflexión Política*, año

14(28), 118-126.

- Del Basto, M., Ovalle, M.C. (2015). Una mirada crítica a la relación currículo-sociedad. *Revista Latinoamericana. Estud. Educ*, 11(11), 111-127.
- Dezelan, T., Sever, M. (2014). The higher education citizenship curriculum: an analysis of first-cycle bologna study programmes of the university of Ljubljana. *Annales Series Historia de las Ciencias Sociales*, 24(3), 419-432.
- Díaz, M., Rojas, N. (2017). Ciudadanía, una vida posible en sociedad. *Revista Aletheia*, 9(2), 114-137.
- Dybicz, P. (2010). Mimesis: linking postmodern theory to human behavior. *Journal of Social Work Education*, 46(3), 341-355.
- Escobar, M. (2014). Mímesis en Platón y Adorno. *Eidos*, (20), 73-220.
- Esteban, F., Buxarrais, M., Mellen, T. (2013). What do University Teachers Think about the Teaching in Ethics and Citizenship in the European Higher Education Area? *New Educational Review*, 32(2), 313-323.
- Fernández, A. C. (2014). El papel de la transmisión intergeneracional en el involucramiento de los jóvenes en la acción colectiva. *Ensayos Pedagógicos*, VIII(2), 47-66.
- . (2018). Para pensar la educación política en la educación formal. *Educare*, 22(2), 1-22.
- Figuroa, V., Cavieres, E. (2017). La contribución de las movilizaciones estudiantiles a la

formación ciudadana y democrática de los estudiantes secundarios chilenos. *Praxis educativa*, 21(1), 12-21.

Ghiso, A. (1997). *El taller en procesos investigativos interactivos*. Documento de trabajo.

González, G., y Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educ. Educ*, 19(1), 89-102.

González, A. D. (2017). *Formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario a través de la metodología de aprendizaje docencia-servicio*. [Tesis de Maestría, Pontificia universidad Católica del Perú].

Gorostiaga, X. (2002). Refundar la Universidad y la educación para reconstruir la democracia, el desarrollo sostenible y los derechos humanos. *ESPIGA*, 5, 15-34.

Gutiérrez, C. (2016). Sobre el concepto de mimesis en la antigua Grecia. *Byzantion Nea Hellás*. 35, 97-106.

Haro, V. (2002). La mimesis de Aristóteles desde la hermenéutica de Paul Ricoeur. *Tópicos*, 23, 49-70.

Harto, M. L. (2011). El *exemplum* como figura retórica en el renacimiento. *Humanitas*, 63, 509-526.

- Hernández, H., López, J. (2014). La participación estudiantil como estrategia de formación ciudadana para la educación superior en valores en el nivel superior. *Revista de Comunicación de la SEECI*. Número extraordinario, 43-58.
- Herrera, M. C., Muñoz, D. A. (2008). Qué es la ciudadanía juvenil. *Acciones E Investigaciones Sociales*, (26), 189-206. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ais/ais.200826339](https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200826339).
- Huchim, D., Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Iglesias, U. (1981). El *exemplum* en la construcción retórica de la realidad: Algunos casos bajo la forma discursiva historia. [Trabajo de Maestría, Universidad Iberoamericana. Ciudad de México].
- Iriarte, A., Ferrazzino, A., (2013). *La cuestión de la formación ciudadana universitaria en Latinoamérica. Construcción y ejercicio de una ciudadanía social*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires-Argentina.
- Kemp, P. (2006). Mimesis in educational Hermeneutics. *Educational Philosophy and Theory*, 38(2), 171-184.
- Marcotegui, B. (2015). Los exempla del Códice 48. De la Biblioteca de la Catedral de Pamplona. *Revista de Poética Medieval*, 29, 219-243.

- Martí, G. (2016). Adorno (mímesis) Derrida. *Oximora Revista Internacional de ética y política*, (9), 53-72. <https://raco.cat/index.php/Oximora/article/view/317169>.
- Martín, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, 7, 41-60.
- Martínez, M. (2006). Formación ciudadana y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Martínez, M., Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Española de Pedagogía*, Año LXIII(230), 63-84.
- Martínez, S. (2006). Invención y realidad. La noción de mímesis como imitación creadora en Paul Ricoeur. *Diánoia*, 1(57), 131-166.
- Mateos, B. (2019). Quince hipótesis sobre géneros para delatar al microrrelato. *Tropelias. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 32, 152-162.
- Mesa, A. (2008). La formación ciudadana en Colombia. *UNI-PLURIVERSIDAD*, 8(3)supl.
- Miján, D. A. (2015). Formación ciudadana y universidad en Colombia: políticas de cultura y comunicación participativa. *Mediaciones*, 11(14), 29- 42.

- Morales, R. (2015). Argumentación en el discurso de Fénix (IL.IX, 434-605): *Exemplum* y analogía. *Kañiña. Artes y Letras*, número extraordinario, 179-194.
- Moratalla, T., Mellas, P. (2008). Notas para pensar la educación en términos narrativos. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 5(10), 5-10.
- Muñoz, G., y Muñoz, D. A. (2008). La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: una aproximación teórica desde los estudios culturales. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 217-236.
- Muñoz, G. (2011). De las culturas juveniles a las ciberculturas del siglo XXI. En *Educación y Ciudad. Revista del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, primer semestre 2010*, 18, 19-32.
- Murillo, G. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI*. [Tesis Doctoral, Universidad de Antioquia].
- Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: Service Learning y Campus Compact. *Revista Sembrando Ideas*, (2), 1-22.
- Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J., Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- O, Neill. M, Hubbard. P. (2010). Walking, sensing, belonging: ethno-mimesis as performative praxis. *Visual Studies*, 25(1), 46-58.

- Olvera, G, Gasca, E. (2012). La ciudadanía y universidad pública: ideas de responsabilidad social universitaria. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*. 5(2), 46-62.
- Padilla, L., Padilla, J. E., Silva, H. (2012). La formación ciudadana en los estudiantes universitarios. *Revista de Investigaciones UNAD*, 11(1), 49-71.
- Perafán, B. (2014). Formación ciudadana en la Universidad: Una propuesta para la acción. *Revista de Derecho Público*, (32), 3-22. <http://dx.doi.org/10.15425/redepub.32.2014.19>
- Pérez, G., Sarrate, M. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía, hacía una educación superior inclusiva. *Educación XXI*, 16(1), 85-104.
- Pimienta, A., Carmona, A., Martínez, J. (2012). *La universidad en disputa: Emergencia de subjetividades políticas en el intento de reforma de la Ley 30*. Documento de trabajo para el panel sobre "Reforma de la educación superior" del IX Congreso Nacional de estudiantes de Sociología, Noviembre del 2012. Medellín- Colombia.
- Pimienta, A., Quiroz, R., Arango, A. (2015). *Elementos para el debate de la Formación ciudadana como política universitaria, caso de la Universidad de Antioquia*. Documento de la experiencia la Comisión de Formación Ciudadana y Constitucional. 2014-2015.
- Pineda, M., Orozco, P. (2018). La formación política como humanización mediada por la experiencia estética. *La formación Política-Revista Virtual*, (53), 53-68.

- Platón. (2019). *La República*. Documento preparado por el Programa de Redes Informáticas y Productivas de la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM).  
<https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2019/03/platc3b3n-la-republica.pdf>.
- Posada, P. (2010). Derecho y narración: el carácter triplemente mimético de la juricidad. *Revista Co-herencia*, 7(12), 199-210.
- Quiroz, P., Arango, L. M. (2006). La educación en la construcción de nuevas ciudadanías. *UNI-PLURI/VERSIDAD*, 6(3).
- Quiroz, R., Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? *Debates. Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 101-108.
- Raby, D. (2014). Herencia de los *exempla* jesuitas. Homenaje a la obra de Daniele Dehouve. *Descatos*, 44, 181-187.
- Ramírez, D. (2018). *Configuración de la red social Facebook como espacio de aparición del ciudadano: caso de la mesa ampliada estudiantil (MANE)*. [Tesis Doctoral, Universidad de Antioquia].
- Ramírez, J. (2008). La retórica, fundamento de la ciudadanía y de la formación escolar en la sociedad moderna. *Foro Interno*, 8, 11-38.
- Rawicz, D. (2012). “La universidad hacia la democracia. Bases doctrinales e históricas para la constitución de una pedagogía participativa” de Arturo Roig. *Utopía y Praxis*

*Latinoamericana*, 17(59), 137-141.

Reguillo, R. (2013). Ciudadanías juveniles en América Latina. *Última Década*, 19, 1-22.

Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la Interpretación Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI Editores, S.A., en coedición con la Universidad Iberoamericana.

Samacá, A., y Acevedo, A. (2011). El movimiento estudiantil como objeto de estudio en la historiografía colombiana y continental: notas para un balance y una agenda de investigación. *Historia y Memoria*, (3), 45-78.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_memoria/article/view/799](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/799).

Santos, D. (2013). Mímesis y bilingüismo ideológico: un análisis crítico del discurso sobre la diversidad en un documento de política educativa universitaria en América Latina. *Forma y Función*, 26(1), 183-216.

Sarfson, A. Iconografía musical y su didáctica: entre la mimesis y el símbolo en el contexto de la formación de maestros. *REDU Revista de docencia universitaria*, 13(2), 307-321.

Scotton, P. (2016). University and deliberative democracy. Towards citizenship education. *Teoría de la Educación*, 28(1), 61-82.

Secchi, V. (2013). Mímesis, *poiesis* y *katharsis* en la teoría estética de Leopoldo Marechal un diálogo con Platón y Aristóteles. *Revista Recial*, 4(4), 2-15

- Smoot, K. (2004). Applying Paul Ricoeur's Spiral of mimesis for authenticity as a moral standard. *The Ethics of Entertainment Television*, 31(4), 158-166.
- Suñol, V. (2004). *Aprendizaje y placer mimético en la Poética de Aristóteles*. [Tesis de Grado, Universidad de la Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.210/te.210.pdf>.
- . (2017). La función emocional de la música en Aristóteles. *Praxis Filosófica Nueva serie*, 47, 137-155. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i47.6602>.
- Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser/Ranciere/Foucault/Arendt/Deleuze. *Revista Estudios Sociales*, 43, 36-49.
- Tornero, A. (2008). El tiempo, la trama y la identidad del personaje a partir de la teoría de Paul Ricoeur. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, 24, 51-79.
- Vargas, B. (2010). Misión de la universidad, ethos y política universitaria. *Ideas y Valores*, 142, 67-91.
- Vega, M., Escalante, K. (2007). Organizaciones juveniles: ¿espacios de formación ciudadana? *Signo y Pensamiento*, XXVI(51), 150-159.
- Verhesschen, P. (2003). The Poem's invitation': Ricoeur's concept of Mimesis and its consequences for narrative educational research. *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*, 3(3), 449-465.

Wilhite, S., Silver, P. (2005). A false dichotomy for higher education: educating citizens vs. educating technicians. *National Civic Review*, 94, 46-54.

Zambrano, E. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 69-82.

Zuluaga, R. (2013) La mimesis en el teatro clásico. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, (7), 87-98.

## Anexos

### Anexo 1

#### *Consentimiento informado para la investigación*

##### **1. Presentación:**

Señor(a) estudiante el presente es un formulario de consentimiento en el que usted declara su participación voluntaria y autorización de uso de materia biográfico en un estudio cuyo propósito es indagar sobre las posturas, sentidos y experiencias que los estudiantes universitarios producen sobre ciudadanía durante su trayecto vital. La investigación será realizada con la participación de estudiantes de pregrado (mayores de edad).

##### **2. Información General:**

**Investigadora principal:** Mónica María Cortés Márquez.

**Entidad que respalda la investigación:** Universidad de Antioquia-Facultad de Educación- Doctorado en Educación Línea de Ciencias Sociales y Humanas.

**Pertinencia del estudio:** Con este estudio se espera comprender los modos en los que los estudiantes universitarios configuran su ciudadanía, aportar en la orientación de las apuestas formativas en la educación superior sobre ciudadanía y al fortalecimiento de la Formación Ciudadana como campo de conocimiento.

**Métodos empleados:** Para la realización de la investigación se usarán los relatos de vida escritos por los participantes, grabaciones de video y voz de las entrevistas y las transcripciones. En un primer momento el participante escribirá su relato de vida en la guía que será suministrada por la investigadora. El participante escribirá su relato para lo cual tendrá un lapso de 1 a 2 semanas hasta su entrega. Luego se pactará la realización de la entrevista en profundidad que permitirá realizar indagaciones adicionales y permitirá profundizar, aclarar o ampliar algunos aspectos

del relato de vida, la entrevista podrá tener 1 ó 2 encuentros de 1 hora y 30 minutos de ser necesario.

**Obligaciones de la investigadora:**

Las narraciones escritas y orales hechas por los participantes del estudio serán usadas exclusivamente en el marco de la presente investigación, ninguna será utilizada con fines distintos a los enunciados.

No se divulgarán nombres de personas, lugares e instituciones, ni de terceros, se mantendrá en estricta reserva la identidad y datos personales del participante y de las personas que aparezcan en los relatos y entrevistas.

El uso de grabadoras de audio y video será informado previamente a los participantes.

Las narraciones transcritas, así como la producción de texto de los participantes serán validadas por ellos mismos, antes de su uso, con el fin de que el participante tenga la posibilidad de precisar, corregir, modificar o anexar algún aspecto de su historia.

Ningún tercero o persona ajena al proceso de investigación tendrá acceso a los relatos ni a las entrevistas.

La custodia de las historias de vida se hará en un computador de propiedad de la investigadora, todos los datos serán destruidos en un período de dos años a partir de la firma del consentimiento informado.

La investigadora principal no recibirá ningún tipo de beneficio o retribución económica por realizar el estudio, éste será solo con fines académicos.

**De los participantes:**

Los participantes serán estudiantes activos de un programa de pregrado

Los participantes tendrán una edad mayor a 18 años cumplidos y serán estudiantes matriculados entre los niveles VII y X que hayan cursado además la signatura de Formación Ciudadana y Constitucional lo cual garantizará un tránsito y conocimiento mayor de la Universidad y de sus espacios universitarios.

Los participantes no recibirán ninguna retribución de tipo económico o beneficio particular ni académico (nota ni calificación) por hacer parte del estudio.

La participación del estudiante es de carácter voluntario y podrá retirarse del proceso cuando lo desee. En caso de que el participante desee no continuar en el proceso notificará a la investigadora principal de manera oportuna.

**De los datos personales:** Para efectos de la investigación el tratamiento de datos como: Nombres y apellidos, correo electrónico y número de teléfono será conforme a la Ley 1581 de 2012, ningún dato será usado para fin distinto que facilitar el contacto entre investigadora y participante durante la fase de trabajo de campo de la investigación.

### **Consentimiento**

YO

\_\_\_\_\_

identificado (a) con cédula de ciudadanía: \_\_\_\_\_

## **Anexo 2.**

### *Guías de elaboración de microrrelatos*

#### Encabezado

#### ***Mi relato de vida***

Un relato de vida son recuerdos y memoria de acontecimientos personales y colectivos que hablan de nuestra subjetividad e identidad, de momentos y personas memorables, de nuestras vivencias y de aquello que deseo compartir.

*“uno no narra su vida porque tiene una historia: uno tiene una historia porque narra su vida”*. Christine Delory-Momberger

#### **Guía A**

*¿Quién eres?*

*¿Qué sucedió en tu vida o en tu carrera que te llevaron a estar donde estas ahora?*

*¿Qué acontecimientos o personas de tu vida, te han marcado o han sido definitivos para formarte como la (el) ciudadano(a) que eres?*

*¿Qué o quienes han aportado a los valores que posee? ¿Cómo esto ha aportado en tu actual pensamiento y comprensión política y en tu forma de ver la realidad social?*

*¿Qué lugares, instituciones (educativas, religiosas o sociales) de tu historia pasada o presente han sido significativas en tu experiencia como ciudadano(a)?*

*¿Hay en tu vida alguna historia propia o ajena (padres, abuelos, tíos, vecinos etc.), que haya sido significativa para su visión actual de la ciudadanía?*

*¿Cuál es tu relación con el Estado para el ejercicio de la ciudadanía?*

*¿Cómo percibes la Universidad en general y los cursos de formación ciudadana como espacios de aprendizaje, participación y acción política?*

*¿Qué has aprendido de estas experiencias y cómo éstas han permeado tu realidad actual como ciudadano(a)?*

*¿Qué has aprendido o qué ha sentido durante el proceso de escritura de esta historia, que ha significado esto para mi como ciudadano(a)?*

### **Guía B**

*¿Quién eres? ¿De dónde vienes?*

*¿Qué ha sucedido en tu vida que te ha llevado a estar dónde estas ahora?*

*¿Qué acontecimientos, experiencias o personas te han marcado o han sido definitivos para formarte como la persona que eres?*

*¿Tienes recuerdo de alguna historia o vivencia propia o ajena (de padres, abuelos, tíos, vecinos etc.) que haya sido significativa para tu comprensión actual del mundo?*

*¿Qué lugares, instituciones (educativas, religiosas o sociales), grupos de tu historia pasada y/o presente recuerdas como significativas y definitivas en tu experiencia vital?*

*¿Cómo estas experiencias o personas han aportado en tu actual comprensión y en tu forma de ver la realidad social?*

### **Guía C**

*¿Cómo he llegado a estar donde estoy hoy?, ¿Qué es lo que me ha hecho como soy?*