Logotipo

Descripción generada automáticamente

Entre la memoria y la promesa:

Narrarse, escribirse y su poder transformador

Relato pedagógico.

Maira Alejandra Mosquera Valoyes

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Pedagogía Infantil

Tutora:

Diana María del Socorro Posada Giraldo

Doctora en Educación

Universidad de Antioquia  
Facultad de educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Seccional Turbo, Antioquia

2023

|  |  |
| --- | --- |
| **Cita** | Que |
| **Referencia**  **Estilo APA 7 (2020)** | Mosquera Valoyes, M. A. (2023). *Entre la memoria y la promesa: Narrarse, escribirse y su poder transformador. Relato pedagógico.* [Trabajo de grado]. Universidad de Antioquia, Turbo, Colombia. |

[](https://co.creativecommons.net/tipos-de-licencias/)

|  |  |
| --- | --- |
|  | Diagrama  Descripción generada automáticamente con confianza media |

Biblioteca Seccional (Urabá)

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

**Rector:** Jhon Jairo Arboleda Céspedes.

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

**Jefe departamento:** Maribel Barreto Mesa.

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**

A Dios principio y fin de todas las cosas, por su palabra resonando dentro, muy dentro de mí, a ella le debo la fortaleza y la persistencia que me han traído hasta aquí.

A mi madre Diolen, mi tía Sandra Luz y mi Hermana Ana Mile, mujeres valientes y ejemplo de vida para mí, a mi amado esposo Yoni Páez, a ellas y a él que siempre han estado conmigo acompañándome de manera incansable, brindándome su apoyo incondicional, sirviéndome de sostén, dándome su voz de aliento para no claudicar en muchas faenas, especialmente en esta: la de hacerme a mi oficio de educadora infantil.

Y muy especialmente a los niños y las niñas: a los de antaño, cuyo reconocimiento ha sido cura para mis heridas y a los niños y las niñas por venir a cuyo encuentro estoy presta a acudir.

**Agradecimientos**

A la Universidad de Antioquia mi Alma Máter por los aportes invaluables a mi formación

Al Programa de Licenciatura en Educación Infantil, a sus coordinadoras, a las coordinadoras de Prácticas, a mis profesoras y profesores, a mis antiguas asesoras de práctica, a mis maestras y maestros cooperadores, a mis compañeras y compañeros durante la carrera, especialmente a Geraldi Úsuga por ayudarme a darle lugar a mis propias preguntas y a expandir el horizonte, por estar ahí y no dejar que me sintiera en absoluta soledad

A mi asesora de trabajo de grado Diana María Posada Giraldo por aceptar el reto de trabajar conmigo, por su acompañamiento constante, por la paciencia, por su confianza, por tratarme como su semejante, por hacer existir la igualdad en el principio.

Por sus conversaciones, por transmitirme la pasión y el entusiasmo por el oficio de enseñar, por ayudarme a reconocerme a mí misma, a pensarme de una forma diferente, mirar la vida de otro modo …Y por hacer de cada encuentro una especie de aventura pedagógica.

A mi padre Melkin Mosquera por su presencia en momentos cruciales de mi vida …

A mis suegros Oliva y Natael por su apoyo incondicional

A mis primas Elizabeth, Shaya, Julieth y a mi primo Andrés Felipe por sus voces de aliento, por sus manos extendidas, por las noches de estudio compartidas

**Tabla de contenido**

[Resumen 9](#_Toc142413912)

[Abstract 10](#_Toc142413913)

[Presentación 11](#_Toc142413914)

[1. Desatando nudos entre el contexto y mi historia: una pluralidad de culturas 15](#_Toc142413915)

[2. Preliminares 20](#_Toc142413916)

[2.1 Y me pusieron el freno… 20](#_Toc142413917)

[2.2 Entrando en modo estudiante 24](#_Toc142413918)

[3. Conceptos que toman cuerpo: narrativa, identidad narrativa, biografización y biograficidad 26](#_Toc142413919)

[4. Reconfigurando mi primer relato: heme de nuevo aquí 28](#_Toc142413920)

[4.1 Avatares 28](#_Toc142413921)

[4.1.1 Vida en familia 28](#_Toc142413922)

[4.1.2 Exposición a la violencia 28](#_Toc142413923)

[4.1.3 Separación de mis padres 29](#_Toc142413924)

[4.1.4 Ingreso al jardín y paso por la escuela: una vida itinerante 30](#_Toc142413925)

[4.1.5 Prácticas de etiquetamiento 30](#_Toc142413926)

[4.1.6 Mi hermana ganó el examen y yo no. Intensificación de las comparaciones 31](#_Toc142413927)

[4.1.7 Y perdí octavo grado 31](#_Toc142413928)

[4.1.8 Expectativas que no se cumplieron 31](#_Toc142413929)

[4.1.9 Entre la invisibilidad y la necesidad de reconocimiento 32](#_Toc142413930)

[4.2 A contracara 32](#_Toc142413931)

[4.2.1 Lo que me enseñaron los maestros que habitan en mi recuerdo 32](#_Toc142413932)

[4.2.2 La otra yo que emerge de mi relato en las prácticas pedagógicas 33](#_Toc142413933)

[5. Tras la pista del verdadero problema 36](#_Toc142413934)

[6. Aproximando algunas elaboraciones 38](#_Toc142413935)

[6.1 La relación pedagógica y el lugar que en ella ocupa la transmisión. Una lectura de mi experiencia en las prácticas pedagógicas como espacio habilitador 38](#_Toc142413936)

[6.2 Posicionamiento e identidad narrativa 40](#_Toc142413937)

[6.2.1 Posicionamiento frente a mí misma 40](#_Toc142413938)

[6.2.2 Posicionamiento frente al saber 42](#_Toc142413939)

[6.2.3 Posicionamiento frente a los otros 44](#_Toc142413940)

[6.2.4 Del reconocimiento de sí al reconocimiento mutuo 46](#_Toc142413941)

[Referencias 52](#_Toc142413942)

[Anexo 56](#_Toc142413943)

**Lista de Figuras**

[Figura 1 Ubicación geográfica de Urabá 15](#_Toc127885788)

[Figura 2 Municipios que integran el Urabá Antioqueño 16](#_Toc127885789)

**Siglas, acrónimos y abreviaturas**

**EPL** Ejército popular de liberación

**FARC** Fuerzas armadas revolucionarias de Colombia

**s/f** Sin fecha

**MEN** Ministerio de Educación Nacional

**RAE** Real Academia Española

# Resumen

En el presente relato pedagógico doy a conocer los resultados de un ejercicio de investigación y formación, realizado desde un enfoque biográfico narrativo y bajo la modalidad de estudio de caso, en el cual el saber sobre mí misma a través de la exploración de mi identidad narrativa se constituye en el centro de la reflexión, a partir del trabajo con mi relato de vida centrado en mi trayectoria familiar y escolar y que parte de la pregunta ¿Puede la exploración de la identidad narrativa a partir del trabajo con el relato de vida aproximar respuestas a la inhibición del deseo de saber y a posibles factores asociados? Y cuyos objetivos apuntan a explorar mi identidad narrativa a partir de mi propio relato biográfico y a través de este proceso aportar posibles respuestas o reflexiones sobre la inhibición del deseo de saber e identificar los efectos formativos de esta experiencia y su potencia para la formación de educadores infantiles. Narrativa, biografización, biograficidad y reconocimiento configuran los referentes conceptuales que fundamentan mi indagación.

Entre los principales hallazgos puedo nombrar en primer lugar, el hecho de reconocer factores externos e internos que en mi caso pudieron incidir sobre la inhibición de mi deseo de saber. Un primer factor que emerge es el de los efectos de la violencia y de las palabras con las que me nombraron y que sugieren exclusión. Un segundo factor, da cuenta de heridas en el auto concepto, la autoimagen y la autoestima, asociadas a sentimientos de menosprecio. En segundo lugar, destaco dos hallazgos más, uno asociado a la reflexión sobre cómo la práctica pedagógica se configuró en un espacio habilitador para mí como educadora infantil en formación, a partir de la lectura de la relación pedagógica y del lugar que en ella ocupa la transmisión: otro, referido a la exploración de mi identidad narrativa en relación con los posicionamientos frente a mí misma, al saber y a los otros y de los movimientos que esta experiencia de formación empezó a producir frente a mi propio reconocimiento, al leerme y escribirme como sujeto capaz decir, hacer, contar y contarme y de imputabilidad y por ende, responsable de mis actos. En otras palabras, produciendo efectos formativos que me habilitan y por los cuales me autorizo para el ejercicio de mi oficio como educadora infantil.

***Palabras clave*:** Identidad narrativa, biografización, biograficidad, reconocimiento, práctica pedagógica

# Abstract

In this pedagogical account I present the results of a research and training exercise, carried out from a narrative biographical approach and under the modality of case study, in which knowing about myself through the exploration of my narrative identity is constituted in the center of the reflection, from the work with my life story focused on my family and school trajectory and that part of the question Can the exploration of the narrative identity from the work with the life story approximate answers to the inhibition of the desire to know and possible associated factors? And whose objectives aim to explore my narrative identity from my own biographical story and through this process provide possible answers or reflections on the inhibition of the desire to know and identify the formative effects of this experience and its power for the training of early childhood educators. Narrative, biography, biography and recognition configure the conceptual referents that support my inquiry.

Among the main findings, I can name in the first place, the fact of recognizing external and internal factors that in my case could influence the inhibition of my desire to know. A first factor that emerges is the effects of violence and the words with which they named me and which suggest exclusion. A second factor accounts for wounds in self-concept, self-image and self-esteem, associated with feelings of belittlement. Secondly, I highlight two more findings, one associated with the reflection on how pedagogical practice was configured as an enabling space for me as an early childhood educator, based on the reading of the pedagogical relationship and the place that education occupies in it. transmission: another, referring to the exploration of my narrative identity in relation to the positions vis-à-vis myself, knowledge and others, and the movements that this training experience began to produce vis-a-vis my own recognition, by reading and writing myself as subject capable of saying, doing, counting and telling myself and of imputability and therefore, responsible for my actions. In other words, producing formative effects that enable me and for which I authorize myself to exercise my trade as an early childhood educator.

***Key words*:** Narrative identity, biographical, biography, recognition, pedagogical practice.

# Presentación

En el presente relato pedagógico que funge como trabajo de grado para optar al título de licenciada en Pedagogía Infantil, recojo los resultados de un ejercicio de investigación y formación, realizado desde un **enfoque biográfico- narrativo**[[1]](#footnote-1) y bajo la modalidad de **estudio de caso**[[2]](#footnote-2), en el cual el **saber sobre mí misma** a través de la exploración **de mi identidad narrativa** se constituyó en el centro de la reflexión, a partir del trabajo con mi **relato de vida**[[3]](#footnote-3) centrado en mi trayectoria familiar y escolar.

Doy inicio a este texto, presentando el territorio de Urabá en sus aspectos geográficos, históricos, políticos y culturales y entrelazándolos con aspectos de mi historia personal, en reconocimiento a su influencia sobre mí, como contexto en el que nací, crecí y en el que habito.

Continúo relatando lo que he denominado preliminares de este trabajo que hoy comparto y que dan cuenta de la manera como experimenté el período marcado por el ingreso a la Universidad y la salida de la licenciatura en Pedagogía Infantil al reprobar la asignatura trabajo de grado y en un segundo momento el reingreso a la carrera y la manera como fuimos retomando el hilo en el punto en que había quedado y dar curso así, a este tejido.

Partí de una situación problemática vital que me atormentaba explicitada en varias preguntas: ¿Por qué no soy capaz de aprender igual que los demás? ¿Cuáles son los factores que han interferido con mi capacidad de aprender? ¿Las situaciones de violencia a las que he estado expuesta tienen que ver con mi dificultad para aprender? ¿Cómo se llega a creer lo que uno cree sobre uno mismo? ¿por qué me autorizo a tratarme mal, a usar términos despectivos para referirme a mí misma? ¿Qué pasaría si los pensamientos y las palabras para referirme a mí misma fueran positivos? ¿Cómo me relaciono con el saber? ¿Me da miedo saber? ¿Saber qué? ¿qué me concierne directamente a mi como sujeto que aprende y qué a los otros? ¿se trata de una dificultad para aprender o de una inhibición del deseo de saber? Y, si así fuera, ¿podría identificar algunos de los aspectos que han contribuido a que esta se produzca? Interrogantes articulados en torno a ¿Puede la exploración de la identidad narrativa a partir del trabajo con el relato de vida aproximar respuestas a la inhibición del deseo de saber y a posibles factores asociados?

Como podrá verse reflejado en el texto en consideración a esta pregunta de investigación, este ejercicio permitió **realizar** una exploración de mi identidad narrativa a partir del trabajo con mi relato biográfico y aportar respuestas tentativas a la inhibición del deseo de saber y a posibles factores asociados, así como **identificar** los efectos formativos de esta experiencia sobre el devenir de mi identidad narrativa y su potencia para la formación de pedagogos y educadores infantiles.

Podrán encontrar luego los lectores la alusión a los conceptos **narrativa, identidad narrativa**, **biografización**, **biograficidad**, y posteriormente, **reconocimiento,** conceptos queconfiguraron el andamiaje teórico conceptual para fundamentar mi indagación y que tomaron cuerpo, como podrá verse más adelante en la reelaboración de mi relato biográfico-narrativo aquí incluido.

En el relato biográfico narrativo reconfigurado, pues se trata de una segunda versión, los lectores encontrarán la alusión a varios sucesos trascendentales que marcan mi historia organizados en dos grupos, el primero deja ver una cara de mi identidad narrativa, el segundo, muestra una especie de contracara (vinculada a los maestros memorables para mí y a la experiencia que viví en las prácticas durante la carrera) es decir, otra diferente, tangencialmente opuesta la primera.

Llegados a este punto, en un reporte habitual de investigación uno esperaría la presentación de los hallazgos y la discusión de los resultados, pero dada la decisión de jugármela por la vía del relato pedagógico y en el entendido de que estos asuntos están presentes a lo largo de todo el texto, prefiero compartir algunas elaboraciones donde aproximo respuestas siempre provisorias a las preguntas centrales, arriesgo hipótesis y continuo haciendo visibles rasgos de mi identidad narrativa que emergieron de mi experiencia en las prácticas realizadas durante la carrera en el marco de la relación pedagógica y del lugar que en ella ocupa la transmisión, así como en lo que alude a los posicionamientos que pude evidenciar con respecto a la relación conmigo misma, con el saber y con los otros, para abordar luego lo referido al reconocimiento de si y al reconocimiento mutuo como elementos constitutivos del devenir de mi identidad narrativa, (de la mía y de cualquier otro sujeto, en tanto el reconocimiento es fundamental para erigirnos como seres humanos y como sujetos de saber) y el lugar que ocupa mi ser de educadora infantil, presentada a lo largo de todo este relato y que oscila entre la memoria y la promesa.

Finalmente, bajo la denominación de **corolario** cierro con la atestación de los efectos formativos que ha traído para mi esta experiencia y que pueden ser considerados en los procesos de formación de maestros en general y de educadores infantiles en particular.

**Sobre la investigación (auto)biográfico-narrativa**

Se basa en el presupuesto de que la biografía del individuo siempre ha de comprenderse como un constructo histórico, social y cultural: (Runge Peña, n.d.-b)

**Sobre la eescritura profesional docente**

tiene un carácter narrativo, personal, reflexivo, en tanto hace pensar sobre lo vivido, “nos permite situarnos en la dimensión temporal, propia de la experiencia, y hablar desde ella, siendo parte del relato” (Ershler, 2003, en Contreras Domingo, 2011), explorando la relación entre lo que se cuenta y el significado que se le atribuye; la narración permite expresar la experiencia de saber, y no un saber sin la experiencia que lo ha hecho posible. (Cifali, 2005, en Contreras Domingo, 2011 como se citan en Posada Giraldo, 2016. p. 16)

**Sobre los efectos que tiene narrarse, contarse, escribirse…**

Inicialmente me narré y me escribí de una manera, pero cuando uno vuelve a narrarse después de haber vivido ciertas cosas: el proceso vivido con usted, el acercamiento conmigo misma, con el aprendizaje, con lo que me rodea, es como aprender de sí misma, a través de la interacción con usted, de las conversaciones y de las preguntas que usted hacía, de las lecturas realizadas…

La parte negativa sobre mi quedó reflejada en el primer escrito, reflexionar sobre todo eso hace que me vea diferente.

Es como reconfigurar algo dentro de mí, cambia la forma de verme, de ver lo que me rodea, la forma como me escribía antes no es la misma forma como me escribo ahora, ni tampoco la misma como me escribiré a futuro. (Maira Alejandra Mosquera Valoyes, 2023)

# Desatando nudos entre el contexto y mi historia: una pluralidad de culturas

Somos seres de historia, portamos las huellas de los sucesos vividos, no solo por nosotros en nuestra infancia y a lo largo de nuestra trayectoria vital, sino por las generaciones que nos antecedieron; estamos influenciados por el contexto y las condiciones en las que sus vidas y las nuestras transcurrieron y aún transcurren, no por ello estamos condenados al decir de Graciela Frigerio a aceptar destinos anticipados.

Soy Maira Alejandra Mosquera Valoyes. Nací en Apartadó hace 30 años. Apartadó es uno de los 15 municipios pertenecientes a la región de Urabá, la cual está situada entre los departamentos de Córdoba, Bolívar, Chocó y Antioquia. Se habla del Urabá Chocoano y del Urabá Antioqueño.

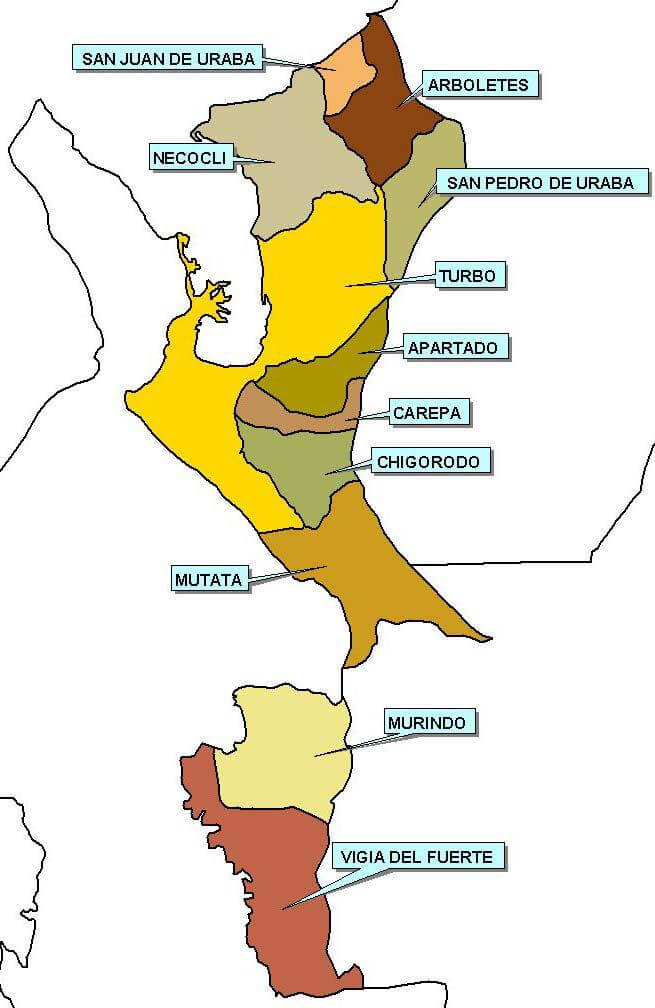
**Figura 1**Ubicación geográfica de Urabá



(Noticias Urabá, 2022)

Los municipios que conforman el Urabá Chocoano son: [Acandí](https://es.wikipedia.org/wiki/Acand%C3%AD), [El Carmen del Darién](https://es.wikipedia.org/wiki/El_Carmen_del_Dari%C3%A9n), [Riosucio](https://es.wikipedia.org/wiki/Riosucio_(Choc%C3%B3)), y [Unguía](https://es.wikipedia.org/wiki/Ungu%C3%ADa). El Urabá Antioqueño, en la zona norte está integrado por los municipios de: [Arboletes](https://es.wikipedia.org/wiki/Arboletes), [San Juan de Urabá](https://es.wikipedia.org/wiki/San_Juan_de_Urab%C3%A1), [San Pedro de Urabá](https://es.wikipedia.org/wiki/San_Pedro_de_Urab%C3%A1) y [Necoclí](https://es.wikipedia.org/wiki/Necocl%C3%AD); en la zona central, por los municipios de: [Apartadó](https://es.wikipedia.org/wiki/Apartad%C3%B3), [Carepa](https://es.wikipedia.org/wiki/Carepa), [Chigorodó](https://es.wikipedia.org/wiki/Chigorod%C3%B3) y [Turbo](https://es.wikipedia.org/wiki/Turbo_(Colombia)). La zona sur incluye a [Mutatá](https://es.wikipedia.org/wiki/Mutat%C3%A1), [Murindó](https://es.wikipedia.org/wiki/Murind%C3%B3) y [Vigía del Fuerte](https://es.wikipedia.org/wiki/Vig%C3%ADa_del_Fuerte).

**Figura 2** Municipios que integran el Urabá Antioqueño



(Noticias Urabá, 2022)

Hasta hace poco cuando me pedían que hablara de Urabá, casi que automáticamente yo relacionaba esta tierra en que nací con un listado de masacres y de hechos violentos, que tal vez muestran la influencia tan fuerte que en mi subjetividad ha ejercido el contexto, como lo ampliaré más adelante.

Este trabajo me ha permitido ampliar mi mirada y mi horizonte de comprensión sobre el territorio. Urabá posee una gran riqueza ambiental, ecológica y cultural. Tiene potencial para el turismo ecológico por su alta diversidad de ecosistemas y su constitución como corredor biológico de carácter continental, razones que lo convierten en un lugar de interés ambiental, científico y cultural que es preciso posicionar, promover y aprovechar (Gallego Moscoso et al., 2013), yo diría preservar.

Montenegro (2002) en la reseña que realiza sobre el capítulo *Campo de batalla* del libro escrito por Steiner (2000) titulado *Imaginación y poder. El encuentro del interior con la costa en Urabá, 1900-1960,* me ofrece elementos para comprender las condiciones históricas, económicas, sociales y culturales que han instaurado la violencia en la región, entre las cuales se encuentran:

la explotación desenfrenada de los recursos naturales por parte de compañías extranjeras, la llegada de pobladores desplazados de sus territorios por la guerra de los Mil Días (1899 -1902), de otros afectados por la violencia partidista desatada en 1948, la hegemonía de gobiernos centralistas conservadores sobre una población mayoritariamente liberal, la avanzada colonizadora y el choque cultural entre colonos antioqueños con aires de superioridad, afrodescendientes minorizados e indígenas subalternizados, prejuicios y estereotipos aún arraigados en la actualidad, el surgimiento y posterior desmovilización de la guerrilla del EPL (Ejército popular de liberación) y las posteriores incursiones paramilitares y también de la guerrilla de las FARC (Fuerzas armadas revolucionarias de Colombia).

La principal actividad económica de esta zona es la producción y exportación de banano y plátano, que surgió a comienzos del siglo XX (1909) con la adjudicación de un número significativo de hectáreas a la bananera alemana *Hamburg Columbien Bananen Gesellschaft*, que adoptó el nombre de *Albingia* en nuestro país, y que fue afectada por la primera guerra mundial; posteriormente, se estableció otra compañía norteamericana la *United fruit*, que operó bajo el nombre de *Frutera Sevilla*, a partir de 1980 la producción la tienen compañías colombianas.

Por otra parte, según cuenta Claudia Steiner (2015) hacia 1905, cuando la región del viejo Caldas fuera separada de Antioquia, casi como una especie de premio de consolación, por decirlo de algún modo, le adjudicaron a Antioquia buena parte de la región de Urabá.

Esto significó para los antioqueños según la misma autora, la posibilidad de contar con una salida al mar. Así pues, primero proyectaron un ferrocarril que nunca se concretó, contrario a la carretera al mar, que duró como 30 años en construirse, obra que se concluyó en 1959 (Steiner, 2015), constituyéndose esta carretera en una vía de penetración y colonización, o mejor dicho de antioqueñización de un territorio en el que confluíamos afrodescendientes, indígenas Cuna y Embera Katios, mestizos y mulatos, cada grupo poblacional con unas costumbres diferentes (Gálvez Abadía, 2002) que se han ido entremezclando.

Urabá es una zona de frontera que como tal, comunica el adentro y el afuera, una especie de espacio de libertad (Dunkan y Markof, como se citan en Steiner, 2015) un espacio en el que el orden y el desorden entran en tensión, que pasa de ser frontera geográfica a ser frontera cultural, entendida esta como una “relación socialmente construida de diferencia social y específicamente a las formas en que esta relación imaginada de diferencia o exclusión está inmersa en una identidad territorial o geográfica de un grupo de personas” (Poole,1988, como se cita en Steiner, 2015).

Frontera cultural que es de algún modo legitimada por el Estado como

“región de conflicto”, donde el conflicto como expresión de desorden, se convirtió entonces en los últimos años en la justificación de los actos de violencia que cualquier grupo, incluidos aquellos que, representando al Estado, consideraran como necesarios para establecer su poder en la región. (Steiner, 2015).

Al respecto lo reitera Gálvez Abadía (2002) al señalar que “En el transcurso del siglo XX Urabá muda su rostro, pasando de “frontera indómita'' en sus inicios. a ser "zona de guerra" a mediados del siglo XX, para terminar en la década de los ochenta. como “zona de conflicto”” (p. 63). Todos estos antecedentes son importantes como puede apreciarse, en tanto me ayudan a situarme en el contexto y a entender un poco esa tendencia que tengo a relacionar esta tierra en la que nací con las masacres ocurridas[[4]](#footnote-4) y los estigmas que ha dejado la violencia.

Me reconozco fruto de una mezcla, mis abuelos y mis padres vienen del Chocó. Mi familia materna vino de Unguía en busca de mejores oportunidades, pues por mala cabeza perdieron lo que tenían. Llegaron a Nueva Colonia en Turbo. Parte de mis ancestros paternos permanece aún en el Chocó, mis tíos y mi padre emigraron a Apartadó también en busca de nuevos horizontes.

Mi cuerpo habla de la presencia afro, indígena y blanca en mí. Pienso que uno no es de donde nace, sino de donde crece, recibimos la influencia de aquellos con quienes nos relacionamos, con quienes convivimos. Yo no nací en el Chocó, pero mis abuelos y mis padres sí. A través de la crianza que me dieron, recibí la influencia de la cultura chocoana, pero también de la costeña y de la paisa, porto rasgos de las tres.

Crecí en medio de estereotipos, entre la estigmatización de los negros y la idealización de los blancos, antioqueños en su mayoría llegados del interior, hasta el punto de pensar que lo que llamé por mucho tiempo mi dificultad para aprender o mi falta de inteligencia podía deberse al color de mi piel, prejuicio que descarté al ver entre mis parientes tantos tan inteligentes y con grandes capacidades intelectuales.

# Preliminares

# Y me pusieron el freno…

Soy estudiante de la licenciatura en Pedagogía Infantil[[5]](#footnote-5) de la Universidad de Antioquia en la sede Turbo Ciencias del Mar. Inicié mis estudios en 2015. No aprobé el examen de admisión; sin embargo, decidí cursar el Nivel Cero, una estrategia que tiene la Universidad para completar los cupos requeridos para abrir un Programa académico en las regiones del departamento de Antioquia donde tiene presencia.

En el Nivel Cero, recibimos unas clases de pensamiento lógico matemático y comprensión lectora. El curso era orientado por dos profesores durante una semana completa. Éramos unos 15 estudiantes, había que presentar un examen que se ganaba con una calificación de 3.0 sobre cinco. Los profesores nos dieron los resultados al finalizar el examen.

El tipo de preguntas eran muy similares a las del examen de admisión, y yo pensaba: demás que, así como no pasé el examen de admisión, tampoco voy a aprobar este… Cuando nos dieron el resultado, yo no quería saber. Todos aprobamos el curso. Los compañeros me decían: ¡si ves que si se puede!

La mayoría de los compañeros con los que ingresé al programa se graduaron en 2020, de manera virtual, debido a la pandemia por Covid 19. Yo no me he graduado aún, no obstante, emprendí un camino de aprendizaje, de reconocimiento y aceptación de lo que sé, de lo que soy, de lo que tengo y lo que no, de que ser educadora infantil implica responsabilidad y compromiso permanente con la propia formación, en otras palabras, vivir en modo estudiante todo el tiempo.

No basta solo con querer ser maestra, con tener una buena relación con los niños y los padres de familia, con conocer el contexto, la manera como uno se relaciona con el saber tiene también un lugar muy importante, esto tiene que ver en parte con saber lo que se enseña, cómo se enseña, para qué se enseña y a quién.

El presente texto es fruto de mi experiencia formativa en el último tramo de la licenciatura en Pedagogía Infantil y responde a varias preguntas, la primera pregunta que me hice fue ¿Podré contar una historia que transmita algo a otras personas? Espero conseguirlo y tener entre mis lectores potenciales a maestros en formación, a sus formadores y a maestros en ejercicio también.

La licenciatura en sus últimos tres semestres incluye tres espacios de formación que son: Práctica Pedagógica I, II y Trabajo de grado, relacionados entre sí y en los que se combina el trabajo de práctica directa con los niños y las niñas y la investigación al elegir una problemática de estudio, recoger y analizar la información para cerrar con un ejercicio de escritura en el espacio llamado Trabajo de Grado.

Proseguiré mi relato, contando lo que ocurrió al iniciar la Práctica Pedagógica I. Resulta que la mayoría de mis compañeros con mucha anticipación tenían organizados sus equipos de trabajo. Los grupos eran de cuatro integrantes. Como solía ocurrir conmigo a lo largo de mi trayectoria escolar, más o menos de sexto grado en adelante, yo esperaba a ver a cuál de los grupos le faltaba un integrante y aceptaban recibirme, siempre me quedaba de última.

Teníamos dos opciones: proponer nuestra propia línea de trabajo o aceptar la que nos proponían los asesores. Elegimos la segunda. Fue así como decidimos trabajar sobre Diversidad y cultura escolar.

En lo relacionado con la práctica, es decir, con la planeación y la ejecución de las actividades dirigidas a los niños, me desempeñaba bien, cumplía a cabalidad con las tareas y los compromisos; no así en la parte relacionada con la presentación de informes escritos, la recolección de datos y su análisis.

Cada uno de nosotros realizaba sus prácticas en municipios diferentes, una en Arboletes, dos compañeros en Apartadó y yo en Carepa y para el desarrollo del trabajo de investigación teníamos un documento compartido en Google Drive donde cada uno de nosotros debía registrar sus aportes y sus avances.

Mis compañeros acordaban una hora específica para reunirnos a trabajar en el Drive, yo me angustiaba mucho, no sabía qué hacer, sentía que ellos tenían una claridad que yo no, me sentía mal por no saber qué decir, por no aportar. Me concentré solo en la práctica.

Las asesoras tenían acceso al documento de trabajo, allí aparecía quien escribía, quien no y que aportaba cada uno. Nunca me dijeron nada, me dejaron a ver qué ocurría. Al finalizar la práctica I, nos citaron individualmente, a mí en último lugar. A todos nos hicieron las mismas preguntas, entre ellas: ¿por qué Maira no aparece por ninguna parte? ¿Por qué tanto silencio de tu parte Maira? ¿Por qué no cumples con lo que te corresponde? ¿Qué necesidad tienes de que tus compañeros te carguen?

Llorando les respondí: no me siento con las mismas capacidades que mis compañeros, yo no me siento buena para nada; las asesoras me decían que todos éramos buenos en alguna cosa, entonces les dije: yo no he encontrado para que soy buena.

Fue así como las asesoras le pusieron un freno a mi situación, se fijaron que algo estaba pasando, no me permitieron seguir avanzando de esa manera, me conminaron a trabajar sola a partir de mis propios intereses. Ahí fue cuando vi la posibilidad de indagar sobre las causas de mi inseguridad, sobre lo que me produce tanta angustia al enfrentar el trabajo académico. Una de mis compañeras me sugirió trabajar sobre lo que yo había denominado hasta entonces “mi problema de aprendizaje”, temática que también cabía en la línea de diversidad y cultura escolar. Les conté a las asesoras sobre situaciones específicas que yo había vivido a lo largo de mi recorrido escolar. Ellas me sugirieron realizar un trabajo autobiográfico a partir de mi historia de vida.

En ese momento pensé ¿Con la autobiografía? ¿Y cómo voy a hacer para que eso sea un trabajo de grado? Porque yo pensaba que la autobiografía era como simplemente contar mi historia y ya, no lo veía desde la parte de analizar, buscar, interrogar, comprender.

Establecimos pues unos acuerdos y compromisos que yo debía cumplir. Escribí bajo la técnica del **autoinforme**, un primer texto autobiográfico siguiendo sus recomendaciones. Primero me grabé relatando quien era yo, que me gustaba y que no, hablando acerca de mi familia, de mi paso por la escuela hasta llegar a la Universidad, en fin, rebujando en todos mis recuerdos atenta a aquellos que aceptaran surgir.

Hasta aquí todo bien, sin embargo, a la hora responder a las observaciones de las asesoras, es decir de ir más allá en función de los requerimientos formales de un trabajo de grado, nuevamente incumplí con las entregas en las fechas establecidas. Me quedé con un texto al que le quedaban faltando la portada, los antecedentes, la metodología, los resultados, el análisis, las consideraciones éticas, las conclusiones y las recomendaciones, con Trabajo de Grado reprobado, sin asesoras, a solas con mi soledad, por fuera de la Universidad.

Pasado un tiempo y atendiendo al deseo de terminar mis estudios y graduarme, acudí a las coordinadoras de la Licenciatura y de las prácticas, seguí sus orientaciones. Mi reingreso fue admitido para el semestre 2022 01, me fue reasignada una nueva asesora. El presente texto es el resultado del trabajo que emprendimos juntas, retomando el hilo del tejido en el punto en que había quedado.

La nueva asesora se mostró un poco misteriosa, me pidió la dirección de mi casa para enviarme algo. Días después recibí el tan esperado paquete: Parece que es un libro, dije, lo abrí, le pegué una ojeada (y una hojeada), se trataba de la novela autobiográfica *Sin Destino* de *Imre Kertész*, (Kertész, 2006) ¿Y esto qué?¿Qué tendrá que ver esto con mi trabajo de grado? Me pregunté. La profesora me dijo que cuando terminara de leerlo le avisara. Mientras tanto ella avanzaba en la lectura de mi relato autobiográfico.

Me dejó como tareas adicionales consultar sobre la biografía de autor, sobre la segunda guerra mundial como contexto en que transcurría la novela, llevada al cine por el director, *Lajos Koltai.*

La misma obra, dos formatos distintos: la literatura que me llevaba a imaginar a querer saber cómo se desarrollaba la historia y cuál sería el desenlace, que me hacía recrear cada una de las escenas en mi imaginación. El cine que en menor tiempo recrea la historia y te ahorra de algún modo el trabajo de imaginar, pero que también tiene su encanto.

Qué talentoso el señor *Imre* para describir personas, lugares y acontecimientos tan dolorosos de su propia historia, cuanta capacidad de sobreponerse, sin ubicarse nunca en el lugar de víctima. ¡qué contraste!, no lo pensé en el momento, pero lo pienso ahora.

# 2.2 Entrando en modo estudiante

Estudiar es leer escribiendo, leer y escribir en el estudio son las dos caras de una misma moneda, estudiar: leer con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano. La escritura está al principio y al final del estudio (Larrosa, 2003)

Me quedó claro que a partir de ese momento y para siempre – si sigo empeñada en ser maestra- he de entrar en modo estudiante de manera permanente y que la lectura y la escritura, tan temidas por mí y para las que por mucho tiempo me he sentido incompetente -ustedes me perdonarán el uso de esa palabra- han de ser mis dos herramientas fundamentales. Así las cosas, pensé: esta asesora tiene un reto conmigo, pero yo tengo uno todavía más grande conmigo misma.

Este texto se fue tejiendo lentamente en los encuentros sostenidos cada martes, en los que la conversación ocupó un lugar central. Conversábamos sobre el relato autobiográfico que escribí, centrado en mi trayectoria escolar y en mi experiencia frente al aprendizaje. La conversación estaba acompañada por preguntas en las que mi asesora me pedía ampliar, aclarar, ahondar, replantear ciertos enunciados o expresiones.

Realizábamos lecturas comentadas sobre temas como la autobiografía escolar (Delorenzi, 2008; Zárate Montero, 2016; Aiello et al., 2011; Posada-Giraldo, 2016) el método autobiográfico, la investigación biográfico-narrativa en educación (Martorell, 2019; Pujadas Muñoz, 2002; Murillo Arango, 2016; y los conceptos de biografización, biograficidad e identidad narrativa (Runge Peña, s/f-a; Duero & Limón Arce, 2007; Capella, 2013; Delory-Momberger, 2015). Estudiamos también el perfil de la educadora y del educador infantil que se propone formar la licenciatura en Pedagogía Infantil/Educación infantil ofrecida por la Universidad de Antioquia. (Comité de Carrera Licenciatura en Pedagogía Infantil/ Educación Infantil: Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. (2021). Perfiles de formación de profesoras/es, estudiantes y egresadas/os)

También escribí algunos textos sobre los aportes del trabajo con la autobiografía a la formación de educadores infantiles y sobre la región de Urabá y una especie de glosario de términos con aquellas palabras que aparecían de repente en las conversaciones y que tenían algo para decirme: confianza, esperanza, seguridad, habilitar, voluntad, ganas, deseo, interés, ambigüedad, ambivalencia, curiosidad, conmover, idealizar, desinhibir, creencia, entre otras. (ver Anexo: Glosario de palabras vívidas)

# Conceptos que toman cuerpo: narrativa, identidad narrativa, biografización y biograficidad

“Se define **narrativa** como el uso del lenguaje para relatar experiencias de vida o características del sí mismo, siendo un “texto que conecta y evalúa acontecimientos/experiencias a través del tiempo” (Menard-Warwick, 2010, como se cita en Capella, 2013, p.119). Las personas somos narradores de nuestras propias historias, a través de los relatos que construimos, le otorgamos significado, sentido a nuestras experiencias.

De acuerdo con {Formatting Citation} la narración media entre pasado, presente y futuro, entre las experiencias pasadas y el significado que cobran para nosotros como narradores en el presente y las proyecciones que establecemos a futuro.

La **identidad narrativa**, por su parte, alude a como los individuos construimos nuestra identidad, es decir ese *quienes somos* a partir de las narrativas que elaboramos sobre nosotros mismos.(Menard-Warwick, 2009; Reisman, 2008 como se citan en Capella, 2013). En esta dirección la forma como vivimos la vida está estrechamente vinculada a la forma como la narramos, como nos narramos. (Bruner, 2003, 2004, como se cita en Capella, 2013)

En palabras de Ricoeur (1999) la identidad narrativa es “aquella identidad que el sujeto humano alcanza mediante la función narrativa” (como se cita en Capella, 2013), dicho de otro modo: “el sujeto al narrarse a través de la acción y a través del reflejo que otros le dan, va reconociendo su identidad al expresarse y ser reconocido por otros. (Sepúlveda, 2006 como se cita en Capella, 2013, p. 119)

De otro lado, los conceptos **biograficidad** y **biografización**, están relacionados “con la intención de dar cuenta de la apropiación por un sujeto de las experiencias vividas y de cómo estas son incorporadas en el horizonte de una historia de vida”. (Murillo Arango, 2016, p. 42), más específicamente:

El proceso mediante el cual son incorporados los acontecimientos y las experiencias memorables en un horizonte de historia de vida se conoce como biografización (Biographisierung), que da cuenta del carácter constructivo de la operación de hacerse a una historia de vida. La noción complementaria es la de biograficidad (Biographicität) que define la categoría de experiencias vividas que pueden ser seleccionadas en una historia reflexiva de vida, con base en un modelo escrito: “toda historia de vida es una escritura de vida” (Delory- Momberger, 2000, como se cita en Murillo Arango, 2016, p. 76)

Recapitulando y siguiendo a (Runge Peña, n.d.-a), estos cuatro conceptos – **narrativa**, **identidad narrativa**, **biografización** y **biograficidad** se encuentran estrechamente imbricados, como habrán podido apreciarlo a lo largo de todo este texto y muy especialmente en las líneas siguientes en las que presento la reelaboración de mi **relato biográfico-narrativo** centrado en mi trayectoria escolar, como sustrato concreto del cual emerge **mi identidad narrativa**, entendida no desde una perspectiva esencialista y terminada sino como una construcción parcial, siempre en progreso -en un proceso situado con una función interactiva y de autocomprensión- mediante un proceso de **biografización**, que me permite tomar conciencia de lo que yo era y de lo que hoy soy o dicho de modo más preciso de lo que estoy siendo, en el devenir constante en el que me he ido y me voy construyendo permanentemente como hija, hermana, alumna, estudiante, maestra en formación y futura educadora infantil, de cara a la **biograficidad** como capacidad de integrar las experiencias nuevas en el archivo histórico de mis experiencias individuales, en palabras de Murillo Arango (2016) habilitando una especie de “código personal” con el cual decantar y apropiar cada vez nuevas experiencias”(p. 88)**.**

# Reconfigurando mi primer relato: heme de nuevo aquí

# 4.1 Avatares

# 4.1.1 Vida en familia

Vivíamos mi mamá, mi papá, mi hermana menor y yo en una casa alquilada en el municipio de Apartadó.

Mi papá me comparaba con mi hermana menor. Usaba palabras como boba, pendeja para referirse a mí, me decía que me pusiera las pilas que mi hermanita era menor que yo y que era más avispada. Yo lo único que hacía era llorar. Uno acababa creyendo esas cosas que le decía el papá.

Mi mamá quizás para compensar estaba siempre pendiente de mí, dándome el empujoncito, ayudándome a hacer las cosas, me veía como las más quedadita.

# 4.1.2 Exposición a la violencia

Con tan solo cinco años presencié el asesinato de un muchacho. Yo estaba jugando en la calle, a una cuadra de mi casa. En una moto iban tres muchachos. El que iba atrás bajó al que iba en el medio, y lo llevó como hasta la mitad de la cuadra. El que estaba manejando la moto se quedó esperando.

El que tenía la pistola en la mano le preguntaba y el otro le respondía tratando de convencerlo, pero no le hizo caso, le disparó un tiro, luego otro y el muchacho cayó, y le siguió disparando más mientras estaba tirado en el suelo, el que lo mató pasó muy cerca de donde yo estaba, aunque me miró, hizo como si yo no estuviera o como si yo fuera invisible y se fue con el que lo estaba esperando en la moto, se fueron tranquilos. Del muchacho muerto recuerdo su imagen, como estaba motilado, era negrito, bajito y tenía una camisa de cuadritos.

Me quedé quieta como congelada, no corrí hacia mi casa, ni hacia ningún otro lado, me quedé mirando al muchacho muerto y a los que lo mataron, creo que no entendía lo que estaba pasando. Mi papá al oír los disparos y darse cuenta que yo no estaba en la casa corrió a buscarme me cargó y salió corriendo conmigo para la casa.

En varias oportunidades estábamos jugando afuera y cada rato había balaceras y salíamos corriendo a meternos debajo de la cama y salíamos al otro día a contar lo que había pasado, cómo nos tocó correr, dónde nos habíamos metido.

Teníamos que salir corriendo por el barrio y ver los muertos al lado del camino. Y mi mamá llevándome a las carreras para que no viera, pero yo ya los había visto. Todas estas situaciones eran frecuentes, eran normales, como dicen por ahí hacían parte del paisaje cotidiano. Que mataron al uno, que mataron al otro, eso se volvió normal, lo raro era que no mataran a alguno.

Una vez que hubo una balacera y salimos a escondernos me subí al lavadero y me fui de cabeza a la poceta llena de agua, si no es por mi papá que estaba pendiente y me sacó, me hubiera ahogado. Ellos siempre estaban pendientes.

# 4.1.3 Separación de mis padres

Cuando nos fuimos de la casa donde vivíamos con mi papá en Apartadó ya no teníamos que soportar las peleas que había entre ellos y eso era bueno, pero hay algo que solo puedo ver ahora con el paso del tiempo y es que no solo nos separamos de mi papá sino también de mi mamá, porque a partir de ahí, ella tuvo que empezar a trabajar para mantenernos.

Pasamos de estar con ella prácticamente todo el tiempo a casi no verla. Hablar de esto me duele todavía profundamente. Siento que viví esto como un abandono, me cuesta nombrarlo de ese modo. No quiero ser injusta con mi mamá, porque esto ocurrió por las circunstancias y a pesar de todo ella nos dejaba la comida hecha, el uniforme organizado, nos peinaba casi todas las noches con peinados que duraban hasta tres días, todo el tiempo que tenía libre lo pasaba con nosotras, nos llevaba al trabajo y también cuando estudiaba.

# 4.1.4 Ingreso al jardín y paso por la escuela: una vida itinerante

Ingresé al jardín a los cuatro años a una institución privada en Apartadó, -dado que en las instituciones públicas solo recibían a partir de los cinco- la institución llevaba por nombre “Pinochito”. Tengo buenos recuerdos de los profesores, un par de hermanos amables cariñosos y acogedores, que lamentablemente fueron asesinados. De manera intempestiva mi mamá me comunicó: ya no volverás al Jardín, mataron a los profes.

Durante la primaria no recuerdo que tuviera alguna dificultad para aprender. Pero a partir de sexto grado, las cosas empezaron a cambiar. Trato de recordar si hubo alguna situación en particular que me hubiera ocurrido más o menos por esa época y que pudiera tener relación con esta situación que viví a partir de ahí y que nombro como dificultad para aprender.

Me pregunto si entre las posibles causas de esto podrían estar el paso de un barrio a otro, de un municipio a otro, de un colegio a otro, los cambios en las metodologías de enseñanza y en general de adaptación, o tal vez la huella que dejaron en mí los modos en los que se tejieron las relaciones con mi padre, mi madre y mi hermana, o quizás la violencia intrafamiliar y del contexto en general a la que estuve expuesta, o tal vez todas las anteriores.

# 4.1.5 Prácticas de etiquetamiento

En la escuela es muy común el etiquetamiento, la clasificación de los estudiantes. Recuerdo como los profesores de manera directa o indirecta lo clasificaban a uno, en otras ocasiones era uno mismo el que se posicionaba en esos lugares: los vagos, los perezosos, los inteligentes, los no tan inteligentes pero que participaban en todo, los populares. Siempre me ubicaban en los que no querían hacer nada o tenían pereza para pensar.

Otra forma de clasificación era la relacionada con los grupos, en el grupo A los buenos, y los parientes de profesores y otros funcionarios, en el B los estudiantes regulares y en el C prácticamente los malos (es decir los que tenían rendimiento académico bajo) y los indisciplinados.

# 4.1.6 Mi hermana ganó el examen y yo no. Intensificación de las comparaciones

Dejamos Apartadó. De regreso a Carepa, para ingresar al nuevo colegio debíamos presentar una prueba. Mi hermana la pasó y yo no. Los comentarios no se hicieron esperar y reforzaron las comparaciones a las que yo ya estaba acostumbrada: ¡no mija póngase las pilas!, ¿cómo se va a dejar ganar de su hermana que es más chiquita que usted?

Varias cosas me causaban dolor: haber perdido la prueba, los comentarios de mis familiares, pensar que no iba a estudiar en el mismo colegio con mi hermana y empezar a sentir que los otros tenían razón y que yo no era buena para el estudio.

# 4.1.7 Y perdí octavo grado

Ya viviendo en Carepa, empecé a relacionarme con amigos que tenían mucho mundo, mucha calle, algunos de ellos acabaron en la cárcel y otros murieron de forma violenta muy jovencitos.

Recuerdo también que por esa época dejé de esforzarme, me conformaba con lo mínimo, y aunque no iba a la escuela, no presentaba los trabajos, -la mamá no se daba cuenta- me acompaña todavía una cierta sensación de que si hubiera ido y presentado los trabajos así no supiera nada, habría ganado el año, y es que había maestros que no tenían en cuenta si uno estaba aprendiendo o no. Perdí octavo.

# 4.1.8 Expectativas que no se cumplieron

Mi hermana y yo cursamos por primera vez un grado juntas, ya que yo estaba repitiendo el grado octavo. De ahí en adelante estuvimos estudiando juntas hasta 11°.

Las comparaciones se intensificaron, ya que estábamos en el mismo grupo, ella sobresalía en todo y yo sentía que no sobresalía en nada.

Si vivimos en la misma casa, somos hermanas, mi expectativa tal vez era hacer los trabajos juntas y tener todo que ver. Pero no fue así. Ella hizo sus amigos y sus grupos de trabajo.

Mi hermana formó lazos afectivos que yo no, a ella todo el mundo la quería la tenían en cuenta a la hora de realizar trabajos, mientras que yo esperaba a ver a qué equipo que le faltaba una integrante para meterme allí, mi hermana siempre ganó menciones de honor por puntualidad, responsabilidad, presentación personal, yo nunca.

# 4.1.9 Entre la invisibilidad y la necesidad de reconocimiento

Yo me relacioné con personas cuya forma de ser era parecida a la mía, compañeras calladas y que no participaban mucho y que siento que no eran muy buenas a la hora de pensar, exponer algo, entenderlo y explicarlo.

En la clase de ética la profesora propuso una actividad que consistía en escribir una carta a alguno de los compañeros en la que se reconocieran sus cualidades y se les expresara el afecto. Yo no recibí ninguna, esto me causó profundo dolor, conservé la esperanza de que de pronto mi hermanita me entregara la carta a mí, pero no fue así. Las dos lloramos desconsoladamente.

# A contracara

# Lo que me enseñaron los maestros que habitan en mi recuerdo

Los maestros del Jardín Pinochito encabezan mi lista, amorosos, comprensivos, pacientes y divertidos, seguidos de dos profes de primaria, la primera amable pero estricta, apasionada por lo que hacía, se inventaba muchas formas para enseñarnos y se preocupaba porque de verdad aprendiéramos. Nos hacía sentir capaces, inteligentes, nos transmitía confianza; el segundo, el profe de Educación física siempre alegre contagiando su entusiasmo.

Del bachillerato, recuerdo a dos profes de sociales, al de matemáticas y a la profe de inglés. De los profes de sociales, la primera, una súper profesora, estricta un poco rígida, pero a la vez capaz de hablarnos cuando veía que algo estaba pasando; con unos saberes extraordinarios, toda una *tesa*, nos exigía al máximo, quería que fuéramos buenos en lo que hiciéramos. El segundo, nos metía en el cuento de sus clases, analizaba asuntos de actualidad a la luz de los acontecimientos históricos, le daba un lugar importante a la ejemplificación, nos invitaba a ser críticos, se valía de la representación dramática para enseñar los contenidos…

A propósito de esto viene a mi memoria la imagen de todos mis compañeros uno a uno incluida yo, subidos en una silla con la mano en alto y pronunciando el discurso del caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán, asesinado en 1948: ¡Yo no soy un hombre, yo soy un pueblo y el pueblo es superior a sus dirigentes!

Del profe de matemáticas recuerdo el respeto por nuestros distintos ritmos de aprendizaje y su paciencia para repetir las veces que fueran necesarias y de la de inglés, su capacidad de relacionarse con nosotros.

Y de la etapa de la Universidad… un elemento común a casi todos los profesores que recuerdo es el dominio que tienen en sus campos de conocimiento, lo que me producía una especie de bloqueo y de temor para relacionarme e interactuar.

# La otra yo que emerge de mi relato en las prácticas pedagógicas

A mi relato biográfico- narrativo inicial le había quedado faltando la parte referida a las prácticas integrativas realizadas en la Universidad dentro de la licenciatura en Pedagogía Infantil, cuando me di a esa tarea de escritura me llevé una gran sorpresa: en la forma de escribirme y narrarme me encontré con otra persona diferente a esa primera yo que había emergido hasta este momento y que era temerosa, insegura, incapaz, otra totalmente distinta y contraria, que me revindica y me reposiciona de cara a la educadora infantil que me habita y que es precisamente en este escenario donde emerge y deviene.

Realicé las prácticas integrativas, -así se llamaban para ese entonces, las prácticas ubicadas entre el primero y el séptimo semestre- en los municipios de Apartadó, Chigorodó y Carepa, en distintos barrios, en instituciones como cajas de compensación (Comfenalco), un Jardín Infantil cristiano evangélico, en fundaciones diocesanas y otras corporaciones y en instituciones educativas oficiales, con niños y niñas de distintas edades y también con familias, principalmente madres gestantes y madres con sus hijos bebés.

Me encontré con maestras cooperadoras y algunos auxiliares de género masculino también -pienso que la presencia de educadores infantiles aporta mucho a la formación de los niños y las niñas-. todos ellos de distintos estilos y edades, niveles de formación y años de experiencia, con diversas actitudes, alguna de ellas arrogante: -Ah claro… ustedes apenas están empezando no deben saber mucho de esto-, otras que me acogieron y me transmitieron confianza, otras su cansancio y desencanto: “Yo ya no estoy para esos trotes, yo debería estar en mi casa descansando” y hasta su poco conocimiento de lo que enseñaban: Oiga profe así no se pronuncia esa palabra en inglés, le señalaban los niños en varias oportunidades.

Pasamos de observar la forma como se relacionaban las maestras con los niños, el comportamiento de ambos, las formas de enseñanza entre otros asuntos, para luego diseñar estrategias, planear y realizar actividades directas con los grupos de niños, primero en equipos de maestros en formación y luego individualmente.

De las temáticas tratadas en las prácticas, las relacionadas con la resiliencia y el trabajo con la familia y la comunidad fueron las que más me convocaron. La primera, realizada en el barrio La Chinita cuyos habitantes llevan las marcas de una masacre allí perpetrada que, aunque no haya sido vivida directamente por los niños más pequeños, por sus padres, madres y abuelos quizás sí, de modo que los efectos de la violencia terminan alcanzándolos de una u otra manera, no obstante, a pesar de tanto dolor, pude ser testigo de cómo han podido salir adelante y superar la adversidad.

Con respecto a la segunda práctica la idea de aportarle algo a la comunidad me movía, -y me sigue moviendo mucho- no sabía a lo que iba, pero fuera lo que fuera lo iba a hacer con muchas ganas, como en efecto sucedió.

Me sentí más segura en el trabajo con los niños pequeños, con los niños mayores y cuando los temas se complejizaban, como es el caso de la matemática, que no es mi fuerte, experimentaba cierto temor, quizás esto tenga que ver con la forma como me he relacionado con el saber y en atención más al lugar que ocupa el juego en la didáctica de la educación infantil y que tiende a ser desplazado a medida que se avanza en los grados escolares y se complejizan los temas a trabajar y las metodologías de enseñanza; no obstante, también me encontré una maestra cooperadora que se negó a cerrarle la puerta al arte, al juego y a la música y los invitó a entrar en su aula de tercer grado.

Sin embargo, tengo que decirlo, la relación con los niños no me atemoriza, no me asusta, me siento segura, capaz de dar lo mejor de mí, incluso más de lo que tengo. La respuesta de los niños a las actividades que les propuse y en una ocasión las cartas y dibujos que me regalaron hicieron de esta una experiencia grata de genuino reconocimiento que me mostró como el encuentro con los niños nos cambia la vida, al igual que me recordó la importancia que tiene un maestro en la vida de un niño.

# Tras la pista del verdadero problema

En materia de mi trayectoria escolar en lo referido a la actividad académica, teórica conceptual o relacionada con la actividad de pensar, todo se iba complicando, pues las responsabilidades y las exigencias eran mayores a medida que iba avanzando en los grados académicos y en los niveles educativos.

Como estudiante universitaria, como maestra en formación, en muchos momentos me sentía con dificultad para entender lo que leía, para escribir, para exponer, para relacionar textos, para aportar ideas, para memorizar, para conformar equipos de trabajo; me encargué de invisibilizar mi presencia aun estando presente.

Todas estas situaciones me producían angustia, vergüenza, sentimientos de inferioridad frustración, soledad, incapacidad, desesperación, debilidad, tristeza, miedo, sensación de no saber nada, de ser tomada por bruta, rechazo… Hasta el punto de pensar que, si no era buena para la vida académica, sino era inteligente, sino servía para nada, ¿para qué vivir?, y llegar a anhelar la muerte como solución a este problema, pues estando muerta no tendría que responderle a nadie por lo que no sé, ni decepcionarme a mí misma ni a todos aquellos que deseaban algún día verme graduada, ni experimentar el miedo a fracasar al no poder cumplir mi promesa; en palabras de Corcos (2013) tal vez podría leerse esto como manifestación de la pulsión de muerte que se expresa en la inhibición para pensar; o quizás como efecto de la ausencia de reconocimiento que “puede dar lugar a *vergüenzas* inconfesables, *humillaciones* dolorosas, angustias, lastimaduras y efectos que conducen hasta el extremo de generar el terror de existir” (como se cita Frigerio, 2018, p. 20)

Así pues, partí de un primer núcleo de preguntas: ¿Por qué no soy capaz de aprender igual que los demás? ¿Cuáles son los factores que han interferido con mi capacidad de aprender? ¿Las situaciones de violencia a las que he estado expuesta tienen que ver con mi dificultad para aprender? A este núcleo de preguntas como resultado del trabajo con mi relato biográfico y de los movimientos que se han ido produciendo en mí se fue sumando otro bloque de preguntas: ¿Cómo se llega a creer lo que uno cree sobre uno mismo? ¿por qué me autorizo a tratarme mal, a usar términos despectivos para referirme a mí misma? ¿Qué pasaría si los pensamientos y las palabras para referirme a mí misma fueran diferentes? ¿Cómo me relaciono con el saber? ¿Me da miedo saber? ¿Saber qué? ¿qué me concierne directamente a mi como sujeto que aprende y qué a los otros?

De este modo pude ir advirtiendo un desplazamiento del problema inicial que me lleva a reformular mi pregunta central: ¿se trata de una dificultad para aprender o de una inhibición de mi deseo de saber? Y, si así fuera, ¿podría identificar algunos de los aspectos que han contribuido a que esta se produzca? Y a articularla a la pregunta ¿Puede la exploración de la identidad narrativa a partir del trabajo con el relato de vida aproximar respuestas a la inhibición del deseo de saber y a posibles factores asociados?

# Aproximando algunas elaboraciones

En todo este proceso de biografización, he podido elucidar cómo tanto el contexto en el que crecí, como lo relacional constituyen el núcleo básico en torno al cual se ha configurado y se sigue configurando mi identidad narrativa.

En esta dirección, he elegido tres aristas de mi identidad narrativa que emergen de mi relato de cara a mi formación como educadora infantil, que me permiten aproximar algunas respuestas siempre parciales y provisorias a la pregunta central que orientó mi indagación y en torno a la cual gravitan las demás preguntas subsidiarias ¿se trata de una dificultad para aprender o de una inhibición de mi deseo de saber? Y, si así fuera, ¿podría identificar algunos de los aspectos que han contribuido a que esta se produzca?

La primera arista surge de la lectura de mi experiencia en las prácticas pedagógicas que descubrí como un espacio habilitador, que da origen a algunas reflexiones en torno a la relación pedagógica y a la transmisión. La segunda alude a mi posicionamiento (frente a mí misma, al saber y a los otros) y a su relación con mi identidad narrativa en permanente reconfiguración y a mi proyección como educadora infantil, para cerrar con una tercera en la que confluyen las dos primeras en torno a la problemática del reconocimiento como columna vertebral que las articula y que aproxima unos apuntes sobre el paso del reconocimiento de si al reconocimiento mutuo.

# La relación pedagógica y el lugar que en ella ocupa la transmisión. Una lectura de mi experiencia en las prácticas pedagógicas como espacio habilitador

*Los conocimientos no están antes de la relación pedagógica, sino después; la igualdad no está después, como objetivo, sino antes, como opinión verificada cada vez. El profesor trabaja sobre la voluntad del alumno, no sobre su inteligencia*. (Kohan, 2007, p. 18)

Para Wulf (1999), la relación pedagógica se entiende como un proceso de interacción entre un adulto y un joven, relación de carácter asimétrico donde al adulto le compete la responsabilidad educativa partiendo de salvaguardar los intereses del joven y teniendo como finalidad su autonomía; esta relación ha de estar basada en la confianza y en el reconocimiento mutuo de ambos sujetos y de su derecho a actuar. (Nohl como se cita en Wulf, 1999). Así entendida la relación pedagógica, en las prácticas realizadas durante la carrera, transité de alumna- estudiante a maestra de los niños y las niñas.

La transmisión ocupa un lugar central en la relación pedagógica “no hay educación sin transmisión cultural (pero lo que se transmite no es un contenido, sino una relación)” (Frigerio, 2005, p. 31) “la transmisión es una forma de relación con el objeto y una modalidad de relación con el otro sujeto, inseparablemente”. (Cornu, 2004) quien agrega que en

la modalidad de relación con el objeto: no es ni la matemática ni la historia lo que se transmite como un “paquete” de saber, es la pasión o el fastidio, y es, al mismo tiempo que el objeto, una manera de arreglárselas, de tomarle(s) el gusto y de tomarle(s) el gusto con el método (tampoco hay método vacío), lo que hace transmisión: el objeto de transmisión- será trasmitido incluso según, la manera en que se haga. (p. 28)

A propósito de lo anterior traigo a mi relato lo que se aclara para mí como parte de lo que me transmitieron dos de las maestras cooperadoras que tuve:

Encontré en la primera, un conjunto de cualidades que yo atribuyo al ser buen maestro: entregada, amorosa, comprometida, creativa, atenta a las preguntas de los niños y a las mías como maestra en formación, con capacidad de utilizar recursos metodológicos y mantener vivo el interés de los niños; ella, me brindó la confianza necesaria para llevar a cabo el trabajo con los niños, así como para comprender que puedo seguir avanzando y construyendo mi propio camino.

Esta práctica me mostró la riqueza que encierran la imaginación y la fantasía en la vida infantil, me permitió reafirmar algo que ya venía sintiendo, dado que pude enfrentar el trabajo con el grupo de niños sola, sin la compañía de otros estudiantes, me permitió confirmar que es en el encuentro con los niños y las niñas donde se despejan mis temores y se ahuyentan mis miedos y donde brota mi deseo de ser maestra y de darles lo mejor de mí, de seguir buscando y aprendiendo para acompañarlos en su proceso de construcción del conocimiento.

La interacción con los niños y las niñas. su afirmación positiva produjo en mí, sentimientos de seguridad, orgullo de mí misma, confianza en mis capacidades para transmitir conocimientos y reconocer que el encuentro con los niños nos transforma y nos cambia la vida, como ya lo había señalado antes.

Con respecto a la segunda de las maestras cooperadoras, lo primero que noté al entrar al salón de clases fue su aspecto físico, se veía agotada, exigida para responder a las demandas de un grupo diverso integrado por niños de edades avanzadas con respecto al grado que cursaban, algunos de ellos con características particulares para socializar, todo esto acompañado de la frase que me dirigió: “Yo ya no estoy para estos trotes, yo debería estar en mi casa descansando” actitud esta, que muy probablemente terminó siendo transmitida a los niños y niñas e interfiriendo con el aprendizaje, en este caso del idioma inglés, contenido objeto de su enseñanza y que adicionalmente parecía no dominar muy bien. De todo esto en aquel momento concluí que no es tanto la edad, sino las ganas de estar, que es necesario estudiar y profundizar el saber por enseñar y por último que soy yo quien decide que tanto quiero hacer y que no, poniendo de relieve el lugar que ocupa el deseo en la transmisión.

# Posicionamiento e identidad narrativa

# Posicionamiento frente a mí misma

*Al leerme a mí misma, me he encontrado con algunos sentires que apenas conocía,*

*con inesperadas conexiones y con sorprendentes chispas que me han hablado de mí, de mis preferencias, mis emociones, mis errores, o mis agujeros*. (Díez Navarro, 2020, p. 150)

*La vergüenza engendra silencio y un repliegue sobre sí mismo que llega hasta la inhibición*. (De Gaulejac, 2008, p. 36)

La teoría del posicionamiento de Rom Harré trabajada por Bedoya Velásquez (2022),me sirvió de apoyo para acercarme a elucidar la autocomprensión de mi identidad narrativa y de sus trasformaciones a medida que se iba reconfigurando mi relato como resultado del proceso formativo y de investigación emprendidos.

Harré señala “que los posicionamientos se pueden identificar, en parte, al reconocer los aspectos (auto)biográficos de una conversación, pues allí es posible encontrar la forma usada por cada persona para comprenderse a sí misma y a los demás” (p. 39) por otra parte agrega que “no todos los contextos permiten un posicionamiento intencional” (p. 40): así mismo, menciona dos tipos de posicionamiento el auto posicionamiento deliberado o posicionamiento reflexivo y el posicionamiento interactivo. En cuanto al primero, emergente de mi relato autobiográfico narrativo inicial, puedo decir que me auto posicioné en el lugar de víctima, sobre la cual recayeron los efectos negativos del contexto violento en el que crecí, así como de las relaciones construidas con las figuras significativas y de la escuela como institución que, según mi percepción, limitaron mi capacidad para aprender, en parte debido a las prácticas de etiquetamiento de las que fui objeto, que de acuerdo con López Ortiz & Parias Muriel (2020) pueden entenderse como procesos de categorización social que estigmatizan e inciden en la construcción de la identidad individual y colectiva, a través de la cual los sujetos vamos configurando las miradas sobre nosotros mismos y las percepciones sobre los otros.

En la imagen que construí de mí misma, siento que probablemente tuvo mucho peso, siguiendo a De Gaulejac (2008) mi sumisión al juicio de aquellos otros significativos para mí, las palabras con las que me designaron, las comparaciones en las que yo siempre salía perdiendo me produjeron entre otros, sentimientos de vergüenza, me causaron heridas narcisísticas que posiblemente acabaron lesionando la confianza básica en mí misma, mi relación con el saber y mi disposición para pensar.

No obstante, por otro lado, esa otra yo que emergió de mi relato autobiográfico cuando me narré en las prácticas pedagógicas, y este trabajo emprendido con mi historia de vida, me llevan asumir el reto de despedirme de esas palabras con las que dejé que me vistieran y acepté vestirme por tanto tiempo, para vestir ropajes nuevos, para ver la vida de otro modo e ir al encuentro de los niños y las niñas que me esperan en el ejercicio de mi oficio como educadora infantil.

Como resultado del proceso formativo fruto de la presente reflexión surgida de lo vivido en el espacio de trabajo de grado, pude posar mi mirada sobre otro tipo de posicionamiento, el posicionamiento interactivo, entendido como el posicionamiento que se presenta “cuando lo dicho por una persona posiciona a otra” en el marco de las conversaciones sostenidas con mi asesora que me permitió hacer un movimiento, un cambio hacia mi auto posicionamiento como persona capaz y responsable de mi propio aprendizaje, es decir, pasé de ubicarme en el posicionamiento de niña cuya capacidad de aprender dependía totalmente de otros, -según mi percepción inicial-, al posicionamiento de mujer adulta autónoma responsable de mi propio aprendizaje que doy valor a la pregunta, que en este ejercicio de interrogarme a mí misma, he ido venciendo el temor a preguntar y a interrogar a otros, a buscar, cambio de actitud que muy seguramente tiene que ver con mi posicionamiento frente al saber.

# Posicionamiento frente al saber

*La prohibición de saber impide comprender lo que se siente, encontrar una coherencia entre lo que se siente y lo que se dice. Esto provoca una inhibición intelectual, emocional y relacional. Al no poder comunicarse con sus allegados, aparece una tendencia a replegarse sobre sí mismo.* (De Gaulejac, 2008, p. 14)

*Nadie tiene la cabeza definitivamente dañada, es posible para todo sujeto humano aprender, sentir y tener la experiencia del deseo de saber. Todo sujeto humano, puede establecer relaciones de saber* (Frigerio, 2005, p. 28)

Este ejercicio me ha permitido poner en el centro como objeto de saber, el saber sobre mí a partir del trabajo con mi relato biográfico narrativo que me lleva a reconocerme como sujeto de historicidad y me ha permitido reflexionar sobre aquellos aspectos que a lo largo de mi trayectoria vital y escolar posiblemente hayan podido incidir en esa creencia arraigada sobre lo que yo nombré como mi dificultad para aprender, en otras palabras, indagar sobre aquello que me hacía creer que yo no podía aprender.

Si como dice Frigerio (2005), la relación con el saber se construye en una situación de aprendizaje, en la que uno se vincula con un objeto de conocimiento nuevo, en este caso, como lo anoté antes, con **el saber sobre mí misma,** tras la búsqueda **y el devenir de mi identidad narrativa**, en cuyo marco se configuran mis relaciones **con respecto a mí misma** y mis posibilidades de aprender tal cosa en tal situación, **con los otros,** con el tiempo y el lenguaje, conviene aquí retomar la pregunta central en torno a la cual he desarrollado el presente ejercicio formativo ¿se trata de una dificultad para aprender o de una inhibición de mi deseo de saber? Y, si así fuera, ¿podría identificar algunos de los aspectos que han contribuido a que esta se produzca?

Siguiendo a la misma autora hay “avatares existenciales” (p.26), en los que intervienen factores del mundo externo y significaciones del mundo interno que obstaculizan el deseo de saber. Entre los primeros en mi caso podría identificar: las palabras con las que me vistieron: *boba, pendeja, poco avispada, más quedadita*; la violencia intrafamiliar y del contexto: asesinato presenciado en la infancia e invisibilización por parte del asesino, asesinato de mis profesores del jardín, naturalización de la violencia, desplazamiento entre ciudades y barrios, dificultades de adaptación, etiquetamiento como perezosa para pensar, con bajo rendimiento, comparaciones en las que siempre salía perdiendo, reprobación de examen de admisión y clasificación en un colegio, y del grado octavo. Entre las segundas, es decir entre las significaciones del mundo interno mi lista incluye: identificación con personas calladas que se marginaban, que no participaban, nombradas como no muy buenas para pensar, heridas en el auto concepto, la autoimagen y la autoestima, sentimientos de menosprecio, ausencia de reconocimiento, bloqueo y temor para relacionarme e interactuar con las personas que consideraba que sabían mucho.

A manera de hipótesis: quizás la exposición a la violencia vivida (asesinato de profesores, asesinato de un joven presenciado en mi infancia) pudo llevarme a pensar que saber podía ser peligroso, ser demasiado visible también y en consecuencia no saber, no ser visible, no ser reconocido, podrían constituirse tal vez en formas de auto conservación, no implicarse no comprometerse, no exponerse, ponerse a salvo, vivir al margen, todo ello a un alto costo: el de existir como si no existiera, a merced de la pulsión de muerte.

Como bien lo plantea Frigerio (2005) “La pulsión de saber comparte eventualmente la suerte de otras pulsiones, sometida a la violencia de la *represión*, es atraída irremediablemente hacia el inconsciente, donde queda inhibida” (p. 25) pero a manera de antídoto, la misma autora propone entender la acción de educar como: “el acto político de ofrecer a la pulsión un destino que no sea la inhibición ni el síntoma, ni la angustia” (p. 31) “para que, por la vía de la sublimación, se vuelva otra cosa y por medio de un trabajo psíquico y social pueda elegir objetos de conocimiento”. (Frigerio, 2005, p. 25)

No me daba la oportunidad de buscar lo que no sabía, ni de hablar con alguien que sabía de lo que yo quería saber, no me permitía indagar sobre algo de lo que me inquietara por el miedo de no saber qué responder al que sabía de eso que me interesaba saber a mí, por la vergüenza -cualquiera podía saber más que yo- sentía miedo al rechazo, a la burla a la descalificación: - ¿a estas alturas y no sabe eso? Y mi propia autocensura - ¿para que buscar si no voy a entender?, -voy a quedar en las mismas, sumida en la negación de mi capacidad de aprender, de entender, de comprender.

El trabajo emprendido me ha invitado de algún modo a salir de esa posición en la que he estado por tanto tiempo, a dejar de vivir al margen, a buscar ser visibilizada y reconocida a partir de mi auto reconocimiento como punto esencial de partida, en tanto el reconocimiento es condición para el conocimiento, para levantar el bloqueo y la censura que al parecer pudo estar pesando sobre mi deseo de saber, evitando que este pudiera desplegarse (Frigerio, 2005) como en efecto siento que está sucediendo.

# Posicionamiento frente a los otros

*Detrás de la inhibición y los desgarramientos identitarios, emerge un sentimiento de conexión (M. Bolle de Bal, 1996) que se inscribe entre el amor y el odio, entre la necesidad de los otros y la desesperanza de sí mismo. Su carácter contradictorio nos obliga a ir cada vez más lejos en la comprensión de las heridas del alma* (De Gaulejac, 2008, p. 488)

Al nacer podríamos decir que somos un organismo y que para hacernos seres humanos necesitamos de otros seres humanos que nos reciban, nos acojan y nos transmitan la cultura, que nos críen, que nos eduquen y es precisamente a partir de allí que construimos la imagen de nosotros mismos.

Siguiendo a De Gaulejac (2008) puedo ver cómo la imagen que construí de mí misma a partir de la relación con esos otros significativos a lo largo de mi trayectoria, es la que está en juego en la doble relación que he sostenido conmigo misma y con los otros e ir advirtiendo algunos contrastes y ciertos movimientos.

En el plano académico, en relación con el aprendizaje y con el saber me posicioné en un lugar de subalternidad, de inferioridad, en relación con mis compañeros, los percibía superiores y a algunos pocos a mi nivel, pero nunca nadie por debajo de mí.

En mi relato biográfico inicial puedo leer una especie de lamento, de queja, mezclado con un pedido de ayuda, una especie de llamado de auxilio y solicitud de consideración y cierta ausencia de responsabilización de mí misma frente a la situación:

nadie me buscaba para hacer equipo, tenía que esperar a ver a qué equipo le faltaba un integrante, sentía que nadie iba a querer trabajar con alguien que en lugar de sumar restaba, cada vez que vivía esta situación deseaba que mis compañeros me comprendieran un poco, que vivieran lo que yo vivía que sintieran lo que yo, lo frustrante de sentirse la que menos sabe, que no era pereza sino dificultad.

Lo anterior en contraste con respecto a mi forma de narrarme en las prácticas, donde tal vez fuese la presencia de ciertas maestras cooperadoras, el hecho de dirigir ciertas actividades sola con los grupos de niños y no tener que compararme con mis compañeros, sumado a la presencia de esos otros tan importantes: los niños y las niñas, lo que pudo llevarme a otro posicionamiento al de sentirme habilitada, capaz, implicada, responsable y al actuar de otro modo, y en consecuencia, reconocerme capaz, capaz de hacer y ser reconocida como tal.

# Del reconocimiento de sí al reconocimiento mutuo

*El camino es largo para el hombre "actuante y sufriente" hasta llegar al reconocimiento de lo que él es en verdad, un hombre "capaz" de ciertas realizaciones. Aunque este reconocimiento de sí exige, en cada etapa, la ayuda del otro, a falta de ese reconocimiento mutuo, plenamente recíproco, que hará de cada uno de los miembros un ser-reconocido* (Ricoeur, 2006, p. 97)

Honneth (1997), hace referencia a tres formas de reconocimiento: amor, derecho y valoración, esta última relacionada con la solidaridad; señala además que a estas formas de reconocimiento corresponden “formas de menosprecio: maltrato, violación a la integridad física, desposesión de derechos, exclusión, indignidad e injuria” (p. 159)

Si en efecto como lo señala este autor, “el ser humano le debe su identidad a la experiencia de un reconocimiento intersubjetivo” (p. 90) y además la manera como somos percibidos por los otros influye en la configuración de la consciencia que desarrollamos de nosotros mismos, es posible que exista una relación estrecha entre la vergüenza que uno puede experimentar con respecto a si mismo en una situación de interacción en la que el otro que participa es testigo de la herida que sufre el yo ideal al ser lastimado, situación ésta que puede llevar a que uno se inculpe y se condene a sí mismo o a la inculpación del otro.

En el primer caso se genera un sentimiento de menos valía, en el segundo el sujeto se siente oprimido por una sensación de falta de propio valor. En este sentido este segundo tipo de vergüenza moral representa la ebullición de sentimientos que invade a un sujeto cuando, sobre la base de una experiencia de menosprecio de la presentación de su yo no puede simplemente proseguir su acción; lo que en tal sensación se experimentó acerca de sí mismo es la dependencia constitutiva de la propia persona respecto al reconocimiento del otro. (p. 168)

Así las cosas, lo anterior ilustra lo que quizás haya acontecido en mi caso como ya lo he anotado en apartados anteriores, es decir, cómo esa especie de invisibilización y en ocasiones subvaloración que he experimentado en distintos momentos frente a la mirada de los otros, en otras palabras a la ausencia de reconocimiento y los efectos que esto haya podido generar sobre la imagen de mí misma que configuré y el tipo de sentimientos encabezados por la vergüenza y el miedo entre otros, que han hecho que sienta como que valgo menos, que soy incapaz de… entre otras cosas, de aprender, en otras palabras, que mi deseo de saber se haya inhibido.

Lo anterior pone de relieve la importancia de trabajar sobre estos asuntos en la medida de que como lo afirma el mismo autor, “la garantía social de relaciones de reconocimiento puede proteger a los sujetos de los dolores del menosprecio” (p. 165)

En esta dirección, Ricoeur (2006) me ha ofrecido algunos elementos para ocuparme de mi identidad narrativa en lo que respecta concretamente al reconocimiento de sí, es decir de mí misma, como punto de partida para realizar un trabajo de habilitación sostenido en el tiempo que me permita autorizarme para el ejercicio de mi oficio como educadora infantil.

En este sentido el reconocimiento de sí mismo, desde lo que este autor ha nombrado como la *fenomenología del hombre capaz*, yo diría del *ser humano capaz*, tiene que ver con la auto designación del sujeto, es decir, con las palabras que uno utiliza para nombrarse, para describirse y si en efecto como dice Austin hablar es "hacer cosas con las palabras" la idea de capacidad se origina en los usos del “**Yo puedo”**, el primero es **Yo puedo decir** y si puedo decir soy un ser humano “capaz del sí que se reconoce en sus capacidades (como se cita en Ricoeur, 2006, pp. 125-126). El segundo uso es **Yo puedo hacer**, Yo soy capaz de hacer “que designa la capacidad de hacer que ocurran acontecimientos en el entorno físico y social del sujeto actuante” (p. 128); el tercer uso es **Yo puedo contar y contarme** que alude a la identidad personal vinculada al acto de narrar que “se proyecta como identidad narrativa” (p. 132). El cuarto uso es **Yo soy capaz de imputación**, **soy responsable** de mis actos, pueden por tanto serme imputados, puedo cargar con las consecuencias que mis actos producen, “en particular los que son tenidos por un daño, un perjuicio, cuya víctima es otro” (p. 138)

La problemática del reconocimiento de sí alcanza simultáneamente dos cimas con la memoria y la promesa. La primera mira hacia el pasado; la segunda, hacia el futuro. Pero ambas deben pensarse juntas en el presente vivo del reconocimiento de sí, gracias a algunos rasgos que poseen en común. (Ricoeur, 2006, p. 145)

Memoria y promesa se oponen y a la vez se complementan y así “proporcionan una amplitud temporal al reconocimiento de si, fundado a la vez en una historia de vida y en los compromisos de futuro de larga duración”. (p. 164).

A todas estas Ricoeur (2006) nos habla del lugar del presente “compartido entre el presente del pasado o memoria, el presente del futuro o expectación y el presente del presente” (p. 164) siguiendo a San Agustín en su concepción del tiempo, pero tomando distancia de él, en tanto relaciona este último más con la iniciativa que con la presencia.

El reconocimiento de si se denomina también reconocimiento identidad y tiene que ver con las dos instancias que la componen: la identidad *mismidad* y la identidad *ipseidad*. La memoria se ubica del lado de la primera, y tiene una connotación de “mía”, la promesa del lado de la segunda y está ligada a la alteridad y más estrechamente vinculada al reconocimiento de sí, entendido en un principio el sí mismo como otro, en mi caso esa otra que emergió de mi relato en las prácticas pedagógicas y que tengo que decirlo, me sorprendió, no me la esperaba.

La memoria y la promesa tienen cada una su contrario a modo de enemigo peligroso con el que tienen que lidiar, el de la memoria es el olvido y el de la promesa la traición. “Es tan fuerte la relación con el otro en la promesa que este rasgo podrá marcar la transición entre el reconocimiento de sí y el reconocimiento mutuo”. (p. 165) La alteridad alcanza su culmen en la mutualidad, en la que el reconocimiento-identificación no desaparece, sino que persiste; en la mutualidad se da el reconocimiento de los unos a los otros, del uno al otro, así como nos lo recuerda Ricoeur al traer a cuento las palabras de Rousseau: “Tan pronto como un hombre fue reconocido por otro como un ser sintiente, pensante y semejante a él, el deseo o la necesidad de comunicarle sus sentimientos y sus pensamientos le hizo buscar los medios para ello”. (cómo se cita en Ricoeur, 2006, p. 192)

Afirma el mismo autor que la mutualidad, se da en el plano de las relaciones "entre" protagonistas del intercambio, o de la circulación de bienes y de valores que no tienen precio, es en ese entre donde se concentra la dialéctica de la disimetría entre yo y el otro y por tanto en la mutualidad de sus relaciones.

La disimetría pone de presente “el carácter irremplazable de cada uno de los miembros del intercambio; uno no es el otro; se intercambian dones, pero no lugares” … “protege la mutualidad contra las trampas de la unión fusional” […] “se preserva una justa distancia en el corazón de la mutualidad, justa distancia que integra el respeto en la intimidad”. (p. 325)

La gratitud es presentada como última forma de reconocimiento expuesta por Ricoeur (2006) a partir de la dialéctica que se hace explícita entre disimetría y mutualidad:

Vimos en el recibir el término de unión entre el dar y el devolver; en el recibir, lugar de gratitud, se afirma dos veces la disimetría entre el donante y el donatario; uno es el que da y otro el que recibe; uno el que recibe y otro el que devuelve. Esta doble alteridad se preserva precisamente en el acto de recibir y en la gratitud que él suscita. (Ricoeur, 2006, p. 326)

1. **A modo de** corolario: Sobre los efectos formativos de esta experiencia

Antes anhelaba ser reconocida por los otros y descubrí que carecía del reconocimiento básico y fundamental que era reconocerme a mí misma, y emprendí el camino motivada por los gestos que otros me devolvieron, dejé de sentirme invisible pasé a ser visibilizada, cuando me vieron, cuando me pusieron límite: -no puedes seguir así, ¿Por qué tanto silencio? ¿Dónde está tu voz? ¿Qué tienes para decir?

Y comencé **a decir**, a narrarme en un primer relato cargado expresiones hostiles y dolorosas sobre mí, que en compañía de mi asesora volví objeto de reflexión. Luego vino un segundo llamado de atención de un otro externo: -*Le va a tocar empezar por revisar esa forma como se refiere a sí misma, para ir pensando en cambiar algunos aspectos de su vida…*

El trabajo emprendido me condujo a la reconfiguración de mi relato biográfico narrativo en la acción de **contar y contarme** permitiéndome un encuentro conmigo misma, me ofreció un cierto alivio al permitirme ver cosas que estaban ahí pero que no había visto, me ayudó a darle lugar a algunos de mis dolores, a reconocerme como sujeto de historicidad, a posicionarme de un modo distinto frente a mi historia y a empezar a nombrarme y a proyectarme de una forma diferente, como resultado del trabajo de elucidación y elaboración sobre mi identidad narrativa que oscila entre la memoria y la promesa.

Pude reconocerme otra diferente a partir de la otra yo que emergió del relato sobre mí misma en las prácticas pedagógicas, nuevamente debido a gestos que me devolvieron otros que me habilitaron, me reconocieron como sujeto capaz **de hacer.**

Pude vencer el miedo a preguntar, pude atreverme a decir lo que estoy pensando no lo que el otro quiere oír, encontrarle el gusto a buscar: antes yo no buscaba ahora sí. Pude aventurarme a la lectura y a la escritura en grata compañía como lo refleja este texto.

Pude reconocerme como sujeto de **imputabilidad,** lo que me permitió implicarme, **responsabilizarme,** comprender que en buena medida yo soy quien decide que tanto quiero hacer y que no, quizás no sea la edad, tal vez sea el desinterés y la falta de ganas, quizás sea eso lo que realmente bloquea la posibilidad de mostrar todo lo que tienes de ti para brindar.

Pude descubrir con alegría como el anhelado **reconocimiento** llegó por fin para mí y esta vez procedente de esos otros tan importantes que son los niños y las niñas bajo la forma de la gratitud, gesto habilitador por excelencia en el que me reconozco educadora infantil, me dispongo y me autorizo al ejercicio de mi oficio:

Después de la realización de una de las actividades programadas en una de las prácticas realizadas, los niños me sorprendieron con una lluvia de cartas y dibujos: “gracias profe Alejandra por ser tan linda y enseñarnos tantas cosas” “te quiero mucho profe Alejandra”

Cierro por ahora, - porque esta historia se seguirá escribiendo- con las palabras de una educadora infantil por convicción, con la que hoy me identifico:

*El oficio del maestro es aprender (y aprenderse)*

*es contar (y contarse)*

*es soñar (y soñarse) en el*

*festín de estrenar con los niños*

*la alegría del conocer* (Díez Navarro, 2020, p. 151)

# Referencias

Aiello, B., Iriarte, L., & Sassi, V. (2011). La narración de la biografía escolar como recurso formativo. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*, 1–12. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev939

Bedoya Velásquez, G. (2022). *Construcciones identitarias profesionales de los docentes de educación básica secundaria de la ciudad de Medellín* [Universidad de Antioquia]. https://hdl.handle.net/10495/28950

Bolívar Botía, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, *171*(675), 559–578. https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046

Bolívar Botia, A., Domingo Segovia, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La Muralla.

Caïs Fontanella, J., Folguera Cots, L., & Formoso Araujo, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, *12*(2), 117–128. https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE2-FULLTEXT-281

Chalier, C. (2008). *Transmettre, de génération en génération*. Buchet /Chastel.

Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, fintud. In *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 27–38). Centro de Publicaciones· Educativas y Material Didáctico.

De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Marmol-Izquierdo.

Delorenzi, O. (2008). Biografía Escolar: ¿determinante de las prácticas docentes o punto de partida para su construcción? *Voces de La Educación Superior*, *1*(2), 1–8. http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/1\_.pdf

Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica : ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Díez Navarro, M. C. (2020). Las palabras que nos hacen. Relato de vida de una maestra de infantil. *Nodos y Nudos*, *6*(48), 150–172.

Duero, D. G., & Limón Arce, G. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: un modelo de análisis narrativo. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, *48*(2), 2.

Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. In G. Frigerio & G. Diker (Eds.), *Educar: ese acto político* (pp. 11–36). Del estante editorial.

Frigerio, G. (2018). Ensayos para volver pensable el oficio. In G. Frigerio, D. Korinfeld, & C. Rodríguez (Eds.), *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo* (pp. 17–58). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Gallego Moscoso, L., Lizcano Alonso, A. del P., & Muñoz Zuluaga, P. A. (2013). *Estudio de prefactibilidad para la creación y puesta en marcha de una empresa operadora de turismo de naturaleza en Urabá* [Universidad de EAFIT]. http://hdl.handle.net/10784/1334

Gálvez Abadía, A. C. (2002). Urabá, el paraíso esquivo. Imaginación y poder. El encuentro del interior con la costa en Urabá, 1900·1960 Claudia Sreiner Universidad de Antioquia, Colección Clío, Mede llín. 2000. 159 págs. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, *39*(59), 63–66.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Grijalbo.

Kertész, I. (2006). *Sin destino*. Acantilado.

Kohan, W. O. (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayo de filosofía y educación*. Del Estante Editorial.

Larrosa, J. (2003). Prologo. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. In *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México:* (pp. 1–4). https://ifdcsanluis-slu.infd.edu.ar/sitio/upload/Larrosa\_Jorge.pdf

López Ortiz, M., & Parias Muriel, N. F. (2020). *Desafíos para la convivencia escolar en la I.E Antonio Derka sede Derka: una mirada a los procesos de categorización social, etiquetamiento y estigmatización*. Tecnológico de Antioquia.

Martorell, P. (2019). El método autobiográfico en psicología clínica. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*. https://www.psicociencias.org/pdf\_noticias/El\_metodo\_autobiografico\_en\_psicologia\_clinica\_Paula\_Martorell.pdf

Montenegro, L. (2002). Campo de batalla. Imaginación y poder. El encuentro del interior con la costa en Urabá, 1900-1900 Claudia Steiner Universidad de Antioquia, Colección Clío, Medellín, 2000, 159 págs. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, *39*(59), 66–69.

Muñoz-Mora, J. C., Ramírez, J. G., Fortou, J. A., & Johansson, S. L. (2021). *Esta tierra es mi tierra. Conflicto armado y propiedad rural en Urabá, Colombia*. Editoria EAFIT. https://doi.org/10.17230/9789587207101lr0

Murillo Arango, G. J. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI (Tesis Doctoral)*. Universidad de Antioquia.

Noticias Urabá. (2022). *Mapa de Urabá*. https://noticiasuraba.com/mapa-de-uraba/1918/

Posada-Giraldo, D. M. (2016). *La práctica pedagógica en la formación de maestros para la infancia en la Universidad de Antioquia (1999-2005) : Narrativa autobiográfica de una trayectoria escolar y profesional en torno a la práctica pedagógica como dispositivo de formación profesional*.

Pujadas Muñoz, J. J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociologicas (CIS).

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Fondo de Cultura Económica. http://books.google.com/books?hl=en&amp%0Alr=&amp%0Aid=rjPJBhNe\_T8C&amp%0Aoi=fnd&amp%0Apg=PA9&amp%0Adq=caminos+del+reconocimiento+tres+estudios&amp%0Aots=zNdSmu5RcN&amp%0Asig=x\_hkjV-rttObCY8bETapCulXIdM

Runge Peña, A. K. (n.d.-a). *Biografización e identidad narrativa: Su abordaje a partir de la entrevista narrativa (orientaciones analíticas )*.

Runge Peña, A. K. (n.d.-b). *Enfoque (auto)biográfico-narrativo y entrevista autobiográfico-narrativa*.

Sperling, D. (2018). *La diferencia: sobre filiación y avatares de la ley en occidente*. Miño y Dávila.

Steiner, C. (2015). Urabá: De región de frontera a región de conflicto. In *Conflicto social y violencia: notas para una discusión* (pp. 63–71). Institut français d’études andines. https://doi.org/10.4000/books.ifea.7015

Wulf, C. (1999). La relación pedagógica. In *Introducción a la ciencia de la educación: entre teoría y práctica* (Echeverri, pp. 55–58). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación; Asociación Nacional de Escuelas Normales.

Zárate Montero, M. J. (2016). La biografía escolar como instrumento para la reflexión de los conocimientos previos y construidos durante la formación docente entorno al “cómo enseñar.” *Revista Ensayos Pedagógicos*, *11*(2), 83–97. https://doi.org/10.15359/rep.11-2.4

# Anexo

**Glosario de palabras vívidas**[[6]](#footnote-6)

**Ambigüedad**: se puede decir de una palabra, de una frase, de una situación o una persona que puede entenderse de distintas maneras. Entender que la ambigüedad es algo que nos caracteriza muchas veces a los seres humanos, puede ayudarnos a ser menos drásticos en la manera de juzgarnos a nosotros mismos y de juzgar a otros, a desidealizar los absolutismos y los sustancialismos, es decir que “las cosas no son buenas ni malas sino en el contexto” (Sperling, 2018)

**Ambivalencia:** es cuando uno experimenta dos sentimientos encontrados a la vez frente a una cosa, una situación o una persona. Aceptar que la ambivalencia existe y que nos caracteriza como seres humanos nos ayuda en la comprensión y aceptación de nosotros mismos y de los demás.

**Confianza:** componente fundamental en la relación pedagógica, clave para la interacción entre un adulto y un joven (Wulf, 1999) que se transmite como una especie de corrientazo que te recarga de energía, que te hace sentir capaz y que te impulsa a la acción. A mí me fue transmitida por una de mis maestras de primaria y otro de secundaria, por algunas maestras cooperadoras, mi asesora y también por los niños.

**Conmover:** es algo así como sacudir, como poner a temblar, cuando algo llega tan adentro que produce un sentimiento fuerte que puede dar ganas de llorar, a mí por ejemplo la experiencia de formación que significó este trabajo, me alteró, me sacudió, me puso a pensar, me ayudó a sanar, había cosas de las que no podía hablar sin llorar, ahora puedo hacerlo, me ayudó a pasar la página, no a borrarla, ni a arrancarla, a ubicarme en otra posición.

**Creencias:** ideas, pensamientos que se fijaron en uno desde la más temprana edad, que se construyen a partir de las relaciones familiares del contexto en el que uno vive y que se arraigan con fuerza en uno, que se asumen como verdaderas, como si no se pudieran cuestionar. Mover esas creencias, sacudirlas es difícil y cuesta mucho trabajo. Sin embargo, en esta experiencia de formación hemos asumido el reto y emprendido el camino para hacerlo.

**Curiosidad:** “del latín *curiositatem*, acusativo singular de curiositas (deseo de saber)” [[7]](#footnote-7) Cuando usted me preguntó qué cosas me causaban curiosidad, me quedé pensando y respondí después de un rato que yo casi no era curiosa. Cuando me preguntó qué cosas me gustaría saber, recuerdo que respondí: me gustaría saber a qué sabe el saber….

**Deseo:** es querer, tener ganas de algo que en el momento no se tiene, de algo de lo que se carece. El deseo de saber, mi deseo de saber y lo que pudo haber ocurrido con él en mí caso, ocupó un lugar central en este ejercicio investigativo. Deseo de saber inhibido y posibles factores asociados, deseo de terminar mi carrera, deseo de ser maestra y dar lo mejor de mí a los niños, deseo de seguir buscando y aprendiendo, deseo de transmitir mi experiencia a maestros en formación y formadores de maestros a través de la escritura de este texto. Desear está en el corazón de la transmisión (Chalier, 2008).

**Desidealizar:** si idealizar esalgo así como concederle el máximo valor a una cosa o a una persona, ponerla en el pedestal más alto, es como atribuirle la perfección, podríamos decir que la idealización encierra muchos peligros uno de ellos es la obediencia ciega, renunciar a pensar, someterse voluntariamente. Es importante aceptar que la perfección no existe y trabajar para **desidealizar** personas, situaciones entre otras cosas. En mi caso desidealizar las figuras de la madre y del maestro, desidealizar la universidad.

**Desinhibir:** si inhibir quiere decir detener, reprimir “el ejercicio de una facultad o tendencia”, desinhibir significaría lo contrario: liberar, autorizar y yo creo que habilitar. En este trabajo manejamos la hipótesis de que más que dificultad para aprender, en mi caso podría tratarse de una inhibición de mi deseo de saber. El trabajo con mi relato biográfico narrativo me permitió encontrar algunos posibles factores externos e internos que quizás hayan tenido que ver con esta inhibición. Reflexionar sobre todo esto, me ha permitido algunos movimientos con respecto a mi posicionamiento frente a mi relación conmigo, con el saber y con los otros, que de cierto modo puede estarme ayudando a levantar la inhibición -a **desinhibir**- que ha pesado sobre mi deseo de saber, a partir del reconocimiento de mí misma como ser humano capaz y del reconocimiento recibido.

**Esperanza:** dícese de eso que se siente cuando uno aguarda o espera que algo pueda ocurrir o llegar a ser. Si la esperanza es mucha y eso que uno espera no ocurre, puede dolernos, pero si la esperanza es débil o inexistente se hace difícil transitar la vida. ¿Esperanza? Ni mucha ni muy poquita. En todo caso, más vale trabajar para que eso que uno espera ocurra.

**Experiencia:** tiene que ver con el tiempo vivido y con la forma como uno se relaciona con sus vivencias. Podemos hablar de experiencia cuando lo que vivimos nos deja algo, una marca, una huella, un aprendizaje, es decir, que nos afectó de tal modo que eso que vivimos nos hace diferentes, podríamos decir que nos conmueve. Puedo decir que viví la práctica pedagógica como un espacio de experiencia y que trabajar con mi relato biográfico-narrativo se ha convertido para mí en una experiencia.

**Ganas**: Las ganas tienen que ver con el deseo, con la voluntad, con eso que uno quiere hacer, con una especie de motivación interior. Si uno no tiene ganas de hacer algo es prácticamente imposible entrar en movimiento. A mí por ejemplo la idea de trabajar con los niños, las familias y la comunidad me produce ganas, muchas ganas.

**Habilitar:** es permitirle al otro sentirse capaz por medio de gestos, palabras y acciones. Capaz de hacer, capaz de pensar. Al cierre de este trayecto de formación, hoy por hoy, me siento habilitada para ser educadora infantil y en este proceso de habilitación están implicados varios de mis profesores.

**Interés:** importancia, valor que uno le concede a una cosa, a una situación o a una persona y en función de la cual uno le presta su atención y le dedica sus esfuerzos, el interés hacia algo nos mueve a buscar, a intentar, a querer saber.

**Seguridad:** confianza que uno experimenta y que ahuyenta el miedo y la preocupación, en un primer momento cuando somos pequeños podemos encontrarla o no, en los otros, en los adultos significativos, y en consecuencia podemos desarrollarla o no en nosotros mismos, cuando la experimentamos nos permite atrevernos e intentar.

**Voluntad:** fuerza interior que nos lleva a actuar según nuestra propia determinación o deseo. En distintos momentos de mi vida, pienso que me ha faltado voluntad para hacer las cosas, por ejemplo, para participar, para indagar, en fin. Este trabajo de grado se ha culminado gracias entre otras cosas, a que la asesora trabajó sobre mi voluntad, y a que yo, en respuesta a ello, le he puesto voluntad. Mi voluntad me moviliza hacia la determinación que tengo de ejercer mi oficio como educadora infantil.

1. Este enfoque se constituye en una forma particular de investigar que da importancia a los sujetos, a sus vivencias, a los contextos en los que transcurren sus vidas y a los dispositivos que las regulan sin perder de vista el contexto macro en el que están insertos. “Se inscribe dentro de la investigación interpretativa, comparte algunos de los principios metodológicos generales de la investigación cualitativa, especialmente aquella perspectiva hermenéutica cuyo objeto de trabajo son fundamentalmente textos discursivos” (Denzin y Lincoln, 1994 como se citan en Bolívar Botia et al., 2001, p. 121). Por otra parte, como ha dicho Dominicé (1990: 131-132): este enfoque introduce una dimensión literaria en el campo científico…. Requiere un tipo de tratamiento distinto de la palabra más allá “de la simple reducción a unas categorías de análisis (como se cita en Bolívar Botia et al., 2001, p. 196) [↑](#footnote-ref-1)
2. “Un estudio de caso busca la comprensión de un hecho, suceso, individuo o grupo en su singularidad, más que una explicación causal por una generalización”. (Bolívar Botía, 2002, p.561). Se trata aquí de un estudio de caso intrínseco con un relato único que apunta a “comprender mejor un caso particular, donde un único individuo elabora su autobiografía que, como tal, es objeto de investigación, sin pretender ilustrar un problema más general” (p. 564) [↑](#footnote-ref-2)
3. Entendido como «la historia que una persona escoge contar sobre la vida que ha vivido, mediante aquello que recuerda de esta y lo que quiere que los otros sepan de la misma, usualmente como resultado de una entrevista guiada por otro» (Atkinson, como se cita en Caïs Fontanella et al., 2014) [↑](#footnote-ref-3)
4. De acuerdo con (Muñoz-Mora et al., 2021) se han presentado numerosas masacres en la región, muchas de ellas cometidas contra trabajadores de fincas bananeras, la masacre de la Chinita en Apartadó, la de Aracataza, en Chigorodó, la masacre de las fincas La Hondura y la Negra en Currulao, Turbo, entre otras. [↑](#footnote-ref-4)
5. A partir de 2018 el Programa de Licenciatura cambia su denominación a Educación Infantil en atención a las disposiciones del MEN (Ministerio de Educación Nacional) [↑](#footnote-ref-5)
6. Tomamos como punto de partida para la elaboración de los significados la definición que de cada término ofrece la RAE (Real Academia Española) y las reconfiguramos a partir de la experiencia vivida. De ahí el uso del término palabras vívidas en el título del Glosario. [↑](#footnote-ref-6)
7. Disponible en <https://es.wiktionary.org/wiki/curiosidad> [↑](#footnote-ref-7)