

Narrativas, Autobiografías y Educación

Gabriel Jaime Murillo Arango (comp.)

4 / Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria



CLACSO

Gabriel Jaime Murillo Arango (comp.)

Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES


Decana Graciela Morgade	Secretaría de Hacienda Marcela Lamelza	Subsecretaría de Cooperación Internacional Silvana Campanini
Vicedecano Américo Cristófalo	Secretario General Jorge Gugliotta	Subsecretaría de Bibliotecas María Rosa Mostaccio
Secretaría Académica Sofía Thisted	Secretario de Investigación Cecilia Pérez de Micou	Subsecretario de Publicaciones Matías Cordo
Secretaría de Extensión Ivanna Petz	Subsecretario de Transferencia y Desarrollo Alejandro Valitutti	Dirección de Imprenta Rosa Gómez
Secretario de Posgrado Alberto Damiani		

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Secretario Ejecutivo: Pablo Gentili
Directora Académica: Fernanda Saforcada
Área de Producción Editorial y Contenidos Web
Coordinador Editorial: Lucas Sablich
Director de Arte: Marcelo Giardino

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
EEUU 1168 - C1101AAx - Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel [54 11] 4304 9145/9505 - Fax [54 11] 4304 0875
e-mail: clacso@clacso.edu.ar - web: www.clacso.org
CLACSO cuenta con el apoyo de la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (ASDI) 



Universidad de Antioquia
Mauricio Alviar Ramirez, Rector
Facultad de Educación
Carlos Arturo Soto Lombana, Decano



Murillo Arango, Gabriel Jaime

Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria / Gabriel Jaime Murillo Arango ; compilado por Gabriel Jaime Murillo Arango. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015.

440 p. ; 20x14 cm.

ISBN 978-987-3617-76-8

1. Investigación. 2. Enseñanza Superior. I. Murillo, Gabriel, comp. II. Título
CDD 378.007

Fecha de catalogación: 22/04/2015

ISBN 978-987-3617-76-8

Diseño Gráfico: Karina Hidalgo



© Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2011
Subsecretaría de Publicaciones
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina
Tel.: 4432-0606, interno 167 - editor@filo.uba.ar

Colección “Narrativas, Autobiografías y Educación”

Departamento de Ciencias de la Educación-FFyL-UBA

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-FFyL-UBA

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Dirección de la Colección

Daniel H. Suárez (FFyL-UBA)

Coordinación

Elizeu Clementino de Souza / Universidad del Estado de Bahía / Brasil

Maria da Conceição Passeggi / Universidad Federal de Rio Grande do Norte / Brasil

Christine Delory-Momberger / Universidad de Paris 13/Nord / Francia

Consejo Científico

Ana Chrystina Venancio Mignot / Universidad del Estado de Rio de Janeiro / Brasil

Andrea Alliaud / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ari Antikainen / Universidad de Joensuu / Finlandia

Christoph Wulf / Universidad Libre de Berlín / Alemania

Danielle Desmarais / Universidad de Québec en Montreal / Canadá

Duccio Demetrio / Universidad de Estudios de Milano Bicoca / Italia

Elsa Lechner / Centro de Estudios en Antropología Social del ISCTE / Portugal

Gaston Pineau / Universidad François Rabelais / Francia

Giorgos Tfiolis / Universidad de Creta / Grecia

Graciela Morgade / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Guy de Villers / Universidad Católica de Louvain la Nueve / Bélgica

Henning Salling Olesen / Universidad de Roskilde / Dinamarca

José Antonio Castorina / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Laura Formenti / Universidad de Estudios de Milano Bicoca / Italia

Linden West / Universidad de Canterbury / Inglaterra

Maria Helena M. B. Abrahão / Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul / Brasil

Pablo Gentili / Universidad del Estado de Rio de Janeiro / Brasil

Peter Alheit / Universidad Georg August / Alemania

Pierre Dominicé / Universidad de Ginebra / Suiza

Valerij V. Savchuk / Universidad de San Petersburgo / Rusia

Victoria Marsick / Profesorado de la Universidad de Columbia / Estados Unidos

Coordinación editorial

Paula Dávila / UBA-LPP

Co-coordinación editorial

María Eugenia Miguez / UBA

Apoyo

ASIHVIF (Association Internationale des Histoires de Vie en Formation)

Le Sujet Dans Le Cité (L'association "Le sujet dans la Cité")

Bio-Graph (Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica)

Bio-Grafía (Red Científica de América Latina-Europa)

ANNHIVIF (Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação)

CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales)

Breve presentación de la Colección

¿De qué manera las trayectorias de la vida contemporánea, caracterizadas por la pluralidad de las experiencias sociales, profesionales, laborales, formativas, se singularizan en las historias individuales que relatamos y nos contamos? ¿Cuáles son los sentidos, las comprensiones, las interpretaciones sociales, profesionales, pedagógicas, que producen y ponen a jugar los sujetos y grupos del campo pedagógico cuando viven esas experiencias y las recrean mediante relatos autobiográficos? ¿Cómo imaginar y experimentar estrategias de investigación, formación y acción pedagógica que nombren, piensen y estudien el mundo de la experiencia educativa de otro modo, a través de otros criterios, mediante otras epistemologías? ¿Resulta viable en términos epistemológicos, metodológicos y políticos, la reformulación y revitalización del lenguaje teórico de la pedagogía y las ciencias de la educación desde esas experiencias de investigación-formación-acción que se centran en la reconstrucción narrativa y (auto)biográfica del mundo de la vida educativa y escolar?

La investigación narrativa y (auto)biográfica nos ayuda a recorrer y repensar estas preguntas e intenta responderlas, siempre provisoriamente, mediante sus desarrollos y experiencias. Desde hace décadas, a ambos lados del Atlántico y de Norte a Sur, viene indagando las formas, los procesos y las prácticas discursivas a través de las cuales los agentes sociales elaboran narrativamente e incorporan biográficamente los acontecimientos

y las experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida. Las fuentes (auto)biográficas y narrativas, constituidas por historias de vida, relatos de sí, relatos orales, fotos, diarios, autobiografías, biografías, cartas, memorias, testimonios, entrevistas, relatos de experiencia, escrituras escolares, videgrabaciones, se configuran como objeto de indagación transversal en las ciencias sociales y humanas, y amplían las vías y los recursos metodológicos para el conocimiento de las experiencias vitales y narradas de los sujetos. En educación y pedagogía, también desde hace décadas, la investigación narrativa y (auto)biográfica viene produciendo conocimientos sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios y tiempos del aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias, pertenencias, identidades y tránsitos. Y también, de manera simultánea, viene ideando, generando y poniendo a prueba dispositivos y estrategias de formación continua y de desarrollo profesional de docentes centrados en la investigación narrativa y autobiográfica de la propia práctica profesional.

En efecto, en los últimos treinta años, la investigación narrativa y (auto)biográfica ha venido ocupando un lugar cada vez más relevante y productivo en el campo de las ciencias sociales y humanas de todo el mundo. Tanto en Europa y Estados Unidos, como en muchas universidades latinoamericanas, asiáticas y africanas, se han multiplicado las colecciones de libros, revistas y publicaciones especializadas que dan cuenta de sus avances y resultados. Específicamente en el campo educativo y pedagógico de Argentina y América Latina, los desarrollos de la investigación narrativa y (auto)biográfica han propiciado modalidades de producción de conocimientos que combinan la investigación cualitativa e interpretativa del mundo de la vida escolar, la formación y el desarrollo profesional de los educadores que co-participan en los procesos indagativos de sus prácticas pedagógicas, y la elaboración de propuestas de intervención

educativa informados en el conocimiento (co)producido y en las capacidades profesionales y pedagógicas fortalecidas. Una parte importante de esa producción original se corresponde con la expansión y consolidación de estas modalidades de investigación educativa y pedagógica en la comunidad académica y universitaria brasileña. La creación de la Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGRAPH), en septiembre de 2008, y la serie sucesiva de seis Congressos Internacionais de Pesquisa Autobiográfica (CIPA), con más de treinta libros de publicados, son tan sólo dos ejemplos del crecimiento y la difusión sostenidos de estos enfoques teórico metodológicos para la producción de conocimientos educativos y pedagógicos en Brasil.

A pesar de su creciente influencia y difusión en el campo educativo y pedagógico hispanohablante de América Latina, sobre todo en Argentina, Chile, Colombia y México, la investigación narrativa y (auto)biográfica no ha logrado consolidarse a través de propuestas editoriales académicas y especializadas que, por un lado, propicien la traducción al español de los avances de estas líneas de investigación en el mundo y que, por otro lado, promuevan la publicación, el intercambio y el debate académicos necesarios entre los diferentes investigadores y grupos de investigación que vienen llevando a cabo proyectos de estos tipos en los distintos países, universidades y centros académicos de la región. Si bien se publican cada vez más artículos de investigadores narrativos y (auto)biográficos latinoamericanos e hispanohablantes en las revistas educativas indexadas de la comunidad académica internacional, la ausencia de publicaciones especializadas y monográficas sobre estas temáticas viene constituyendo un obstáculo para la actualización y la socialización del conocimiento vinculado con estas modalidades de investigación, para la definición, la difusión y la discusión de nuevos problemas teórico metodológicos, y para la proyección de las

posibilidades regionales para la generación de conocimientos con arreglo a estas modalidades de investigación-formación-acción educativa y pedagógica.

La **Colección “Narrativas, Autobiografías y Educación”** pretende colaborar en ese sentido. En tanto serie de libros de autor y compilaciones de artículos de distintos investigadores del país, América Latina y del mundo, tiene como propósito generar y promover un espacio de intercambio académico innovador y altamente especializado entre los diversos grupos de investigación educativa del país y de América Latina que vienen llevando a cabo proyectos y líneas de indagación desde una perspectiva narrativa y (auto)biográfica. Sus objetivos específicos se orientan, precisamente, a difundir, publicar y poner en circulación resultados de investigaciones, estados del arte, indagaciones, ensayos y discusiones teóricas y metodológicas, con el fin de promover el despliegue de la investigación narrativa y (auto)biográfica como comunidad de prácticas y discursos académicos, propiciar comunicaciones, análisis y debates entre sus miembros, y estimular el desarrollo del enfoque narrativo y (auto)biográfico en los diferentes trayectos formativos de los estudios del posgrado universitario.

Concebida desde una perspectiva intercultural, la Colección acogerá textos bajo la forma de relatos, ensayos, trabajos de investigación que confirmen la diversidad –geográfica, histórica, teórica– de situaciones, de abordajes y de puntos de vista. De esta manera, esperamos que oficie de plataforma editorial para que distintos grupos de investigación narrativa y (auto)biográfica en educación del país, de América Latina y del mundo intercambien experiencias, resultados y problemas de sus proyectos y enfoques de indagación.

Daniel H. Suárez
Director de la Colección

Prólogo

La compilación de artículos con diferentes firmas que da forma al presente libro tiene como base las conferencias centrales leídas en los dos primeros simposios internacionales sobre narrativas en educación realizados en Medellín (Colombia), organizados por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y con el apoyo de la red científica internacional **Bio-Grafía**. Es de advertir el uso del plural que marca no solo la presencia canónica de variados géneros en los que se expresa la pulsión de contar historias que nos hace sentir únicos en la diversidad, sino en cuanto designa un campo de investigación que es abordado desde diferentes disciplinas, con objetivos, métodos y áreas de intervención necesariamente heterogéneos.

El primer simposio fue convocado en agosto de 2011 bajo el título “Formación y Subjetividad”, con el propósito de abrir la discusión sobre el fenómeno actual de la proliferación de relatos de experiencia en las más variadas prácticas sociales que circulan en los medios masivos de comunicación, en las organizaciones sociales y dentro o fuera de las aulas, anudado a los temas claves de identidad, espacio biográfico, subjetividad, escritura de sí. El segundo se llevó a cabo en octubre de 2013 con la rúbrica “Historias de Vida, Infancias y Memoria”, que renueva la atención concedida al tema del vínculo de la narrativa con los procesos de

(auto) formación de los sujetos: “somos las historias que nos han contado y las que contamos a otros”, fue la consigna difundida en los órganos de divulgación del simposio. Además de llamar la atención sobre la existencia plural de las infancias, también fue puesta en consideración la pertinencia del reto de formar a las jóvenes generaciones acerca de la memoria histórica reciente, un tema especialmente sensible en el ámbito latinoamericano.

Una fuente común adonde acuden los autores aquí reunidos refiere a la comprensión del proceso de transmisión de la experiencia, con una inocultable influencia de la lectura de Walter Benjamin. Es así como evocan el paradigmático artículo *La muerte del narrador*, donde deplora la extinción de una forma primaria de mediación en la que aquel toma el contenido de lo que narra de la experiencia vivida por él mismo o que le ha sido transmitida por otros, y convertida a su vez en experiencia para el que escucha o lee, con lo cual el receptor es capaz de recordar lo que no ha vivido, la experiencia no experimentada en carne propia, pero que le ha sido transmitida en el relato.

A la acción de narrar y a la acción de educar les es común la transmisión de experiencia. El aula de clase es el lugar privilegiado donde el alumno está en capacidad de vivir la experiencia que ha de ser transmitida por un maestro de experiencia. Un transmitir adherido a una voz, *vox* –entendida en su sentido más amplio–, cuya raíz se prolonga en *vocación*, un sustantivo que designa la competencia de aquel que hace entrega de una ofrenda, lo que es dado como respuesta a la llamada del otro, a la demanda de aquel que desea aprender. Como afirma María Zambrano:

Podría medirse quizás la autenticidad de un maestro por ese instante de silencio que precede a su palabra, por ese tenerse

presente, por esa presentación de su persona antes de comenzar a darla en activo y aún por el imperceptible temblor que le sacude. Sin ellos, el maestro no llega a serlo por grande que sea su ciencia.¹

Con lo dicho no se pretende refrendar un discurso de dirección única que resguarda la palabra omnisciente del maestro, sino más bien afirmar la narrativa de experiencias como fundamento epistemológico de la acción pedagógica. Una acción que no se reduce a la mera transmisión de información en el marco de un sistema de comunicación, ni tampoco a un trabajo de desciframiento o decodificación en el interior de un proceso de desarrollo cognitivo. Se trata sí de una dialéctica de escucha recíproca y de estar siempre abierto a lo otro, que conlleva la exigencia de estar dispuesto a la afectación desde el afuera y de la consiguiente reflexividad sobre sí mismo, admitido el hecho de que nadie aprende en lugar de otro, y de que no hay más que “vivir para contarla” –para decirlo con el título genial de la autobiografía inacabada de Gabriel García Márquez.

13

En una entrevista llevada a cabo casi al final de su larga vida, Hans-Georg Gadamer ponderaba en los siguientes términos el significado del concepto experiencia en relación con los métodos diferenciales de búsqueda de la verdad, ya sea en el caso del método de las ciencias experimentales o en el del arte y las ciencias humanas:

El hecho de ser experimentado no significa que uno conozca algo de una vez y para siempre ni que se aferre a la supuesta verdad de ese conocimiento; antes bien, uno se vuelve más

¹ Zambrano, María. “La mediación del maestro”. *Revista El Cardo*. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Consultada en: fcerevistaelcardo.blogspot.com.ar.

abierto a las nuevas experiencias. Una persona experimentada no es dogmática. La experiencia tiene un efecto liberador: nos permite abrirnos a experiencias nuevas (...) en nuestra experiencia no damos nada por terminado, sino que aprendemos de continuo cosas nuevas (...) a esto llamo yo el carácter interminable de toda experiencia.²

En el campo de la investigación biográfico-narrativa en educación, sin dejar de identificar las distintas filiaciones conceptuales, se han venido puliendo conceptos básicos con los cuales abordar el análisis de la condición biográfica en el mundo contemporáneo. Se reconoce como punto de partida los cambios profundos de modelos de existencia y estilos de vida en las sociedades de “modernidad avanzada”, que traen consigo un “imperativo biográfico” que conmina a los sujetos a ser dueños y poseedores de la historia de vida, y hallan su forma de expresión en la narrativa de un individuo-proyecto (Delory-Momberger). Asistimos a un “hecho antropológico” decisivo que no deja de tener incidencia en las relaciones entre el individuo y las representaciones de sí y de los otros, en el sitio de trabajo y en la escuela, en el grupo familiar, en la amistad y el amor.

Desde esta perspectiva se han agrupado los textos que configuran el capítulo primero Narrativas de Experiencia en Educación, en los que alternan *vis a vis* las reflexiones propiamente teóricas, con el relato de experiencias de formación de maestros, el enfoque comparado de los rituales de celebración familiar en Japón y Alemania, y una aproximación al análisis del espacio escolar infantil visto como un “tercer educador”.

² Jay, Martin (2009). Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal. Buenos Aires: Paidós, 464.

Entre los conceptos novedosos que ha hecho posible este enfoque interdisciplinario se encuentra el de biografización, y con él, los que podríamos denominar colaterales, tales como: biografía del aprendizaje, aprendizaje biográfico, espacio biográfico, performatividad escolar. Con la utilización de semejante caja de herramientas –que ha tenido ocasión de ser experimentada largamente en programas de educación de adultos que hoy constituyen una genuina tradición de saber pedagógico universal (Gaston Pineau, Marie Christine Josso, Pierre Dominicé, Peter Alheit, Bettina Daussein, António Nòvoa, Paulo Freire, entre otros)–, se arrojan luces sobre los procesos de aprendizaje y de identidad narrativa de los sujetos en variados contextos y etapas de la vida: del nivel de educación preescolar y primaria a la educación superior; de la escuela de barrio al escenario internacional; del lugar de la memoria a la memoria del lugar.

A lo cual es preciso agregar la serie de tematizaciones y problematizaciones en el campo pedagógico derivada de la tortuosa experiencia latinoamericana, que ha permitido instaurar una conversación productiva y dinámica con la experiencia europea. Es lo que Daniel Suárez nombra como “la peculiaridad latinoamericana”, un escenario de convergencia de narrativas pedagógicas, autobiografías y formación de maestros en varios países de América Latina. En dicho escenario de producción y recreación del saber pedagógico en los procesos de formación docente, coexisten tanto las políticas educativas locales que promueven la escritura de experiencias de sí o de relatos del trabajo colectivo, como las redes de maestros investigadores por fuera del alcance del Estado, cuya base de funcionamiento consiste en la producción y circulación permanente de la reflexión-acción sobre el mundo de la cultura escolar. Como efecto de la fecunda intervención de investigadores de

las universidades asociados a las comunidades docentes, es de resaltar la activación de la memoria docente encuadrada en una estrategia democratizadora junto con el reconocimiento de la dimensión política del discurso y la acción pedagógica. Con estos elementos de análisis se traza el mapa del capítulo segundo, Autobiografía y Formación.

La dimensión epistemológica-política de la pedagogía a la que alude Suárez, y respaldada con audacia en la apuesta de Passeggi por “una epistemología del sur en educación”, cobra realce en el capítulo tercero, Pedagogía de la Memoria, en el que se reúnen textos que indagan por el estado de la formación de subjetividades y los desafíos que ella encarna bajo las condiciones de restricción o negación absoluta de los derechos fundamentales, como fue el caso de las dictaduras en el cono sur en el pasado reciente y de la guerra que no cesa en el caso colombiano. No es, por supuesto, un tema que atañe de forma exclusiva al Sur ni aun a aquellos países dominados por regímenes de democracia formal precaria. Por doquier, en Europa, Estados Unidos y Oriente medio, vemos multiplicar los muros en las fronteras, uno entre otros medios ominosos de condenar al ostracismo, a la anomia y la exclusión al otro diferente, el extraño, el inmigrante. Como bien lo enseña la literatura de testimonio o de los campos de concentración de la Europa de posguerra, en el aire flota la pregunta lancinante: ¿cómo poder enfrentar la pedagogía del horror? ¿Cómo preservar lo humano mediante la confrontación de una “antropología de la inhumanidad”?

En la hora en que este libro ingresa a los talleres de imprenta, allí donde arranca el Sur en América, en el Zócalo de México D. F. , Elena Poniatovska, la misma escritora que reveló al mundo el horror de la noche de Tlatelolco en octubre de 1968, deja oír su voz esta vez con la lectura de los perfiles de 43 estudiantes desaparecidos en Ayotzinapa el 26 de septiembre

de 2014. Días después justificaba su acción con estas palabras de resonancia rulfiana:

Porque cuando se dicen y repiten muchos nombres, el resultado es una ensalada. Y resulta que cada uno de los desaparecidos tiene una particularidad. Aquel tenía una cicatriz, otro tenía el pelo chino, a otro le gustaba comer muchas galletas, a este escuchar grupos de rock, otro más tocaba la guitarra. Todo eso es muy importante porque nos los acerca. Todo esto hay que recordarlo, porque son parte de nosotros.³

Ya está visto que en las guerras no hay escrúpulos que nos ahorren el espectáculo del ingenio de la maldad: desde las prohibiciones y censuras amparadas en los códigos, pasando por la mentira y la infamia, hasta la desaparición de las huellas de los crímenes por la vía de convertir en polvo los cadáveres, los hornos crematorios, y la borradura de la verdad. Así que no tenemos más opción que persistir en la generación de narrativas que preserven la memoria como una forma de tributo a la justicia, al mismo tiempo que se crea un espacio público donde ejercer un trabajo de memoria no reducido solamente al duelo por lo que ya no es, sino de saldar la deuda respecto a aquello que fue. Y puede seguir siendo.

17

GABRIEL JAIME MURILLO ARANGO

³ Poniatovska, Elena. "En México ser político es ser corrupto". Revista Semana No. 1697, noviembre 9-15 de 2014, Bogotá

Narrativas de experiencia en educación

CHRISTOPH WULF

CHRISTINE DELORY-MOMBERGER

MARIA CONCEICÃO PASSEGGI

DANIEL HUGO SUÁREZ

ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA

ANDRÉS KLAUS RUNGE PEÑA

GABRIEL JAIME MURILLO ARANGO

1. La felicidad de la familia reflejada en la narrativa, la imagen y el performance¹

CHRISTOPH WULF

Universidad Libre de Berlín

Traducción: Gustavo de J. Zapata Giraldo
Escuela de Idiomas - Universidad de Antioquia

Introducción

Uno de los problemas de la educación y de la crianza que hoy en día se halla lamentablemente en el olvido, pero que todavía sigue siendo fundamental, es la pregunta de cómo se le puede brindar un apoyo a los niños, adolescentes y adultos, conducente a una vida sana y plena. Con este artículo que hoy les presento me gustaría otorgarle a este interrogante el significado que siempre ha tenido desde los principios de la cultura occidental. No basta con igualar la crianza con el logro de los objetivos de aprendizaje curricular, por importantes que sean en algunos casos. Tales objetivos solo representan la parte visible y medible de la crianza. Si tomamos un iceberg como analogía, los objetivos de la crianza, cuyos logros se miden de manera general, representan solo aquella parte del iceberg que se extiende por encima de la superficie del agua, es decir los efectos de los procesos de crianza. Los efectos educativos de la crianza se extienden más profundamente, hasta las capas del individuo que permanecen ocultas para otras personas, hasta

21

¹ Este trabajo se basa en nuestra investigación colectiva. Cf. Wulf, Christoph/Suzuki, Shoko/Zirfas, Jörg/Kellermann, Ingrid, Yoshitaka Inoue/Fumio Ono, Nanae Takenaka (2011): *Das Glück der Familie. Ethnographische Studien in Deutschland und Japan*: Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften.

el entorno, e incluso hasta los sujetos mismos. El objetivo de los esfuerzos educativos es dotar a las personas de la habilidad para llevar una vida plena y feliz. A todos los niveles de la educación es necesario plantear el interrogante acerca de la contribución que las medidas pedagógicas pueden hacer para que los niños, los adultos y los adolescentes logren una vida plena. Cuando hablamos de una vida feliz no significa que podamos excluir de ella aquel sufrimiento que es pasajero. La educación del individuo no es posible sin sufrimiento. Esto es algo que el poeta trágico Sófocles vió cuando dijo: *Ho me dareis anthropon ou paideuetai*: El individuo que no es oprimido no posee educación. A pesar de esto, por supuesto que es importante proporcionar ayuda a las personas para que logren una vida plena por intermedio del trabajo, la comunicación con éxito y la interacción con los demás, y con tareas políticas y sociales que aún quedan por hacer.

22

La investigación biográfica es de una importancia especial para la ciencia de la educación ya que nos brinda información acerca de cómo las personas experimentan y procesan los acontecimientos de sus vidas, incluyendo las medidas educativas. Descubrimos cómo y por qué las personas asignan tal sentido y tal significado a los acontecimientos de sus vidas. Necesitamos la investigación biográfica con el fin de poder hallar algo acerca de la *penetración de las medidas pedagógicas*. No solo lo que se dice tiene valor en este caso. Las *imágenes y el funcionamiento de las prácticas pedagógicas* son igualmente importantes. En otras palabras, *además de los relatos biográficos, también se necesita la reconstrucción de las imágenes que habitan en la imaginación del individuo y la reconstrucción de las prácticas performativas*. Para obtener esta información la *etnografía pedagógica* ha desarrollado importantes procedimientos tales como *las entrevistas abiertas*,

los grupos de discusión, los procedimientos participativos y de observación participante con soporte de video. En los dos primeros procedimientos, la tarea consiste en usar *focusing metaphors* (metáforas de concentración) para reconstruir e interpretar las construcciones de significado de los sujetos, grupos e instituciones. Los procesos de observación implican adentrarse en zonas biográficamente importantes que en principio no son accesibles a la conciencia de los sujetos. He aquí la tarea de reconstruir, interpretar y percibir el carácter performativo de las prácticas pedagógicas y de socialización, es decir, poner el cuerpo en escena y en *performance*. En este sentido, la transformación de las actuaciones performativas en imágenes y símbolos icónicos juega un papel notable para la memoria. El campo de la acción performativa y el conocimiento tienen una importancia especial en la investigación biográfica, ya que lo que está en juego en este caso es a menudo algo práctico, es decir, conocimiento implícito, que es de admitir produce resultados, pero del cual la persona que ejecuta la acción no se percató. Es más necesaria una visión desde el exterior para comprender el significado de las prácticas performativas, que desde el campo de las memorias que son lingüísticamente comprensibles.

Permítanme ahora expresar en términos concretos mis pensamientos acerca de la *felicidad de la familia*, con referencia a nuestro estudio etnográfico germano-japonés que realizamos hace dos años y cuya evaluación justo acabamos de terminar. Con este estudio nos gustaría mostrar qué tan vital es para las personas el asunto de la felicidad y tener una vida plena, así como la importancia de la familia en este contexto, donde a menudo se tienen las primeras experiencias del éxito en la vida, así como del fracaso. Comencemos primero con los prerequisites de este estudio etnográfico.

Puesta en escena de la felicidad familiar: Un estudio germano-japonés

Vivir una vida feliz es la meta de todas las personas. ¿Cómo debe entenderse la felicidad? ¿Cuál es la interrelación entre la familia y la felicidad? ¿Cómo viven las personas una vida feliz y de qué manera la familia contribuye a ello? El número de libros de autoayuda, artículos en los periódicos, programas de televisión y plataformas de la Internet en las cuales se buscan respuestas a dichos interrogantes ha crecido de manera significativa. El rol que la familia juega en el bienestar y la felicidad es el tema central de las siguientes reflexiones. No investigamos qué es la felicidad, en vez de ello preguntamos de manera más prudente *cómo* ponen la felicidad en escena las familias, *cómo* la representan, *cómo* la crean. Qué aspecto tiene una vida feliz y plena, y cuál es su causa, están entre los interrogantes fundamentales de la religión, la filosofía, la sociología, la sicología, la pedagogía y la antropología. Las respuestas difieren unas de otras, se contradicen entre sí, y a menudo son tan complejas que no se pueden comprender sin el contexto cultural en el que se han inscrito. El objetivo de nuestra investigación es describir y analizar en seis estudios de caso cómo las familias crean su bienestar y su felicidad. De acuerdo con una larga tradición antropológica-cultural, estamos estudiando al mismo tiempo *un ritual familiar que sirve de ventana a nuestra propia cultura y a la cultura extranjera* (Morgenthaler/Hauri, 2010; Baumann/Hauri, 2008).

Con tres equipos de investigación germano-japonés, investigamos la celebración de la Navidad en tres familias alemanas y la celebración del Año Nuevo en tres familias japonesas. En el proceso queremos encontrar las formas en que dichas familias llevan a cabo su importante celebración familiar con el fin de que sus miembros se sientan felices y satisfechos. Estamos

interesados en la pregunta que tiene relación con cuáles semejanzas y diferencias pueden identificarse en familias tan diversas culturalmente, usando grupos de investigación mixtos. Por medio de la observación participante y la observación con base en video, con entrevistas y grupos de discusión, fotos y videos, análisis históricos y culturales, logramos determinar varias puestas en escena y *performances* de rituales familiares, y mostrar cómo su carácter performativo contribuye a la creación de la felicidad en la familia durante dichos días de fiesta. No fue fácil hallar seis familias que quisieran concederle a un equipo internacional de investigación acceso a su celebración familiar que es de carácter reservado, teniendo en cuenta al mismo tiempo el *muestreo teórico* (Glaser/Strauss, 1998) durante la selección. Estas familias pertenecen al entorno de la clase media alta, dentro del cual las familias seleccionadas abarcan un amplio espectro. En nuestros equipos culturalmente mezclados, se presentó una superposición interesante desde el punto de vista metodológico entre varias perspectivas culturales en relación con la percepción y la interpretación de los rituales familiares. Esto llevó a una forma de *validación comunicativa* que nos presentó un gran número de problemas metodológicos debido a la complejidad del estudio y a los planteamientos correspondientes.

Con el estudio de la felicidad en las familias heterogéneas, nuestro estudio etnográfico también hace una contribución al *estudio biográfico de las emociones*. Con nuestra investigación en dos culturas diferentes, investigamos una amplia gama de diferencias culturales dentro de la cual la diversidad del ritual de creación de la felicidad familiar se torna muy clara. Teniendo en cuenta la existencia de estas diferencias, que se extienden hasta las estructuras profundas de la familia y sus miembros, se pueden identificar y describir luego varios elementos transculturales que contribuyen a la creación de la felicidad familiar.

La felicidad como el significado de la vida: Perspectivas históricas

Las grandes diferencias en la manera como se entiende la felicidad se dejan ver en la diversidad de la terminología que ha surgido en las culturas europeas y en Japón, términos cuyo análisis de reconstrucción semántica y contextual requieren un espacio aparte. Los términos contribuyen a hacer visible la diversidad de los aspectos relevantes. En alemán medio alto, *gelücke* significa el resultado positivo de una acción o su ocurrencia. Hasta hoy, el término *fortuna* y sus expresiones relacionadas en las lenguas romances continúa denotando un aspecto de la felicidad que le acontece a las personas y del cual no son responsables. Contrario a esto, *beatitudo* denota un estado de felicidad, algo en lo cual las personas pueden definitivamente contribuir. Este aspecto también se enfatiza cuando se dice que “el hombre es el arquitecto de su fortuna,” por ejemplo –es decir, cada persona carga con la responsabilidad de su propia felicidad. La diferenciación correspondiente ya se puede encontrar en el griego entre *eutychia*, la felicidad que es “dada” a las personas, y *eudaimonia*, el estado de ser feliz, en cuya creación puede contribuir el individuo. Esta diferenciación también se suele hallar en otras lenguas europeas. Por ejemplo, en inglés se habla de *luck* y *happiness*, mientras que el francés dispone de las palabras *chance* y *bonheur*. En Estados Unidos la constitución expresamente menciona la *pursuit of happiness* (la búsqueda de la felicidad) como un derecho humano (Lauster, 2004).

Para Sócrates, la vida feliz, la *eudaimonia*, consiste en una vida basada en la razón que es llevada de manera virtuosa, dentro del marco de que es mejor sufrir la injusticia que inflingirla. Para Platón, una vida feliz se hace posible cuando el sujeto contempla las ideas y es capaz de engendrar lo bueno y lo bello,

el *Kalokagathia* como la unidad de lo bueno, lo bello y lo justo. Posteriormente, Aristóteles desarrolla un modelo de escena de la felicidad en el que la bienaventuranza se ubica en un nivel más alto que las ambiciones humanas, como por ejemplo, el honor, el deseo y la razón. Para los partidarios de Epicuro, es *ataraxia*, la tranquilidad emocional, y para los Estoicos la *apatheia*, la ausencia de pasión, como condición determinante de una vida feliz (Horn, 1998; Hoyer, 2007). Séneca formula las posibilidades de una vida feliz de la siguiente manera: “Aquellos que tienen visión interior son moderados; los que son moderados son calmados; los que son calmados no pueden ser perturbados; los que no pueden ser perturbados carecen de preocupaciones; los que carecen de preocupaciones son felices, así que aquel que tiene visión interior es feliz, y la visión interior es suficiente para una vida feliz!” (Séneca, 2007, *Epistulae morales* 85, 2).

Elementos estructurales de la felicidad

27

En Japón y Alemania existen diferentes nociones acerca de la naturaleza de la felicidad, las cuales también están relacionadas con diferencias en las prácticas sociales y culturales que generan la felicidad. Dichas prácticas constituyen una parte significativa del patrimonio cultural y, junto con las emociones y concepciones asociadas a ellas, juegan un papel protagónico en el desarrollo, preservación y cambio de la identidad cultural. Estas prácticas con las cuales las familias crean su felicidad también contribuyen a poner de manifiesto una identidad cultural que difiere en Japón y en Alemania. En este caso, la identidad cultural designa una conjunción de características que se pueden usar para diferenciar unos sujetos y grupos de otros. Dentro de estas características, la amplia gama de simbolizaciones y prácticas juega un papel fundamental.

En vista de la tendencia hacia la homogenización y estandarización del mundo debido a la globalización, el significado de la diversidad recibió un mayor énfasis durante la última década, buscando la preservación y promoción de la identidad cultural. Este desarrollo encuentra una clara expresión en la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003 de UNESCO y en la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de 2005 (UNESCO 2003, 2005). Frente a la tendencia hacia la estandarización, ambas convenciones destacan la necesidad de las diferencias culturales y la identidad (Wulf, 2005b; 2006). Los rituales están entre las formas más importantes de patrimonio cultural intangible. Entre ellos, los rituales cotidianos y de celebración juegan un papel primordial. Contribuyen a crear un sentimiento de comunidad y coherencia, generando con ello bienestar y felicidad familiar. De esta manera tienen una influencia importante en la identidad cultural de los miembros de la familia. Esto es algo que se hace evidente en nuestro estudio de los rituales de celebración familiares durante la Navidad en Alemania y en la celebración del Año Nuevo en Japón. Se puede ver en este caso que los rituales familiares contribuyen al desarrollo de la identidad social y cultural de los miembros de la familia. En la celebración de los rituales familiares en Alemania y en el Japón se hace claro cuán similares y al mismo tiempo cuán diferentes son las prácticas para generar bienestar y felicidad de la familia. Con el propósito de proporcionar ejemplos, describimos aquí cinco elementos estructurales que juegan un papel central en el diseño de los rituales que pertenecen al patrimonio cultural intangible, la generación de las emociones de felicidad y el desarrollo de la identidad cultural.

Lenguaje e imaginación

Las investigaciones recientes acerca de las emociones han dejado claro cuán importante es desde una perspectiva de los estudios culturales no ontologizar las emociones de felicidad; las emociones no son sustancias aislables, sino que están ligadas siempre a otras características del sujeto. En muchos casos, es la lengua la que contribuye a la capacidad para que surjan y se puedan sentir las emociones de felicidad. Un ejemplo de esto es la retórica del amor. Sin ella, estas nociones del amor y las expectativas de felicidad asociadas a ellas no se habrían podido desarrollar. Si una cultura posee un término con el cual se denota determinado aspecto de la felicidad, es probable que las formas de expresión para esta emoción también se puedan hallar en dicha cultura. Si esta palabra también está ausente en otra cultura, probablemente también sea difícil identificar el aspecto de la felicidad al cual dicha palabra hace referencia. La palabra japonesa *amae* es un buen ejemplo. Si fuéramos a describir el aspecto del amor y la felicidad al cual dicha palabra hace referencia, se podría decir: “depender del amor de otro” o “ponerse uno a merced de la dulzura del otro”. En las lenguas indogermánicas y en la imaginación Europea no existe una designación para este aspecto del amor y la felicidad. Sin embargo, esta palabra que no puede ser traducida al alemán es de suma importancia para comprender la mentalidad japonesa (Suzuki/Wulf, 2012). El interrogante ahora es hasta qué punto las personas de otras culturas pueden entender las emociones de felicidad y amor a las cuales hacen referencia estas palabras. Aquí se plantean varias posibilidades: una posición procede desde el supuesto de que esta emoción puede ser entendida por personas de otras culturas con la ayuda de descripciones lingüísticas. Otra posición señala que esto solo es posible hasta un punto muy poco satisfactorio, y que lo que se necesita no es

solamente el conocimiento lingüístico, sino incorporar también ideas, relaciones emocionales y acciones performativas a las cuales estas palabras hacen referencia. Mientras que la primera posición enfatiza en la similaridad del caudal emocional de las personas, la segunda postura señala diferencias que difícilmente pueden resolverse.

El flujo de las emociones

En la interacción con otras personas, en la comunicación ritual entre ellas, y en la autorreferencia mimética surgen muchas emociones de felicidad. Se pueden describir como fluídas. Esta caracterización implica que las emociones de felicidad cambian en las prácticas día a día. Se superponen con experiencias emocionales previas y forman conjuntos de emociones, y en el proceso las emociones se seleccionan y se actualizan. Una característica propia de la emocionalidad humana es que en ella influyen estados de ánimo que persisten durante un largo periodo de tiempo. Estos estados de ánimo influyen en la manera como las emociones adquieren un “tono” u otro. “El mundo del que es feliz es bien diferente del que es infeliz” (Wittgenstein). Las emociones determinan nuestras relaciones con otras personas y con el mundo que nos rodea. Son evaluativas, es decir, evalúan los eventos que nos suceden y nos permiten actuar de acuerdo con dicha evaluación. Esta evaluación de las acciones de otras personas a menudo tiene lugar de manera inconsciente o semiinconsciente y solo es accesible a la conciencia de manera limitada. Este lado evaluativo de las emociones nos ayuda a orientarnos en el mundo y con respecto a otras personas. Nos ayuda a hacer distinciones y a captar el significado de las situaciones, acciones y contextos sociales. Su ciclo energético permite a los individuos y comunidades construir sentido, significado e identidad (Le Breton, 1998;

Wulf/Kamper, 2002; Wulff, 2007; Greco/Stenner, 2008; Harding/Pribram, 2009; Paragrana, 2010a, 2010b; Wulf, 2010, 2011b; Hahn, 2010a, 2010b).

Fisicalidad y performatividad

Si se acentúa el carácter performativo de la creación de felicidad, hay un giro en el foco de atención. El interés se dirige menos a la comprensión de cómo las nociones de felicidad deben ser entendidas e interpretadas, y más a captar cómo los individuos expresan, representan, modifican, y controlan los diferentes sentimientos de felicidad. En este caso es esencial estudiar el proceso mediante el cual se pone en escena y se representa ser feliz. Las formas físicas de expresión de las emociones se sitúan así en el centro de atención (Ekman et al., 1982). La fisicalidad, la habituación y la dramaturgia de las emociones deviene un asunto significativo. En este contexto, los rituales y gestos son de gran importancia (Wulf/Zirfas, 2004a, 2004b, 2007; Wulf/Fischer-Lichte, 2010). Este cambio de perspectiva está relacionado con el desarrollo que ha llevado a designar las sociedades modernas como sociedades de escenificación, en las cuales el espacio vital de las personas se convierte en un “pequeño teatro” donde se ponen continuamente en exhibición e intercambian sus roles en la comunidad.

31

Procesos miméticos

Las personas felices a menudo hacen que otras personas sean felices también. Una razón para esto se halla en los procesos miméticos en los cuales las personas llegan a parecerse mucho más las unas a las otras. Al igual que en el caso de la risa, las emociones de felicidad también involucran una transferencia sensual en la cual nuestro cuerpo es infectado de esta alegría y felicidad de los otros. Sin ser conscientes de

ello, asimilamos movimientos corporales y mimetizamos formas de expresión. Nos convertimos en una caja de resonancia de las emociones de felicidad de otras personas. Su felicidad nos afecta, y nuestros afectos fortalecen nuestras emociones para con ellas. Una asimilación de las emociones de felicidad de otras personas nos brinda la capacidad de que nosotros mismos seamos felices, es decir, de una manera que no somos felices como los otros, sino felices a nuestra manera. Reflejamos nuestra felicidad hacia ellos de nuevo e intensificamos sus emociones. Alcanzamos a discernir la concretización performativa de la felicidad y aprendemos las prácticas con las cuales la escenificamos, la representamos y la transmitimos a las generaciones venideras (Gebauer/Wulf, 1992, 1998, 2003; Suzuki/Wulf, 2007; Paragrana, 2010a; Wulf, 2005a).

Rituales

32

En todas las sociedades humanas, los rituales contribuyen a la intensificación, al direccionamiento y al control de las emociones (Michaels, 1999, 2007; Wulf/Zirfas, 2004a, 2004b; Michaels/Wulf, 2011), llevando a que las personas involucradas se relacionen entre sí; son fundamentales para la creación de la felicidad familiar y su performatividad crea formas sociales de felicidad. En este proceso, los movimientos del cuerpo desempeñan un papel fundamental. En las acciones corrientes crean emociones sociales de proximidad, afección y confianza. La dinámica de los rituales familiares asegura que una acción ritual no sea una mera copia de la acción anterior. Los rituales se asemejan unos a otros, seguramente, pero también crean nuevas prácticas con referencia a aquello que les ha antecedido. Si este no es el caso, pierden su vitalidad y degeneran en estereotipos. Los rituales son prácticas sociales en las cuales los seres humanos aprenden cómo crear escenificaciones

familiares y *performances* que los hacen felices a sí mismos y a otras personas. Todos los que participan en una acción ritual adquieren el conocimiento práctico que se requiere para ello (Wulf et al., 2001, 2004, 2007, 2010, 2011a).

Gestos

En el contexto de los rituales, los gestos juegan un papel clave. Los gestos son acciones tales como la ofrenda de un sacrificio en un ritual sagrado frente al altar de una familia budista. El sonido de una pequeña campana al principio de la entrega de los regalos navideños también puede entenderse como un gesto significativo en el ritual de la Navidad. En los rituales familiares los gestos son, en su mayoría, performativos; se aprenden de manera mimética; son movimientos del cuerpo que crean, representan y estructuran el flujo de las emociones. El significado de un ritual a menudo se intensifica en su escenificación y en su *performance*. Los gestos contribuyen a crear y controlar la comunicación e interacción familiar y social, y le dan visibilidad a algo que no saldría a la superficie sin ellos; son espontáneos, lúdicos, dan forma a las transiciones y están inextricablemente ligados al lenguaje, al pensamiento y a la imaginación; se les atribuye una gran importancia en el surgimiento de la atención compartida, la comunicación humana y la cooperación (Tomasello, 2009); además, contribuyen a la producción y representación de las emociones de bienestar y felicidad (Wulf/Fischer-Lichte, 2010; Wulf et al., 2011).

Etnografía de la felicidad

El foco de la investigación etnográfica germano-japonesa se centra en el asunto de la forma, es decir, en la estructuración ritual y performativa de la felicidad. La felicidad familiar es generada, estabilizada y renovada en gran medida por medio

de rituales. A esto se debe también que nos enfoquemos en los *modus operandi* que tienen relación con la felicidad familiar. Durante las respectivas celebraciones familiares, los interrogantes acerca de qué felicidad esperan en sus festividades, cómo escenifican la felicidad familiar los miembros de la familia, cómo crean situaciones de felicidad familiar a través de la acción social, y cómo en última instancia experimentan y comprenden la felicidad, son asuntos de investigación en los hogares de las familias. Al mismo tiempo, se trata de averiguar qué interacciones realizan los miembros de la familia y cuáles son los efectos de felicidad que proyectan sobre el ámbito personal y social.

Contrario a los métodos cuantitativos y la entrevista cualitativa, una ampliación y cambio de foco del espectro metodológico ha de llevarse a cabo ante estas perspectivas de investigación. En las entrevistas de tipo cualitativo, que tienen a la vez un carácter episódico y narrativo, el foco se centra en el contenido, las formas, condiciones y objetivos de la felicidad familiar; por esta razón, primordialmente se implementan como entrevistas grupales. Los datos etnográficos también se complementan por medio de la observación participante (y la participación observacional), la fotografía, la videografía, así como a través de la conversación informal con los miembros de la familia (Bohnsack, 2009). Asumimos que la complejidad de la felicidad familiar, con sus tradiciones, desarrollos, formas de escenificación actuales, perspectivas generadoras y referencias simbólicas, solo se puede registrar a través de una combinación de datos visuales, verbales y textuales.

Para estudiar la complejidad de la felicidad familiar hemos restringido esta investigación etnográfica al ritual familiar más importante en cada caso. En los libros de autoayuda para la crianza se enfatiza la importancia de los rituales para la felicidad de los niños y la familia. Ciertos rituales familiares, como

por ejemplo, cenar juntos en la comunidad de la familia, las vacaciones, los cumpleaños, las actividades (de esparcimiento) y la Navidad son claves para la felicidad familiar. Según nuestra interpretación, a esto se debe el que los rituales familiares se empleen no solo para confirmar la identidad y comunidad compartida de los miembros de la familia, para desplegar e impartir valores y tradiciones, para crear un marco de acción, o también para desarrollar identidades, roles y habilidades, se emplean también para la creación performativa de la felicidad familiar (Audehm/Wulf/Zirfas, 2007; Wulf, 2011).

Navidad en una familia berlinesa, Año Nuevo en una familia japonesa

En un proyecto radicado en el Clúster de Excelencia sobre “Los lenguajes de la emoción” de la Universidad Libre de Berlín y en el Clúster de Excelencia sobre la “Felicidad” de la Universidad de Kyoto, tres equipos germano-japoneses estudiaron el ritual de Navidad en tres familias alemanas y el ritual del Año Nuevo en tres familias japonesas. Sin adentrarnos en los interrogantes metodológicos para un proyecto de investigación de una red global de estudios culturales, ahora se pueden identificar algunos rasgos comunes en la conformación del ritual familiar principal. En mis notas adicionales, me centraré en dos familias de Berlin-Tegel y de Higashimonobeie cerca de Kyoto. La familia berlinesa se compone de los padres y cuatro hijos, la familia japonesa de los abuelos y dos familias de sus hijos. La familia alemana y la japonesa, ambas con una orientación religiosa, pertenecen a la clase media alta y celebran el ritual en sus propias casas; ambas familias se seleccionaron de conformidad con el criterio del muestreo teórico y las preguntas e hipótesis sobre los que se basa este muestreo.

Navidad en una familia berlinesa

Llegada: A medida que nos acercábamos (Shoko Suzuki y Christoph Wulf) a la casa de la familia Schultz en Konrads Höhe ubicada en un barrio residencial de Tegel, en la tarde del 24 de diciembre, empezó a llover. Nuestro pequeño grupo, tres japoneses y un alemán, condujo hasta el Bosque Tegel, pasando de largo por numerosas casas unifamiliares, hasta que llegamos a la calle en la que está ubicada la casa bifamiliar de la familia, conformada esta por los dos padres, la madre de nombre Frauke (protestante) y el padre, Ingo (católico), y cuatro hijos (protestantes). Nos esperaban y somos cordialmente saludados por la madre y luego por el padre. Con curiosidad acerca de lo que estaba sucediendo, ahora los cuatro niños salen de las habitaciones del segundo piso. Nos presentan a los niños. Cuando la familia nos pregunta qué esperamos, contestamos que nos deben prestar tan poca atención como sea posible y que debían celebrar la navidad como acostumbran.

En estas horas del año, las canciones de Navidad de la familia transforman la sala de estar en un espacio sagrado, lo cual es reforzado por las canciones que todos los miembros de la familia entonan juntos de vez en cuando. El lugar para sentarse junto al árbol de Navidad con los regalos debajo está ubicado en un nicho al otro lado de la mesa. El árbol de Navidad está decorado con bolitas rojas, decoraciones de madera, cintas rojas y luces de colores. Es el centro sagrado de la sala de estar y la escenificación familiar de la felicidad en la noche de Navidad...

El servicio religioso: Temprano al anochecer, caminamos junto a Mutter Frauke y Kevin hasta la iglesia protestante que está localizada a solo unos pocos minutos de distancia. Los otros miembros de la familia han reservado asientos para nosotros allí. Con el tañido de las campanas, el pastor se acerca al altar. Luego de un breve lapso de música de órgano, saluda



Abbildung 1: Familie Schulz vor dem Weihnachtsbaum

a la congregación, recita unas cuantas palabras acerca de aquellos que están enfermos y no pueden hacerse presentes, y pide al Señor que bendiga a la congregación, la cual entona *Es ist ein Ros entsprungen* (“Alabado sea el Señor, Ha Nacido una Rosa”). Luego, como es costumbre todos los años, se da lectura a la historia de Navidad en la versión del apóstol Lucas. Entonces la congregación hace el coro de *Vom Himmel hoch, da komm ich her* (“De lo Alto de los Cielos Desciendo sobre la Tierra”). El sermón continúa y se centra en la estrella que solo se puede ver con nuestro corazón, una estrella que brilla como Dios y nos da calor a semejanza del amor. A esto sigue una interpretación de los regalos que los Tres Reyes Magos le traen a Jesús, en los que el oro es equiparado con la dignidad, el honor y el reconocimiento; el incienso con el alma que asciende hacia Dios y la mirra con el ánimo y la sanación. Resuenan la música de órgano y otras canciones entonadas por toda la congregación...

De vuelta al hogar, comienza la entrega de los regalos. Mother Frauke da inicio al evento de nuevo leyendo en dialecto berlinés la historia de Navidad “*Wie Jesus auf die Welt kam*” (“Cómo vino Jesús al mundo”) al esposo y a los niños sentados muy juntos frente al árbol de Navidad. Cuando se anuncia la historia, todos aplauden con gran aprobación. Al parecer hace parte de la tradición de la familia escuchar esta “modernización” de la historia de Navidad. Es la misma historia contada por el apóstol Lucas, pero en una versión tan marcadamente diferente a través del dialecto berlinés que todos deben escucharla con atención para reconocerla y entenderla.

La entrega de los regalos se prolonga por más de dos horas. Dado que cada uno de los seis miembros de la familia recibe un regalo de cada uno de los otros miembros, y los niños reciben varios regalos por parte de sus padres, se intercambian muchos regalos. La entrega de los presentes es una experiencia cargada de una gran intensidad y emoción. Esta vez Elías, en calidad de hijo mayor de la familia, es el primero en recibir su regalo. Es un DVD de la película “*Der Club der toten Dichter*” (“La sociedad de los poetas muertos”). Todos miran mientras lo descubre y cada uno curiosamente espera ver qué tipo de regalo ha recibido. Los comentarios sobre el regalo van y vienen de todas partes: “Querías tenerlo,” “Excelente.” “Yo también quisiera ver esa película”. Los otros tres niños también toman el DVD en sus manos para mirarlo. La presentación del regalo y los comentarios que acompañan la actividad dejan todo claro: este DVD no sólo es un obsequio para Elías, sino para toda su familia. La atención prestada a este evento hace que el regalo sea parte de la comunidad familiar. Pertenece al hijo mayor, es cierto, pero los otros participan en el proceso de entrega y recepción del mismo. Todos los miembros de la familia se identifican con quien recibe el regalo. Cada uno se pone en

su lugar por un momento y se une a él en su felicidad. El regalo tiene que ver más con la atención y el reconocimiento dados a la persona que lo recibe que con su valor material.

Se presta especial atención a un regalo para la madre que los niños deben traer de otra habitación, cuya imagen sugiere ser un cuadro. Al ver que el regalo es un tapete para la puerta de entrada con la inscripción “Hotel Mamá” genera un gran asombro. La madre se ve especialmente feliz con este regalo en particular y siente que tanto ella como su dedicación a la familia han sido validadas y reconocidas. Los comentarios de todos los miembros de la familia son en consecuencia profusos, cada uno enfatizando la constante presencia de la madre y su cuidado por toda la familia. El padre Ingo resume lo que todos están sintiendo: “Mamá está feliz ahora”.

Durante la distribución de los regalos, los miembros de la familia se sientan todos juntos cerca del árbol de Navidad, sus cuerpos uno al lado del otro: las piernas juntas al lado de los brazos extendidos, caderas al lado de rodillas recogidas y cabezas sobre los hombros de los hermanos. Una multitud de miembros de la familia al frente del árbol de Navidad; algunos sentados en el sofá, otros en el suelo sentados sobre las piernas de sus hermanos, mientras otros hacen equilibrio en los brazos del sofá. Los cuerpos de todos los miembros de la familia entrelazados llenan el nicho frente al árbol de Navidad. Se crea un cuerpo colectivo cuyas dinámicas emergen de los movimientos durante la entrega de los regalos, que es más que todo un evento físico y que va de la mano con muchas expresiones y comentarios. La proximidad física juega un rol sustancial, y padres e hijos mantienen una interacción física constante, expresan su felicidad y de esta manera se dan las gracias entre sí. Las expresiones de emociones fluyen en especial entre Mother Frauke y sus hijos. Al momento de repartir los regalos, ocurre un movimiento del cuerpo hacia el Otro, lo que lleva a

una proximidad sensual, alegría festiva, intimidad y sentimientos de pertenencia. Durante esta interacción física, los regalos y los otros miembros de la familia se hacen notar de inmediato. Mother Frauke acaricia sus regalos múltiples veces como si de tal manera pudiera sentir y apropiarse de sus regalos tan sólo empleando el sentido del tacto. En estos gestos de entrega física mutua de regalos, la familia Schultze crea un grupo familiar colectivo.

La felicidad familiar: El primer día de Navidad de nuevo nos encontramos en la mañana con la familia. Hoy queremos tener una conversación acerca de lo que la familia cree que los hace felices. Esto complementa las impresiones que obtuvimos de la víspera de Navidad. Queremos no sólo observar cómo la familia pone en escena y desarrolla su felicidad este día, sino también queríamos saber en qué consistía la felicidad para ellos. Queríamos entender qué aspectos eran importantes para ellos, cómo los evaluaban y cómo hablaban acerca de la felicidad.

40

No sólo en Navidad sino también en la vida diaria en familia, los padres Schultz intentan hacer todo lo posible para sus hijos que sea importante en sus vidas, y tratan de hacerlos felices. Para ello, las condiciones materiales que permiten el cumplimiento de los deseos de sus hijos también son significativas. Es por sobre todas las cosas el cuidado diario de los niños provisto por la madre lo que ambos padres consideran de vital importancia. Para dedicarse al cuidado de los niños, Mother Frauke dejó su trabajo como fisioterapeuta –contra sus propias convicciones. Esta decisión, sin la que el cuidado total de sus hijos no habría sido posible, fue apoyada en gran medida por el padre Ingo, cuyo empleo le permite trabajar a menudo desde casa. El padre Ingo menciona de manera espontánea que los niños reciben un cuidado que incluye todo lo necesario para sus vidas diarias. “Acá hay un cuidado todo incluido, de tamaño XXL” (20: 58-21: 05 CD 25. 12).

Es especialmente de trascendencia para ambos padres que sus hijos reciban un almuerzo caliente todos los días y que uno de ellos se encargue de cuidar a los otros. Por ejemplo, la madre lleva a cada uno de los hijos a la puerta y despidе a cada uno de forma individual. También abre la puerta a cada uno en el momento que regresan de la escuela, incluso teniendo ellos llaves de la misma. Últimamente, durante varias semanas, Mother Frauke se ha levantado a las 4: 30 a. m. para hacer el desayuno a uno de sus hijos durante su pasantía, enviándolo con el estómago satisfecho. Las necesidades de los niños son diferentes a cada momento, algo que no siempre puede predecirse y que difiere de un niño a otro. Sus hijos deben sentirse afortunados que ella participe en casi todo, dice Mother Frauke. En los últimos 20 años los padres Schultz han visto que la tarea de su vida ha sido dedicarse enteramente a sus hijos...

Interrumpiré mi descripción etnográfica acá y seguiré con la celebración de Año Nuevo de la familia japonesa y la puesta en escena de su felicidad en la que participé con mi colega de la Universidad de Kyoto, Shoko Suzuki.

El pueblo de Higashimonobe se encuentra al norte del lago Biwa, el lago más grande del Japón y una región propicia para el cultivo de arroz (una llanura con una gran cantidad de agua). El pueblo tiene una larga historia y antiguas tradiciones estrechamente vinculadas con el cultivo del arroz. Por ejemplo, los canales de riego juegan un papel clave al asegurar el orden y el mantenimiento de los campos. El pueblo se orienta sobre el sistema de riego. Tradicionalmente, casi todas las familias de la aldea trabajaban en el cultivo de arroz, algo que se refleja en la proximidad de las casas, sin embargo, hoy en día sólo unas pocas familias trabajan en esta actividad agrícola. Todas las familias tienen el apellido de la familia del patriarca que alguna vez se estableció aquí en el pueblo con su familia.

El 31 de diciembre se conoce con el nombre de *Omisoka* y antiguamente todos los negocios adornaban sus entradas con telones nuevos en el *Omisoka*. Cada casa tiene un pequeño santuario en donde se encienden velas este día, y las personas dan agradecimientos por la prosperidad de la familia en el último año y piden que el año siguiente también sea próspero. En la noche del 31 de diciembre se come *Soba*, un espagueti largo elaborado con trigo sarraceno, símbolo de una larga vida; las campanas de todos los templos repican 108 veces (*Joya*) desde la noche del 31 de diciembre hasta el primer día de enero. Este ritual budista se hace con el fin de alejar los deseos negativos. Normalmente no se permite dormir durante la noche, de acuerdo con la tradición, quien se duerma le saldrán más canas y arrugas en el rostro. En otros tiempos, las personas pasaban la noche en vigilia en el santuario, por esta razón se enciende un gran fuego en el altar.

42

La celebración del *Joya*, el recibimiento del dios del año que sigue, es sagrada. Todos los residentes del pueblo esperan la llegada del dios (de ahí que no se les permita dormir). Hay doce dioses anuales: el ratón, la vaca, el tigre, el conejo, el dragón, la serpiente, el caballo, la oveja, el mono, el ave (el pollo), el perro y el jabalí. Cuando llega el dios anual, las personas –o los japoneses, en este caso– renacen.

El 1º de enero dos representantes del consejo de la aldea van al *santuario Nogita* y preparan la bienvenida de los otros residentes del pueblo. Poco después del amanecer, los demás residentes de la aldea se dirigen al altar para el saludo de Año Nuevo. En otros tiempos, todo el mundo llevaba kimonos en esta ocasión; hoy en día las personas ya no los usan y en su lugar usan ropa formal. Para saludar el Año Nuevo, cada persona lleva tres paquetes de arroz envueltos en papel blanco (dos para los santuarios y uno para el templo de la aldea). Primero

visitan los altares y luego el templo. Después, hacen una breve visita a sus familiares (primero al padre de familia y al hijo mayor) para desearles un feliz Año Nuevo. A continuación, comen un pequeño refrigerio para el desayuno. Alrededor de las 7 de la mañana suena un tambor en el templo que simboliza el comienzo del servicio religioso (con un grupo de budistas en la sala principal del templo) al cual asisten los residentes. El padre de familia lleva una moneda envuelta en papel blanco y la mujer una bolsa con arroz llamada *Isho*. Más tarde, escriben las tarjetas de felicitación de Año Nuevo para sus amigos, colegas, etc. –por lo general en gran cantidad–.

La casa en la que pasamos (Shoko Suzuki y Christoph Wulf) el Año Nuevo posee dos habitaciones que forman una gran sala, junto a las que hay otros dos salones separados el uno del otro; una gran cocina sale de una de estas habitaciones. Hay otras seis habitaciones en el segundo piso. En la parte frontal de la sala de estar, frente a la entrada, a la derecha, hay un majestuoso altar familiar budista y a la izquierda está el *Tokonoma*, un rollo pictórico con personajes sagrados y un ramo de flores dispuestas al estilo Ikebana. A la izquierda de este, se encuentra la parte frontal de un altar sintoísta colgado en la pared lateral, por encima de la altura de la cabeza con los vasos sagrados dispuestos por debajo del mismo. Frente al altar sintoísta, en la otra pared lateral, al lado del templo budista, cuelgan fotografías de los bisabuelos y los tatarabuelos. El templo budista y el altar sintoísta están uno junto al otro y forman el centro sagrado de la casa en su entrelazamiento mutuo. La separación de los santuarios budistas y sintoístas a la que se aspiraba durante el periodo de Meiji no ocurrió aquí, o se revirtió.

Para la familia Oda, el templo budista tiene un significado especial. La familia pertenece a la escuela *Jodo Shinshu* del budismo japonés, en la que el bisabuelo era un sacerdote laico y a

la cual la familia todavía se siente estrechamente vinculada. Las obras sagradas heredadas del bisabuelo reposan en este templo. En el transcurso de la ceremonia de Año Nuevo se lee un texto de una de estas obras en japonés antiguo. El templo se decora hoy con un paño especial en forma de triángulo, solo para la celebración del Año Nuevo, con flores frescas, velas nuevas y, más tarde, dos pasteles de arroz apilados uno encima del otro con una mandarina, simbolizan el cambio de año y las esperanzas de una vida sana y feliz asociadas con el mismo. Un *Ootsue*, la imagen de un demonio bien conocido en el distrito de Shiga alrededor del Lago Biwa, se ciernen sobre la salida de la sala de estar en dirección de la zona de entrada a la casa. Allí se ve un demonio con ropa de caminante, con una estera para dormir enrollada a su espalda y un plato de arroz en su estómago; uno de sus cuernos está mutilado y tiene una apariencia más cómica que amenazante; este demonio tiene poderes limitados para el mal. La transición a la habitación contigua se utiliza principalmente como zona de juegos para los niños; una imagen del Fuji representa uno de los lugares sagrados más importantes de Japón, donde el amor por la naturaleza, los sentimientos religiosos y los sentimientos estéticos se superponen.

44

Visita al cementerio: Un componente integral de la celebración del Año Nuevo es la visita al cementerio, al que nos dirigimos en la tarde. Las tumbas se encuentran en el borde de la aldea al lado de una moderna carretera. Para los japoneses, las tumbas son la puerta de entrada al mundo de los antepasados y todas las familias de la aldea tienen un monumento de piedra en la que se guardan los restos de los fallecidos después de que el cuerpo es cremado. Cuando nos acercábamos al monumento de la familia Oda, comenzó a caer una nieve ligera.

El Abuelo Makato se hace cargo del ritual. Las flores en el monumento son reemplazadas por otras nuevas, se encienden



Ritual en la tumba de la familia.

dos velas y colocadas en recipientes protegidos del viento. Luego se encienden palitos de incienso que son colocados en copas especiales para tal fin, se vierte agua en uno de los cuencos en frente de las velas y el resto del agua sobre la punta del monumento. Por último, en dos pequeños libros, el abuelo, el hijo y la nieta leen oraciones, arrodillados delante del monumento de mármol con sus manos juntas sosteniendo una cadena de cuentas. Poco a poco oscurece, la nevada se hace más fuerte, y conducimos de regreso a casa.

La cena de Año Nuevo: La preparación de la cena de Año Nuevo es trabajo de las mujeres. Generalmente, la nuera tiene que aprender las costumbres y maneras de la familia del esposo –por ejemplo, la manera de cortar las verduras, la cocción, la condimentación de la comida y la decoración de la mesa y los platos. La suegra es quien guía a la joven nuera; cuando era joven, la abuela Oda aprendió esto de la misma manera, pero después de la muerte de su suegra, poco a poco comenzó a preparar la comida de acuerdo con sus propios gustos. Con el tiempo, ella

también tuvo en cuenta los deseos de la generación más joven y de los nietos, así como elementos de la cocina occidental en la preparación de la comida de Año Nuevo. Hoy su nuera le ayuda en la preparación de la comida. Como ella misma lo hiciera antes, su nuera aprende a preparar la cena de la familia para la celebración del Año Nuevo siguiendo las tradiciones y costumbres de la familia Oda. En una entrevista, la abuela Kayoko explica la importancia de la preparación de la tradicional cena familiar.

La felicidad familiar: Un poco más tarde, pedimos al hijo mayor, Yasuo, y a su esposa que nos dieran una entrevista acerca de la felicidad familiar. Les preguntamos acerca de sus nociones y percepciones acerca de la felicidad. Yasuo comienza a hablar con nosotros como si el tema fuera algo de rutina; más tarde se une Nanako. Ambos hablan de sus nociones de felicidad y de la amenaza que pesa sobre la felicidad familiar debido a la enfermedad coronaria de su hijo Kijoichi. Para Yasuo y Nanako, la comunidad familiar juega un papel importante; Yasuo trata de estar junto a los niños y jugar con ellos tanto como sea posible; a él le gustaría brindarles recuerdos tan hermosos como los de su propia infancia, el amor hacia su padre Makato se refleja en sus recuerdos, y trata de crear recuerdos similares en sus hijos. La transmisión del amor de los padres a la siguiente generación ocurre en un proceso mimético en el que se sientan las bases para sentir la felicidad en la vida futura.

La mañana de Año Nuevo: Nos veremos en la siguiente ocasión en la mañana del día de Año Nuevo. Como llegamos antes de las 6: 00 a. m. a la casa de la familia Oda, todo el mundo ya está despierto y vestido para marcar festivamente el primer día del nuevo año. Nos dirigimos con el abuelo y su hijo en la oscuridad de la mañana al santuario de un templo para pedir felicidad para el Año Nuevo. Comienza de nuevo a nevar y en el camino nos encontramos con muchos residentes del pueblo,



Orando en el templo.

casi exclusivamente hombres que, como nosotros, se dirigen a los sitios sagrados para pedir bendiciones en el nuevo año. Las mujeres se quedan en casa para preparar la primera y muy importante cena del Año Nuevo. Al llegar al templo, dos sacerdotes están sentados con sus trajes azules. Se reparten los regalos de dinero preparados el día anterior y suena la campana, resuena; aplauden dos veces y bebemos un pequeño tazón de vino de arroz. Luego nos dirigimos al templo budista. Al encontrarnos con personas en el camino, nos deseamos un feliz Año Nuevo: *Akemaskite omedeto gozaimasuu...*

47

Las condiciones de la felicidad familiar

Sin que podamos especificar cuáles sean las condiciones para la felicidad de la familia, se pueden especificar tres características esenciales con base en nuestro material etnográfico:

La felicidad experimentada durante la celebración del Año Nuevo es una felicidad comunal que se crea mediante puestas en escena y *performances* dentro de la familia.

La felicidad familiar se crea durante la celebración del Año Nuevo en y con la ayuda de prácticas performativas.

La comunidad familiar difiere de otras comunidades con respecto a la intensidad de las prácticas que crean la felicidad familiar.

En el contexto de nuestro estudio de la puesta en escena y *performance* de la felicidad en la familia Oda durante la celebración del Año Nuevo, dos prácticas de la familia son especialmente importantes: 1) las prácticas sagradas arraigadas en el sintoísmo y el budismo que son constitutivos de la felicidad de la familia estudiada; 2) las prácticas y formas simbólicas asociadas al comer y al beber. Las prácticas sagradas representan la conexión con el orden cósmico y la fusión de la vida individual en la sucesión de los ancestros y las generaciones. Cenar y beber son experimentados como prácticas sensoriales que unen a la comunidad y contribuyen a la autoafirmación familiar, a intensificar la comunicación entre las generaciones y géneros, garantizando de esta manera la continuidad de la familia.

Elementos transculturales de la felicidad familiar

En los rituales familiares estudiados en Alemania y Japón, los cinco elementos: comer, orar, dar regalos, recordar y estar juntos, adquieren un significado especial en la creación de la felicidad familiar. Dependiendo del enfoque de la descripción y la interpretación, pueden distinguirse aspectos comunes y diferentes en cada uno de estos elementos. Cada elemento puede ser entendido como una *unitas multiplex* cuya descripción e interpretación implica relacionar lo común y lo diferente entre sí. Aquí es imperativo evitar el estudio de una sola de las dos perspectivas excluyendo la otra, sólo con un enfoque que oscile entre los dos puntos de vista se pueden evitar reducciones

conceptuales y metodológicas inadmisibles. En sus reflexiones sobre el “aire de familia” de los juegos, Wittgenstein describe a fondo el problema de la elaboración de las *unitas multiplex* de estos elementos en los rituales familiares. En el espectro de la felicidad familiar estudiado, hay muchas características distintas, similitudes y diferencias, por lo que se crea esa diversidad que, en principio, no puede comprenderse, pero en la cual las similitudes resultantes permiten percibir y estructurar dicha diversidad. Aquí surge la pregunta básica de la comparabilidad de los fenómenos culturales y las posibilidades y límites de la comparación, y el consiguiente interrogante sobre lo que la gente tiene en común en lo referente a la felicidad familiar (Antweiler, 2011).

En ambos rituales de festividades familiares hay varios elementos característicos cuya configuración fue muy diferente en las dos familias. Por último, estas diferencias y características comunes en la configuración de estos rituales familiares que son centrales se describen brevemente en seis apartados (Wulf et al., 2011):

En ambas familias, el *fundamento sagrado del ritual familiar* juega un papel importante. El día de Nochebuena, la familia alemana, en cuya casa el salón se transformó en un espacio sagrado gracias al árbol de Navidad, a la cantidad de velas, y a los villancicos familiares, va de visita a la iglesia protestante cercana para participar en el servicio de Navidad, donde se reúnen con otros miembros de la congregación. Después de repartir los regalos, el padre lee de nuevo dos nuevas versiones de la historia de la Navidad. El hecho de que una de las dos historias se presente en dialecto Berlinés hace que pierda su familiaridad y se transforme en una nueva historia sin cambiar substancialmente en el proceso. En la segunda versión, la historia se “traduce” en un artículo de periódico moderno,

mostrando la gran resistencia que los acontecimientos de la Navidad encontrarían inclusive en nuestros días.

En la familia japonesa, el último día del año se realiza una visita a la tumba familiar; la familia visita dos templos muy temprano en la mañana del día de Año Nuevo. En el camino, los residentes del pueblo se desean unos a otros un feliz y saludable año nuevo. El ritual de Año Nuevo se realiza en ambos templos, y luego las familias regresan a casa para asistir a otro ritual que el abuelo lleva a cabo delante del altar budista en la sala de estar, en presencia de toda la familia, para luego consumir la cena preparada por las mujeres en la noche.

En la celebración, la *cena comunal* ocupa el centro del escenario. La familia japonesa cena mientras está sentada alrededor de una mesa en el suelo delante del templo budista. El día de Año Nuevo se preparan platos especiales cuyo significado simbólico para el nuevo año se comenta durante la cena; los miembros de la familia se sientan muy cerca y hablan muy poco. La familia alemana le da menos importancia a los alimentos consumidos en la mesa del comedor; la madre insiste en que no es una gran “cocinera” y se rehúsa a hacer un esfuerzo especial en este día. La comunidad familiar se crea en primer lugar por medio de las conversaciones en la mesa, cuya intensidad es característica del estilo de esta familia.

El *intercambio de regalos* juega un papel en los rituales familiares de ambas familias. Si bien esto es más bien marginal en la familia japonesa, desempeña un papel central en la familia alemana. No es tanto su valor material sino su significación social lo que lo pone en el centro del ritual familiar. Las dos largas horas de intercambio de regalos transcurren en la sala de estar delante del árbol de Navidad. Todos los miembros de la familia se agrupan allí y comentan cada regalo de acuerdo a su beneficio para la persona que lo recibe y su calidad estética y social.

Las familias construyen sus sentimientos de comunidad a través de *narraciones* en las que los miembros de la familia recuerdan acontecimientos que han vivido juntos, llevan el respectivo presente en consonancia con el marco de referencia familiar y articulan juntos las proyecciones del futuro. Las narraciones familiares generan, confirman y salvaguardan los sentimientos de pertenencia.

Durante el ritual de celebración, los miembros de la familia toman *tiempo para estar juntos, para sentirse unidos*. Les gusta estar juntos y compartir con los demás. Esto se expresa en la familia alemana en las largas conversaciones cargadas de afecto. En la familia japonesa se expresa en los juegos de los adultos con los niños, durante los cuales los niños reciben una atención especial. En las conversaciones en la familia alemana que grabamos, los niños expresan reiteradamente que más adelante les gustaría tener una familia e hijos, y que quisieran seguir el modelo familiar en su futura vida familiar. En la familia japonesa, el valor de este ritual familiar, que reúne tres generaciones, se expresa en la preparación común de las comidas por parte de la abuela, su hija, y su nuera, y en el alto nivel de reconocimiento que se le otorga a la cena.

Surge una clara diferencia del significado que tienen los padres y las generaciones anteriores para los miembros de la familia, entre las familias alemanas y japonesas. En la familia alemana, los padres del padre que viven cerca y a quienes la familia visita de vez en cuando reciben visita en la tarde del primer día de celebraciones; los paquetes con los regalos se intercambian con los padres de la madre, quienes viven muy lejos; las llamadas telefónicas se realizan durante el día de Navidad. En la familia japonesa, el ritual de la familia se lleva a cabo en la casa de los abuelos, donde participan tres generaciones (cuatro hasta hace pocos años). La familia también visita la tumba

familiar en el último día del año viejo con el fin de conmemorar a los antepasados, darles las gracias, y pedirles su bendición para el nuevo año; el abuelo realiza un ritual con agua, fuego, flores, y la recitación de los versos sagrados, en el que también involucra al pequeño nieto.

Perspectivas

En la conversación con los miembros de las dos familias quedó claro cuán importantes son los rituales de Navidad y de Año Nuevo para la coherencia de la familia y la felicidad de sus miembros. En ambas familias el recurso narrativo previo a las celebraciones de Navidad y de Año Nuevo y las proyecciones narrativas para futuras celebraciones, incorpora el presente de la celebración familiar en la historia y las expectativas futuras de la familia. Esto crea una intensidad emocional y un sentimiento de identidad común que los miembros de la familia experimentan como felicidad familiar. Durkheim (1994) señala justamente qué tan importante es para la familia el carácter sagrado que se genera en estos rituales, para que esta sea capaz de realizar su función social y societal. La puesta en escena de este tipo de rituales con sus prácticas performativas y las narraciones asociadas que generan su significado dejan ver valores, estándares y reglas vinculantes para la familia que son creados en estos procesos, incorporados en el comportamiento de los miembros de la familia y reafirmados una y otra vez por medio de la repetición. Estos valores, estándares y reglas, así como los sentimientos que están entrelazados con ellos, no entran en la conciencia de los miembros de la familia como valores abstractos, sino que se integran en acciones representadas, conversaciones y comportamientos de los cuales sólo uno se torna consciente en caso de conflictos o cuando se plantea un

interrogante sobre las razones específicas que se hallan detrás de los mismos; son parte de un conocimiento para la acción que brinda a los miembros de la familia la capacidad para tomar la decisión correcta de acuerdo a una situación dada.

Referencias bibliográficas

- BAUMANN, M., HAURI, R. (Hrsg.) (2008). *Weihnachten – Familienritual zwischen Tradition und Kreativität*. Stuttgart, Kohlhammer.
- BOHNSACK, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation: die dokumentarische Methode*. Opladen und Farmington Hills, Barbara Budrich.
- DURKHEIM, É. (1994). *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*. Frankfurt, Suhrkamp.
- EKMANN, P.E., Sorenson, R., Ellsworth, P. (1982). *Emotions in the Human Face*. New York, Pergamon.
- GEBAUER, G., Wulf, C. (1992). *Mimesis: Kultur – Kunst – Gesellschaft*. Reinbek, Rowohlt (2. Aufl. 1998).
- GEBAUER, G., Wulf, C. (1998). *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek, Rowohlt.
- GEBAUER, G., Wulf, C. (2003). *Mimetische Weltzugänge*. Stuttgart, Kohlhammer.
- GLASER, B.G., Strauss, A. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern, Huber.
- GRECO, M., Stenner, P. (Hrsg.) (2008). *Emotions. A Social Science Reader*. London und New York, Routledge.
- HAHN, A. (2010a). *Körper und Gedächtnis*. Wiesbaden, VS.
- HAHN, A. (2010b). Emotion und Gedächtnis. En *Paragrana*, 19. Jg., Heft 1. Berlin, Akademie Verlag, S. 15-31.
- HARDING, J., Pribram, E.D. (Hrsg.) (2009). *Emotions: A Cultural Studies Reader*. London und New York, Routledge.

- HORN, C. (1998). *Antike Lebenskunst. Glück und Moral von Sokrates bis zu den Neuplatonikern*. München, Beck.
- HOYER, T. (Hrsg.) (2007). *Vom Glück und glücklichen Leben. Sozial- und geisteswissenschaftliche Zugänge*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- LAUSTER, J. (2004). *Gott und das Glück. Das Schicksal des guten Lebens im Christentum*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- LE BRETON, D. (1998). *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*. Paris, Armand Colin.
- MICHAELS, A. (1999). Le 'rituel pour le rituel?' oder wie sinnlos sind Rituale? En CADUFF, C., PFAFF-CZARNECKA, J. (Hrsg.). *Rituale heute*. Berlin, Reimer, S. 23-48.
- MICHAELS, A. (Hrsg.) (2007). *Die neue Kraft der Rituale*. Heidelberg, Winter.
- MICHAELS, A., Wulf, C. (Hrsg.) (2011). *Emotions in Rituals*. London, New York und New Delhi, Routledge.
- MORGENTHALER, C., Hauri, R. (Hrsg.) (2010). *Rituale im Familienleben. Inhalte, Formen und Funktionen im Verhältnis der Generationen*. Weinheim und München, Juventa.
- PARAGRANA (2010a). *Emotion, Bewegung, Körper*. 19. Jg. , Heft 1., hrsg. v. Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph.
- PARAGRANA (2010b). *Kontaktzonen*. 19. JG. , Heft 2, hrsg. von Wulf, Christoph.
- SENECA: SENECA (2007/2009). *Epistulae morales ad Lucilium*. Düsseldorf, Artemis und Winkler.
- SUZUKI, S., Wulf, C. (Hrsg.) (2007). *Mimesis, Poiesis and Performativity in Education*. Münster und New York, Waxmann.
- SUZUKI, S., Christoph W. (2012). *Auf dem Wege des Lebens* (im Druck).
- TOMASELLO, M., (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt/M., Suhrkamp.

- UNESCO (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expression*. Paris, UNESCO.
- WULF, C. (2005b). *Crucial Points in the Transmission and Learning of Intangible Heritage*. En *Globalization and Intangible Cultural Heritage*. Paris, UNESCO, S. 84-95.
- WULF, C. (2005a). *Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld, transcript.
- WULF, C. (2006). *Anthropologie kultureller Vielfalt*. Bielefeld, transcript.
- WULF, Christoph (Hrsg.) (2010). *Der Mensch und seine Kultur. Hundert Beiträge zu Problemen des menschlichen Lebens in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*. Köln: Anaconda.
- WULF, C. (2011). *Familienrituale: Ein Gerüst für das Leben*. En *Spektrum der Wissenschaft, Heft 1*, S. 20-27.
- WULF, C., ALTHANS, B., AUDEHM, K., BAUSCH, C., GÖHLICH, M., STING, S., TERVOOREN, A., WAGNER-WILLI, M., ZIRFAS, J. (2001). *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen, Leske & Budrich.
- WULF, C., ALTHANS, B., AUDEHM, K., BAUSCH, C., JÖRISSEN, B., GÖHLICH, M., MATTIG, R., TERVOOREN, A., WAGNER-WILLI, M., ZIRFAS, J. (2004). *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden, VS.
- WULF, C., ALTHANS, B., BLASCHKE, G., FERRIN, N., GÖHLICH, M., JÖRISSEN, B., MATTIG, R., NENTWIG-GESEMANN, I., SCHINKEL, S., TERVOOREN, A., WAGNER-WILLI, M., ZIRFAS, J. (2007). *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken*. En *Schule, Medien, Familie und Jugend*, Wiesbaden, VS.
- WULF, C., ALTHANS, B., FOLTYS, J., FUCHS, M., KLASSEN, S., LAMPRECHT, J., TEGETHOFF, D. (2008). *Geburt in Familie, Klinik und Medien*. Opladen und Farmington Hills, Barbara Budrich.

- WULF, C., ALTHANS, B., AUDEHM, K., BAUSCH, C., GÖHLICH, M., STING, S., TERVOOREN, A., WAGNER-WILLI, M., ZIRFAS, J. (2010). *Ritual and Identity. The staging and performing of rituals in the lives of young people*. London, The Tufnell Press.
- WULF, C., ALTHANS, B., AUDEHM, K., BLASCHKE, G., FERRIN, N., KELLERMANN, I., MATTIG, R., SCHINKEL, S. (2011a). *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnografische Fallstudien*. Wiesbaden, VS.
- WULF, C., FISCHER-LICHTE, E. (Hrsg.) (2010). *Gesten. Inszenierung, Aufführung, Praxis*. München, Fink.
- WULF, C., KAMPER, D. (Hrsg.) (2002). *Logik und Leidenschaft*. Berlin, Reimer.
- WULF, C. et al. (2011b). *Das Glück der Familie. Ethnographische Studien in Deutschland und Japan: Wiesbaden, VS Verlag Sozialwissenschaften*.
- WULF, C., ZIRFAS, J. (Hrsg.) (2004a). *Die Kultur des Rituals*. München, Fink.
- WULF, C., ZIRFAS, J. (2004b). Performative Welten. Eine Einführung in die systematischen, historischen und methodischen Dimensionen des Rituals. En Dies. (Hrsg.). *Die Kultur des Rituals. Inszenierungen. Praktiken. Symbole*. München, Fink, S. 7-46.
- WULF, C., ZIRFAS, J. (Hrsg.) (2007). *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim und Basel, Beltz.
- WULFF, H. (Hrsg.) (2007). *The Emotions. A Cultural Reader*. New York und Oxford, Berg.

2. El relato de sí como hecho antropológico

CHRISTINE DELORY-MOMBERGER
Profesora de Ciencias de la Educación
Université Paris 13/Nord

MIGUEL ORLANDO BETANCOURT CARDONA
Traductor e Intérprete, profesor
Universidad de Antioquia

En esta presentación, me propongo indagar sobre la capacidad que tiene el ser humano para *contar historias, hacer relatos*; destacando la dimensión antropológica de esta competencia narrativa y la *inteligibilidad* de sí mismo y del mundo al que brinda acceso. Y, como es natural, cuando se trata de antropología, esta indagación da lugar a un doble enfoque: el de un estado constitutivo de la experiencia humana y el de la variabilidad de sus manifestaciones en la historia y las culturas.

57

La dimensión temporal de la experiencia humana y el relato de sí

Me parece que el primer aspecto a tener en cuenta, para comprender el alcance antropológico de esta capacidad narrativa, es que está ligada a la dimensión temporal de la experiencia humana. El ser humano vive su propia experiencia y la del mundo *en el tiempo*. La temporalidad es una dimensión constitutiva de la experiencia humana. El hombre experimenta su existencia en el sentimiento de una unidad y de una identidad que perduran a través del tiempo. Sin embargo, los seres humanos no tienen una relación directa, transparente, con sus vivencias y con el desarrollo de sus vidas; esta relación

es mediada por el lenguaje y por sus formas simbólicas. Para representar el despliegue temporal de su vida, el hombre hace uso de palabras y de imágenes que permiten, en común, designar un espacio por recorrer en el tiempo: *línea, hilo, camino, senda, círculo, ciclo, carrera* de la vida. El hombre *escribe* en el espacio la figura temporal de su existencia. Sin embargo, las imágenes que utiliza para evocar *su trayecto* (empezando por este mismo) le son tan familiares que han perdido su dimensión simbólica o analógica y que hacen que olvide que es solamente mediante metáfora, según los caminos de una *escritura*, que dichas *figuras* pueden ser prestadas a su existencia.

Es en el fondo de esta temporalidad constitutiva de la experiencia humana donde el *relato* se inscribe y encuentra su estatus antropológico: “*Le temps devient temps humain, écrit Paul Ricoeur, dans la mesure où il est articulé de manière narrative*” (Ricoeur, 1983: 17). [“El tiempo se vuelve tiempo humano, escribe Paul Ricoeur, en la medida en que se articula en forma narrativa”]. También podríamos recordar las palabras célebres del filósofo alemán Wilhelm Schapp (1992): “Die Geschichte steht für den Mann [*L’histoire tient lieu de l’homme*]”¹ (*La historia tiene lugar en el hombre*). Y añade: “el acceso al hombre, al ser humano, sólo pasa por historias, por sus historias; incluso el surgimiento corporal del hombre sólo es el surgimiento de sus historias; su cara, su rostro, cuentan, a su manera, historias y su cuerpo sólo es cuerpo para nosotros en la medida en que cuenta historias, o, lo que es lo mismo, camufla o busca camuflar historias” (Schapp, 123-124). De manera que la historia surge al mismo tiempo que el cuerpo, *incluso antes de que sea narrada*. Es a partir de la lectura de Wilhelm Schapp que Paul Ricoeur

1. “Die Geschichte steht für den Mann”: “L’histoire tient lieu de l’homme” selon la traduction de J. Greisch, ou “l’histoire répond de l’homme” selon celle de Ricoeur (1983: 114).

desarrolla la tesis de “la estructura pre-narrativa de la experiencia temporal”: “no hay experiencia humana, afirma él, que ya no esté mediada por sistemas simbólicos y, entre ellos, por relatos [...] Sólo tenemos acceso a los dramas temporales de la existencia a través de las historias que se cuentan sobre ellos, por parte de otros, o, por nosotros mismos” (Ricoeur, 1983: 113).

Sin embargo, el relato introduce, en la pura sucesión temporal, una organización –una *sintaxis*– muy particular sobre la base de una lógica causal: en el relato, no solamente las situaciones y los acontecimientos se presentan uno *tras* otro, sino que están articulados según relaciones de causa-efecto, y están organizados para ir hacia un fin: de esta manera, forman una *intriga* que tiene un comienzo, un desarrollo y un final. El relato transforma los acontecimientos, las acciones y las personas de la vivencia en *episodios*, *intrigas* y *personajes*; ordena los acontecimientos en el tiempo y construye, entre ellos, relaciones de causa, de consecuencia y de finalidad, dando así un lugar y un sentido a lo ocasional, a lo fortuito, a lo heterogéneo. Con el relato, el hombre crea el propio *personaje* de su vida y le procura una *historia*. Esta *operación de configuración*, que Paul Ricoeur describió bajo el término de *tramado de intrigas*², se cumple en y por el lenguaje. Como género del discurso, el relato constituye, no solamente, el medio sino el lugar: la *vida* tiene lugar en el relato, y tiene lugar como *historia*. Lo que da forma a la vivencia y a la experiencia del hombre, son los relatos que él mismo realiza. Entonces, lo narrativo no es solamen-

² El *entramado de intrigas* transforma una diversidad de acontecimientos o de indicios sucesivos en una historia organizada y considerada como un todo : “Une histoire doit être plus qu’une énumération d’événements dans un ordre sériel, elle doit les organiser dans une totalité intelligible (...). La mise en intrigue est l’opération qui tire d’une simple succession une configuration. ” («una historia debe ser más que una enumeración de acontecimientos en un orden serial, debe organizarlos en una totalidad inteligible (...). El tramado de intrigas es la operación que hace de una simple sucesión una configuración. ”) (Ricoeur, 1983: 102).

te el sistema simbólico en el cual el hombre ha de expresar el sentimiento de su existencia: lo narrativo es el lugar en donde la existencia humana *toma forma*, en donde se elabora y se experimenta en forma de una historia.

La dimensión antropológica del relato

El relato constituye una capacidad fundamental de la experiencia humana y juega un papel esencial en nuestra forma de comprender el mundo y de configurar nuestra existencia. En el poder de elaboración y de construcción del relato, hay que reconocer una forma particular de pensamiento que tiene una dimensión antropológica. Si pensar es asociar, articular, conectar, ordenar, entonces el lenguaje del relato representa una forma específica del pensamiento, que consiste en articular acciones en el tiempo según sucesiones de casualidad y de finalidad. Esta forma de pensamiento parece responder a un mecanismo universal, a un hecho que se encuentra en todas las culturas y en todas las épocas, que acompaña a la evolución de la especie (filogenia) así como acompaña a la evolución del individuo (ontogenia): el hombre es un “ser narrador” (*homo narrans*), la especie humana una “una especie narradora”, la única que se narra a sí misma y en la que cada uno de sus miembros puede contarse una “historia”.³ “El “poder contar”, añade Ricoeur, ocupa un lugar distinguido dentro de las capacidades humanas en la medida en que los acontecimientos de toda índole no sean legibles e inteligibles sino relatados en historias” (Ricoeur, 2005).

Muchos son los autores y referencias que se podrían mencionar para sustentar esta función antropológica del relato.

³. Según el lingüista Bernard Victorri (2002), la función narrativa se encuentra en el origen del surgimiento del lenguaje y del desarrollo de la especie *Homo sapiens* de las formas de organización que rigen las sociedades humanas.

Bergson ve, en lo que él llama la *función fabularia*, “una facultad bien definida de la mente, la de crear personajes de quienes nos contamos, entre nosotros mismos, la historia” y reconoce en esta facultad “una función indispensable tanto para la existencia de los individuos como para la de las sociedades” (Bergson, 1967: 205, 207). Para el desarrollo del niño como para la gestión adulta de las relaciones individuales y sociales, el psicólogo Pierre Janet muestra la importancia de las *conductas del relato* que permiten ponerse en el lugar del otro, representarse sus sentimientos y sus intenciones y comprender sus acciones en el marco de una historia (Janet, 1935, 1936). De hecho, la re-presentación narrativa ofrece el marco concreto de una puesta en escena de la acción y de la intencionalidad humanas, de una ontología como acto de lo humano. Más cercano a nosotros, Jerome Bruner hace de la “comprensión narrativa” una forma de pensamiento y de inteligibilidad del mundo: a través del relato, se aprende a analizar la realidad, a organizar y a comprender el mundo en el que se vive, el mundo natural tanto como el mundo social (Bruner, 2002, 1996). Y también ciertos trabajos contemporáneos de los especialistas de las neurociencias que hacen de la competencia narrativa un componente del aparato cognitivo del ser humano, que demanda la existencia de un módulo “interpretador” en el cerebro, cuya función es la de dar un sentido a los acontecimientos integrándolos en relatos donde están unidos por cadenas casuales e intencionales⁴, o planteando la hipótesis de una estructura narrativa de la conciencia (Dennet, 1993).

Esta capacidad antropológica, según la cual el hombre percibe su vida y ordena la experiencia de sí mismo y del mundo, en términos de una *razón narrativa*, debe entenderse, aquí, como

⁴ Se trata de la tesis realizada por M. S. Gazzaniga (1994).

una actitud excepcional y específica de la vivencia humana: incluso antes de dejar alguna huella escrita de nuestra vida, antes de todo discurso, oral o escrito, realizado sobre nosotros mismos, configuramos mentalmente nuestra vida en la sintaxis del relato. La percepción y la inteligencia de nuestra vivencia pasan por representaciones que prestan una figura narrativa a los acontecimientos y a las situaciones de nuestra existencia. Es en este lenguaje del relato y según esta lógica narrativa donde se construyen –donde *se escriben*– todos los espacios de la experiencia humana: es en el lenguaje y en la lógica del relato donde nos acordamos de nuestra vida pasada, donde nos anticipamos a la hora o al día que va a venir, donde nos proyectamos hacia el futuro; es en el lenguaje y en la lógica del relato donde “vivimos” las aventuras, las más raras y singulares, así como los acontecimientos más cotidianos y rutinarios. No dejamos de *biografarnos*, es decir de inscribir nuestra experiencia en los esquemas temporales orientados que organizan mentalmente nuestros gestos, nuestros comportamientos, nuestras acciones, según una lógica de configuración narrativa. Esta actividad de *biografización* podría ser definida como una dimensión del pensar y del proceder humano que, bajo la forma de una *hermenéutica práctica*, permite al individuo, en las condiciones de su inscripción socio-histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos de su vivencia.

Los relatos hacen las asociaciones humanas

Lo que es válido para la existencia individual también es válido para todas las formas de relato mediante las cuales los seres humanos cuentan su “historia” colectiva, su “ciudad”, su “sociedad”, su “cultura”, etc. Los relatos en tanto modo de inteligibilidad de la experiencia humana y del mundo se

encuentran en el corazón de las culturas y de las sociedades. Son los relatos los que procuran modelos de comprensión de la acción colectiva e individual. Hay que tratar de medir lo que está en juego en tal presencia del relato. No hay colectividad de comunidad humana sin relato, no hay espacio social sin relato, no hay “territorio” sin relato. Todas las formas de asociación humana se edifican en los relatos: relatos de fundación o de origen, mitos, leyendas, historias nacionales, etc. Estar en sociedad, vivir juntos es compartir los mismos relatos. Y esto tiene que ver con todas las escalas de asociación y de establecimiento humanos: desde el nivel más amplio, el de las áreas de civilización (el Occidente y sus “grandes relatos”: relato cristiano de la condena o de la salvación, relato “griego” del logos y de la razón, relato del progreso, relatos de emancipación, relato “comunista” del advenimiento de la sociedad sin clase) hasta el nivel intermediario del país y de la nación (“historias nacionales”, “grandes hombres”, amigos y sobre todo enemigos hereditarios), incluso hasta el nivel más cercano e íntimo de la pareja y de la familia (“historias familiares”, “secretos de familia”, relatos de las “primeras veces”).

Pero esto también tiene que ver con los grupos sociales (relatos de la clase obrera, relatos del pueblo que lucha), con las categorías socio-profesionales (historias de oficios, “relatos de prácticas”), con los grupos de convivialidad o de sociabilidad. Y ello implica también los espacios humanos, lo que los geógrafos de las sociedades llaman el “habitar”: no hay “lugar habitado”, no hay “territorio” sin relatos compartidos por aquellos que viven y habitan allí. Cualquiera que sea la forma de enlace que los individuos tengan entre ellos, éste siempre estará mediado, no solamente por relatos, sino que también estará fundado en historias que cuentan el origen, que hacen compartir las mismas experiencias, las mismas situaciones,

que involucran motivaciones e intereses comunes, que señalan objetivos, dan orientación y trazan las vías de un avenir.

Si no hay “sociedad humana” sin relato, tampoco hay sentimiento individual de pertenencia a un grupo o a una colectividad sin compartir relato, no hay identidad individual, personal y/o profesional sin adhesión o por lo menos relación con los relatos colectivos propios de los grupos a los cuales se pertenece. El relato es tanto un factor de cohesión social como también un motor de coherencia y de identidad individual, pero la identidad narrativa individual se construye siempre en una relación con los relatos colectivos (relatos oficiales o institucionales, relato de los otros). El relato individual es el lugar de una tensión, de una negociación, de una transacción entre un conjunto de relatos colectivos, esos de los grupos y colectividades sociales de inscripción o de pertenencia, y una trayectoria individual singular, un sentimiento único de sí mismo y de su existencia.

Formas socio-históricas del relato de sí

Esto significa que, en el fondo antropológico que acabamos de evocar, es conveniente retomar una perspectiva histórica y cultural. Como todos los sistemas simbólicos, los relatos están sujetos a variaciones socio-críticas: los modelos, los esquemas, los guiones y las figuras a las cuales recurren los individuos para hacer el relato de sus vidas son producto de construcciones sociales y culturales que varían según las épocas y las sociedades. Los modelos narrativos que se constituyen, de alguna manera, en los patrones de nuestras construcciones biográficas varían, particularmente, con los tipos y los modelos de relación que los individuos mantienen con la colectividad social. Como una ilustración perdurable,

recordaré la gran división histórica que marca el pasaje de la época pre-moderna a la época moderna y que permite distinguir entre un modo de construcción *heterónimo* y un modo de construcción *autónimo*. En el primer caso, el del modo de la *heteronomía*, el individuo va a buscar su principio de construcción al exterior de él mismo, en modelos preestablecidos que corresponden a tipos históricos y a funcionalidades sociales. Tal es el caso, por ejemplo, del hombre medieval: para éste, la búsqueda de la *identidad narrativa* no apunta a un yo personal, a una individualidad singular; por el contrario, consiste en coincidir, de la manera más cercana posible, con figuras representativas –las del rey, del santo, del caballero, etc.– tales como las define la sociedad feudal. Al contrario, la época moderna –que tiene sus inicios desde el Renacimiento, pero que encuentra su verdadero auge a partir de la segunda mitad del siglo XVIII– se caracteriza por la emergencia de un modo de construcción biográfica mediante el cual el individuo tiende a otorgarse, a sí mismo, su propia ley de constitución y a encontrar en su experiencia propia los recursos para su desarrollo; este modo de la *autonomía* concuerda con el tipo de relato que conocemos con el nombre de *relato de formación*, que da cuenta de las etapas del desarrollo de una individualidad y considera las experiencias de la vida como muchas posibilidades de formación personal⁵

¿Cómo están las cosas hoy en día? ¿A qué modos de construcción narrativa recurren los individuos de la modernidad vanguardista? El paisaje biográfico de las sociedades

⁵ El modelo literario fundador del relato de formación es el *Bildungsroman* (novela de formación) alemán, particularmente representado por la obra de Goethe, *Los años de Aprendizaje de Wilhelm Meister* (1796). Es esta misma dinámica del *relato de formación* que desde las *Confesiones* de Rousseau hasta *Las Palabras* de Sartre, inspira toda la literatura autobiográfica y una gran parte de la producción novelística.

posmodernas ofrece perspectivas aparentemente contradictorias. Por un lado, la modernidad vanguardista es portadora de un *relato del individuo* que viene a sustituir, en gran parte, a los grandes relatos colectivos que habían marcado la modernidad industrial y rempazan los mitos del progreso y de la felicidad social por aquel de la realización individual. Como ninguna otra antes, las sociedades posmodernas exhortan a cada uno de los trabajadores a su propia realización, a ser “el actor de su vida” y “el autor de su historia”. Por otro lado, la configuración social de la modernidad vanguardista, las condiciones sociales y económicas que se le otorgan al individuo, hacen de esta auto-realización y del trayecto de vida que le corresponde, algo que es cada vez más difícil y problemático. En relación con la complejidad, sin precedentes, de los mundos sociales y del debilitamiento de las grandes instituciones integradoras, pasamos por un momento de una multiplicación de los modelos biográficos y de lo que Martin Kohli llama “la desinstitucionalización del curso de la vida” (Kohli, 183-208). La sociedad compleja y demultiplicada de la modernidad vanguardista presenta una oferta biográfica infinitamente más abierta y diversificada, pero también menos jerarquizada y coherente que aquellas que proponían formas de sociedad más estables y más centralizadas. La diversificación de los mundos sociales de los cuales participan los individuos los confronta con una multiplicidad de *historiales*, recorridos instaurados o estándares biográficos presentes, en tanto trayectorias posibles, en la conciencia individual. En la medida en que estos espacios sociales han perdido su centralidad y que ya no se organizan en un conjunto ordenado y jerarquizado, los modelos biográficos de referencia entran en competencia y ya no permiten emerger de manera distinta esquema biográfico dominante. Si en las sociedades

industriales con fuerte estructuración económica y social, *la relatoría de sí* podría reducirse, para la gran mayoría de individuos, a una forma de incorporación y de actualización de los *patterns* (patrones) biográficos de los medios y categorías socio-profesionales de pertenencia, en la sociedad moderna vanguardista, el individuo se ve obligado a establecer, por sí mismo, vínculos y modelos de coordinación entre “posibles biográficos” múltiples y multiformes y convertirse en el *actor biográfico* de su propia vida. Le corresponde definir, por sí mismo, las competencias de su acción y los principios de su conducta, construir los motivos y los valores que le dan sentido a su experiencia, anudar las “asociaciones” que lo unen a los otros y que le otorgan un lugar en el tejido de las colectividades. Es esta puesta en intriga de una individualidad la que lleva, en sí misma, sus recursos y sus valores, que, hoy, estructuran y orientan los modos de representación y de construcción de las existencias. Pero este relato de la “realización individual”, como todas las formas de relato de la existencia que lo han precedido, es una construcción socio-histórica, una de las formas según las cuales los individuos cumplen con sus tareas que atañen a la sociedad.

Voy a concluir diciendo que no hay vida humana sin relato. Los hombres pasan su vida contándola. Para sí mismos y para los demás. No hay vida humana sin relato porque solamente hay *humanidad* en la *sociedad de los hombres*, y por lo tanto en la historia. Por ello entonces, el relato inscribe al hombre en la historia y la cultura. Los hombres no pueden hacer que las historias, mediante las cuales ellos se narran, no sean también historias de cultura e historias de sociedad, es decir, historias que ellos comparten con los otros, historias que dicen su pertenencia a una historia común, de donde adquieren las formas y las significaciones de su existencia.

Referencias Bibliográficas

- BERGSON, H. (1967 [1932]). *Les Deux sources de la morale et de la religion*, Paris, PUF.
- BRUNER, J. (1996). Pour une application pédagogique, véase también en J. Bruner, *L'Education, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, Retz.
- BRUNER, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Paris, Retz.
- DENNETT, D.C. (1993). *La Conscience expliquée*. Paris, Odile Jacob.
- GAZZANIGA, M.S. (1994). *Nature's Mind*. Harmondsworth, Pinguin Books.
- GAZZANIGA, M.S. (2008). *Human. The Science behind what makes us unique*. Harper Collins.
- JANET, P. (1935). *Les Débuts de l'intelligence*. Paris, Flammarion.
- JANET, P. (1936). *L'Intelligence avant le langage*. Paris, Flammarion.
- KOHLI, M. (1986). Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne. En J. Berger, (Hrsg.), *Die Moderne. Kontinuitäten und Zäsuren*. Göttingen, Schwartz.
- RICOEUR, P. (1983). *Temps et récit I*, Paris, Gallimard.
- RICOEUR, P. (2005). Paul Ricoeur (1913-2005) - Devenir capable, être reconnu - Lu sur videocassette a l'occasion de la remise du prix Kluge aux Etats-Unis, ce texte est l'un des derniers que Paul Ricoeur a pu rédiger. Il y privilégie la notion de capacité qu'il fait progresser, comme a son habitude, sur le plan conceptuel avant de l'articuler a celle de reconnaissance. *Esprit*, 7, 125.
- SCHAPP, W. (1992). *Empêtrés dans des histoires. L'être de l'homme et de la chose*, traduction de J. Greisch. Paris, du Cerf.

3. Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación

MARIA DA CONCEIÇÃO PASSEGGI

Universidad Federal de Río Grande del Norte

Traducción: Andrey Fabio Pérez de Brito

A modo de introducción

La ciencia moderna consagró al hombre como sujeto epistémico, pero lo expulsó como sujeto empírico.
Boaventura de Sousa Santos (2002: 81)

En el 2011 la Revista *Educación y Pedagogía* (Passeggi, 2011: 25-40) de la Universidad de Antioquia, publicó un artículo en el que buscábamos mapear el espacio biográfico en la educación. Para intentar visualizar ese espacio, y a falta de algo mejor, propusimos un diseño que resultó ser muy similar a la figura de la rosa de los vientos. Esa simbología de un instrumento de navegación nos ayudaba a identificar los puntos cardinales de las diferentes direcciones de dos grandes ejes de la investigación biográfica: un eje horizontal que considera las narrativas como dispositivo de formación y un eje meridional que utiliza las narrativas como método de investigación. Recientemente, en un seminario doctoral ofrecido por la Universidad de Buenos Aires retomé esa simbología. En el aula éramos todos colegas de América Latina, provenientes de Colombia, México, Brasil y de diferentes provincias de Argentina, cargando nuestras historias de colonización, guerras, luchas, dictaduras militares y nuestras andanzas personales, marcadas por el ideal de instituciones más humanas y más justas. Todos teníamos la

misma preocupación que nos reúne aquí en este II Simposio Internacional de Narrativas en Educación: historias de vida, memoria e infancia: el deseo de discutir la concepción, función, límites y posibilidades de la investigación biográfica narrativa como estrategia de formación y como método de investigación.

Aquel escenario me permitió tomar conciencia de una segunda interpretación, que nos condujo a pensar en la rosa de los vientos como parte de una dinámica de orden social, también a ser discutida en este Simposio. En efecto, la imagen estaba simétricamente estructurada, de acuerdo a la historia de la mentalidad occidental que nosotros heredamos. En el eje meridional, situamos al Norte los métodos de investigación, sus reglas y su racionalidad científica, y al Sur, las narrativas, como fenómeno antropológico que habla respecto a nuestras tradiciones, nuestros modos de narrar y de contar historias.

70

Para Lakoff y Johnson (2002: 45) que trabajan con las metáforas de la vida cotidiana, las imágenes metafóricas “no son meras cuestiones del intelecto” sino factores que estructuran nuestros puntos de vista y organizan nuestra acción cotidiana y las interacciones con el otro. Un buen ejemplo es el hecho de que simbolizamos con palabras o gestos lo que está encima como algo bueno, lo que está abajo como algo menos bueno. Así, el Norte está encima, y el Sur está abajo. Es sobre esa simbología Norte-Sur en investigación que deseo esbozar algunas consideraciones iniciales.

Parto en primer lugar de la noción de narrativa, en seguida me refiero a la experiencia y, finalmente, a la reflexión autobiográfica, como aspectos fundamentales para pensar en la fecundidad del uso de narrativas en la educación, con el objetivo de defender la investigación narrativa como una epistemología del sur en educación, susceptible de producir conocimientos sobre cuestiones de interés para la investigación educativa y las prácticas de formación.

En ese sentido, adoptaré un punto de vista presentado por el proyecto de la Red Científica América Latina-Europa –BioGrafía– que apoya este Simposio y nos invita a concebir un “abordaje sensible y cualitativo del sujeto en sus contextos sociales y sus entornos educativos”. O sea, a revisar mejor nuestras preocupaciones frente a una racionalidad técnica en ciencias de la educación y el surgimiento de otra forma de producción del conocimiento. Retomo de Contreras y Ferré (2010: 22) una cita de Hanna Arendt sobre la experiencia personal, que concuerda plenamente con nuestros propósitos: “Yo no creo que sea posible ningún curso de pensamiento sin experiencia personal. Todo pensar es un repensar, un repensar las cosas”. La cuestión es saber cómo llegar a la experiencia humana y cómo ella puede transformarse en conocimiento científico y emancipador. Las narrativas autobiográficas parecen ser una vía de acceso privilegiado a lo humano y a otra forma de hacer ciencia.

71

Narrativas autobiográficas: ¿una “ilusión” o una “revolución biográfica” en educación?

... subestimar la sabiduría que resulta necesariamente de la experiencia sociocultural es, al mismo tiempo, un error científico y la expresión inequívoca de una ideología elitista.

Paulo Freire (1992: 85)

La posición de Freire a favor del conocimiento que resulta de la experiencia, expresada en el epígrafe, nos ayuda a retomar la polémica levantada por una ideología elitista de ciencia que desde siempre desconfió del saber de la experiencia, supuestamente enclaustrada en la singularidad del yo. Larrosa (2002: 20) en sus notas sobre la experiencia reitera la perspectiva política y crítica del par teoría|práctica, cuando afirma “que es solamente en esa

perspectiva que la palabra “reflexión” tiene sentido, así como la expresión “reflexión emancipadora”. El legado de la dimensión epistemológica y política del pensamiento de Freire contra la neutralidad científica en la educación, hizo de su pensamiento, de acuerdo con Dominicé (2000, 2008), una de las corrientes inspiradoras del movimiento de las *historias de vida en formación* que, a su vez, prolongó a su modo una pedagogía centrada en la libertad del sujeto aprendiz, en la intención de valorar el saber de la experiencia y en el poder de pensar sobre sí como práctica liberadora.

La década de los ochenta está marcada por el interés hacia las narrativas en las ciencias humanas y sociales, en particular el año 1983 con la publicación de tres obras inaugurales para la investigación (auto) biográfica en educación. En el ámbito de la sociología, el libro “*Histoire et histoire de vie: la méthode biographique en sciences sociales*”, de Franco Ferrarotti. En este libro el autor (1983: 39) asume la defensa de la “*autonomía del método biográfico* y de su carácter decisivo para el futuro de la investigación en las ciencias sociales”, al adoptar una postura epistemológica y política que privilegia “las vastas masas humanas” desvalidas en su sobrevivencia cotidiana, destinadas al olvido. Por tanto, propone una deontología del método contra la tendencia en sociología a abolir el sujeto participante en la investigación biográfica. Por esa razón, la prioridad son las fuentes primarias que deben ser recogidas directamente por un investigador políticamente comprometido, consciente del deber de garantizar una escucha respetuosa a quien ofrece su historia. En su libro da el tono de la “*revolución biográfica*” que anunciaba: *Una metodología sociológica como técnica de escucha* (capítulo 1) y *la biografía como interacción* (capítulo 3). Su defensa se fundamenta en la necesidad de que esa interacción se realice

En pie de igualdad entre el investigador y el grupo investigado, una comunicación no solo metodológicamente correcta, sino humanamente significativa (esta significación no se entiende como un imperativo moral sino como parte integrante y garantía de honestidad metodológica).

En educación, el libro de Gaston Pineau y Marie-Michèle (2013) publicado en Francia y Canadá en 1983, "*Produire sa vie: autoformation et autobiographie*", se convertirá en una de las referencias epistemológicas fundantes para el *movimiento socio-educativo de las historias de vida en formación*, que se consolidó a partir de entonces en Europa y Canadá. La fuerza militante del movimiento encuentra en el compromiso epistemológico de Ferrarotti (1983) argumentos a favor de lo autobiográfico en la investigación-formación defendida por los pioneros de este movimiento preocupados por la valorización de la experiencia adulta en su búsqueda de la inserción social y profesional.

En el campo de la filosofía, también en 1983, Paul Ricoeur (1994) publicó "*Tiempo y narrativa*" (libro I), en el que desarrolla la tesis del papel mediador de la trama en la construcción de la conciencia histórica y la comprensión de los dramas humanos, a los cuales no podemos tener acceso por fuera de las historias contadas por otros o por nosotros mismos. Es esta una obra que también vendrá al encuentro del movimiento biográfico en la educación.

Finalmente, en 1986 Jerome Bruner, desde la perspectiva de la psicología cultural de inspiración vygotskyana, lanza un libro magistral, *Realidad mental, mundos posibles*, que se destaca como uno de los pioneros que legitiman el programa narrativo en psicología con la mirada puesta en la educación. Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 102) recuerdan la contribución de Bruner al proponer que el ser humano tiene dos modos de conocer y pensar: un modo paradigmático (lógico-científico) y

un modo narrativo (literario-histórico). Se trata para el autor de dos modos de conocimiento, ambos científicos como legítimos y complementarios en el estudio de la acción humana y que nos son dados universalmente por la naturaleza misma del lenguaje.

Estos autores en 1983 no se conocían, exceptuando a Bruner, quien hace referencia en su libro a la obra mencionada de Paul Ricoeur publicada en Estados Unidos. Estas obras inaugurales señalaron un terreno fértil para avanzar en la dirección de la *pesquisa (auto)biográfica* (como se conoce en Brasil), o de la *investigación biográfico-narrativa* (como es nombrada en el mundo iberoamericano), o de la *recherche biographique* en Francia. Dichas perspectivas se fortalecen en la confluencia de una ciencia joven constituida a lo largo de estos últimos treinta años, y se consolida por el énfasis en las narrativas y en las redes de colectivos de investigadores y profesores, en una epistemología del Sur que invita a comprender mejor lo que es y cómo se hace esta forma de conocimiento. Después de todo, ¿cuál es la naturaleza de las narrativas autobiográficas? ¿Lo que hacemos con esas narrativas y lo que las narrativas hacen con lo humano, es por un mundo más humano?

74

Pineau y Le Grand (2012: 60), pioneros del movimiento socioeducativo de las historias de vida en formación, discuten la importancia del trabajo biográfico realizado por los seres humanos para dar sentido a la historia de su vida:

Y es precisamente porque la vida humana no es una historia, sino intervalos de turbación a vueltas con historias múltiples, continuidades y discontinuidades por ser articuladas, que los seres vivos buscan hacer de la vida una historia. ¿Por qué motivo?

Por lo menos dos motivos interconectados: uno social y otro psicológico. Cuando un acontecimiento causa interrupciones en las rutinas culturales canónicas, los grupos humanos crean

narrativas para explicarlo elaborando una trama que permita el retorno a una situación de equilibrio aunque provisoria. Lo que es válido para el grupo lo es también para el individuo. Después de todo, “¡narrar es humano!” (Passeggi, 2011) es lo que cualquiera de nosotros puede constatar. La narrativa, como sugieren Bruner (1997, 2005) y Bronckart (1999) sirve para aliviar las presiones sociales y psicológicas sufridas por el conflicto de interpretaciones paradójicas. Su fecundidad como fenómeno antropológico proviene del entrelazamiento que se realiza en la lengua y por el lenguaje, entre el ser y su tiempo, el ser y el actuar, el ser y su espacio, el ser y el otro, “el ser y la nada”. Sea que la narrativa sea construida por el hombre común, historiador, novelista, erudito, teólogo, científico, niño, joven, adulto, ella se realiza por el lenguaje y es socio-históricamente situada. Por estas razones, lleva las marcas de la subjetividad del autor-narrador (yo-nosotros), la intersubjetividad (autor-lector), y de las relaciones que establecen con sus coordenadas espacio-temporales (aquí y ahora-antes y después).

El uso de la narrativa como objeto de investigación y práctica de formación, bajo diversas modalidades en América Latina, nos permite considerar el creciente interés en este tipo de investigación como parte de la “revolución biográfica” en la educación, que busca remover historias vidas de maestros, estudiantes, niños, ancianos, o personas que viven protegidas en la prisión de un lugar “marginal y desacreditado” como recuerda Suárez (2011: 12). En educación, por muchos años la racionalidad técnica relegó a un segundo plano el protagonismo de profesores y estudiantes como autores de estas narrativas. Para Suárez (op. cit., 15), la peculiaridad latinoamericana radica en este aspecto involucrado activamente en la reconstrucción de la propia palabra de la memoria pedagógica de la Escuela, estas iniciativas activas redefinen términos en que se diseñan y desarrollan las políticas públicas en materia

de currículo, evaluación, formación y capacitación docente, y documentación pedagógica.

Esta revolución biográfica también se puede encontrar en las redes pedagógicas que invitan a un trabajo cooperativo, reflexivo y crítico entre investigadores de América Latina, educadores populares, profesores que movilizan otras formas de intervenir pedagógicamente en el mundo de la escuela y políticamente en el mundo de la vida. Se trata de un movimiento que dirige su mirada a la narrativa, que no da más la espalda al Sur, sino al contrario, se realiza en el Sur y para el Sur. Lo que nos habilita, como afirma Suárez (16), “a entrar en una conversación productiva y dinámica con la experiencia Europea” que nos dejó la herencia del Norte.

Es el conjunto de estas acciones que desarraigan las narrativas de una situación de descrédito frente a las consideraciones científicas y les confiere valores humanos y políticos que deben ser valorados en la producción del conocimiento. ¿Pero de qué tratan estas narrativas? Nos hablan de la experiencia humana. Es en esta segunda noción donde nos detendremos ahora.

76

La experiencia en la formación

Lo que somos es la elaboración narrativa (particular, contingente, abierta, interminable) de la historia de nuestras vidas, de quién somos en relación a lo que nos pasa.

Jorge Larrosa (2006: 20)

Uno de los principios fundadores de la narrativa como práctica de formación es su dimensión autopoiética¹. La persona, al

¹. Autopoiésis -del griego (*autos*), “propio”; (*poiésis*), *creación, invención, producción*. Neologismo creado por Humberto Maturana y Francisco Varela, en los años 1970, para designar la capacidad de los seres vivos de producirse a sí mismos. El término pasó luego a las

narrar su propia historia, procura dar sentido a sus experiencias en ese recorrido al tiempo que construye otra representación de sí misma: se reinventa. Como sugiere Larrosa (2006) en el epígrafe, somos la narrativa abierta y contingente de la historia de nuestras vidas, la historia de quién somos en relación a lo que nos pasa.

Me parece que aún son pocos los estudios que investigan el proceso de resignificación de la experiencia en el acto de narrar la propia vida. Es sobre este movimiento que podemos avanzar en nuestro trabajo. Presento aquí un bosquejo imperfecto e incompleto de nuestras observaciones sobre el tema, que reúne fragmentos de nuestras actividades de investigación con el propósito de compartir inquietudes sobre el lugar central de la experiencia en la narrativa como dispositivo de formación.

Cuando hablamos de *experiencias en formación*, la intención es explorar un doble sentido: el de la experiencia en el contexto de la formación, y el de la fluidez y la transitoriedad de la experiencia narrada que en cada versión de la historia es re-significada, reinventada. Esta doble dirección nos lleva a repensar la relación entre vivir y narrar, actuar y reflexionar.

El término experiencia, como se sabe, deriva del latín *experientia, ae*, y se refiere a ‘*prueba, ensayo, intento*’ (Houaiss, versión electrónica). Lo que implica, por parte del sujeto, la capacidad de entendimiento, juicio, y evaluación de lo que pasa y de lo que le pasa. Larrosa (2002) y Martin Jay (2009) recuerdan la asociación entre experiencia y peligro, en la medida en que ‘probar’ (*expereri*) contiene la misma raíz (*per*) de ‘peligro’ (*periculum*). Pero fue a partir de la reflexión de Delory-Momberger (2004) sobre los términos *Erlebnis* y *Erfahrung*, equivalentes de experiencia en alemán, que comencé a prestar

especial atención a la resignificación de la experiencia y problematizarla de una mejor manera en nuestros estudios.

Erlebnis se traduce generalmente como “experiencia vivida” o “vivencia”, entendida como una experiencia más inmediata, pre-reflexiva y personal. *Erfahrung* se asocia con las impresiones sensoriales y la comprensión cognitiva, que integran la experiencia en un todo narrativo y en un proceso de aprendizaje. La palabra *Erfahrung* se compone de *Farht* (viaje) y puede ser asociado con *Gefahr* (peligro). En este sentido, remite a una larga temporalidad y sugiere la idea de *aventura*. Sobre la base de estas dos nociones, la experiencia significa haber vivido los riesgos del peligro, haber sobrevivido a ellos y aprendido algo en el encuentro con el peligro. En *experientia*, “ex” significa “salida de”. La asociación entre viaje y el peligro, como Jay dice (2009: 27), activa el vínculo entre la memoria y la experiencia e induce la creencia de que “la experiencia acumulada es capaz de producir un tipo de saber que solamente se alcanza al final del viaje”. Por extensión, la comprensión de la experiencia vivida sólo se alcanzaría al final de la existencia, cuando cesa para el sujeto la posibilidad de resignificar su experiencia.

Entendemos que el uso de narrativas sólo se justifica cuando permiten a la persona que narra comprender la historicidad de sus aprendizajes, las lecciones de su experiencia para reconstruir una imagen de sí misma como un sujeto histórico, situado en su tiempo y espacio, actuando y sufriendo en el recorrido de su historia.

Como insiste Ricoeur (1994: 112), entre un acontecimiento y su *configuración*, es decir, la elaboración de la trama de la historia, interviene el proceso de dar sentido a lo acontecido. La experiencia se constituye de esta relación entre lo que nos pasa y el significado que atribuimos a lo que nos afectó. Esto se hace mediante el acto de narrar y de (re)interpretar. Al reinterpretar la experiencia vivida no se niega un hecho, sino su interpretación. Así, el mundo humano se *configura* y se *refigura* por la

narrativa, como afirma Ricoeur (1994: 112), en una “espiral sin fin, que hace a la meditación pasar muchas veces por el mismo punto, pero en una actitud diferente. “

Si los acontecimientos son esquivos y elusivos sus interpretaciones, ¿por qué entonces hay experiencias que nos encierran y otras que nos empujan a nuevas aventuras? Es en esta perspectiva que la reflexión autobiográfica puede proporcionar a quien narra la posibilidad de apertura hacia nuevas experiencias, lo que permite acatar la idea de la *experiencia de formación* en su sentido doble: el de la práctica formadora y el de la reelaboración permanente del ser, en contraposición a cualquier idea de cristalización o de encerramiento del sujeto en la experiencia vivida y reflexionada. Esta disposición humana de reflexión no siempre es lo suficientemente desarrollada, bien sea por la preocupación de los procesos de escolarización con el aprendizaje formal relacionado con el conocimiento científico acumulado, que deja poco espacio para que el estudiante se posicione él mismo en sus relaciones con ese conocimiento, o bien porque no se considera este proceso de reflexión crítica como una actitud fundamental para la formación humana. Por esta razón ahora hago hincapié en la importancia de la reflexión autobiográfica.

79

Reflexión autobiográfica: actor, autor y agente

Concienciación, obviamente, no se basta estoicamente en el reconocimiento puro del carácter subjetivo de la situación, sino por el contrario, prepara a los hombres en el plano de la acción para la lucha contra los obstáculos de su humanización.

Paulo Freire (1997: 114)

Me parece que el paso de la toma de conciencia como un proceso cognitivo, a la concienciación como acción en el mundo, se

realiza primeramente desde una postura de auto-reflexión sobre sí mismo, su tiempo y espacio, lo que desencadenaría un movimiento para superar la “curiosidad ingenua” por una “curiosidad epistemológica”, que se pregunta, se vuelve crítica, sobre las razones de lo que pasa y lo que le pasa, como afirma Freire (1996: 34). Esta postura crítica en el análisis de la experiencia vivida escapa a cualquier idea de narrativa como mera introspección subjetiva individualista. El retorno sobre sí mismo y la toma de conciencia de las condiciones de existencia da validez a la inserción de los individuos en la historia, no como espectadores del espectáculo de la vida sino como autores.

Es innegable, como Dominicé afirmó (2000: 31-32), que Paulo Freire iluminó con su palabra un nuevo espacio en la elaboración de un pensamiento crítico en los movimientos de educación y de liberación de las minorías en América. Las nociones de “emancipación”, “escucha sensible”, “horizontalidad”, “autopoiésis”, que encontramos como palabras generadoras en el movimiento biográfico, prolongan la ruptura de una manera de concebir la educación que germinó de este lado del mundo, del sur, en las campañas de alfabetización, en la educación popular, en el campo y en la periferia urbana, en el nordeste de Brasil, y están presentes directa o indirectamente en las redes de colaboración que constituímos como investigadores y profesores que exploran la dimensión epistemopolítica, como dirían Pineau y Le Grand (2012), de las narrativas como dispositivos pedagógicos de formación.

La disposición del ser humano para convertirse en autor mediante el acto de narrar la historia de su vida, constituye un postulado de la investigación (auto)biográfica, fundamentado en una concepción filosófica del individuo como ser capaz y pleno de potencialidades para apropiarse de su poder de reflexión. En este sentido las narrativas autobiográficas son consideradas

objeto de estudio primordial para la investigación (auto)biográfica, ya que son susceptibles de revelar los modos como los individuos de una determinada época y cultura *interpretan* el mundo y *dan forma* a sus experiencias en un doble movimiento de subjetivación y socialización, como señaló Delory-Momberger (2008). La función de intérprete ocupada por el narrador se deduce de lo que nos dice Gadamer (1997: 391) sobre el lenguaje como un mundo intermediario, en suspenso, entre el ser y la vida, pues la “interpretación es la que ofrece la mediación nunca acabada y dispuesta entre el hombre y el mundo”.

La reflexividad autobiográfica nos ayuda a entender el trabajo humano con el lenguaje en el proceso de interpretación y su inmersión en el proceso de autoría. Esta disposición humana para interpretar la experiencia y proyectarse en devenir, se despliega desde la primera infancia y señala el proceso de constitución de la subjetividad del niño como sujeto de la experiencia, no siempre recordado. El niño cuando narra entrelaza el ser del conocimiento, epistémico, y el ser empírico, cargado de emoción.

¿Quién no ha oído decir a un niño de 4 años frases como esta: “*Cuando era pequeño, yo no tenía miedo de los zombies, pero ahora no quiero, nunca más, oír hablar de zombies*”?

En esta breve narrativa podemos percibir la construcción de la subjetividad en una perspectiva tridimensional, es decir, una representación de sí mismo al mismo tiempo como actor, autor y agente social. En un primer movimiento, por la memoria del pasado y la proyección del futuro, el niño se sitúa en el tiempo presente y se pone en escena como actor y personaje de la historia: “*Cuando yo era pequeño, yo no tenía miedo de zombies*” [hoy] “*no quiero, nunca más, oír hablar de zombies*”.

Por medio de ese trabajo de conciencia con el lenguaje, en un segundo movimiento el niño se convierte en *autor* de

su historia, dejando subentendido en la configuración de la trama el hecho de haber reflexionado críticamente acerca de su experiencia: “Cuando yo era pequeño, no tenía miedo de zombies”, [porque no percibía, lo mucho que dan miedo]. Aquí vemos emerger en los niños la reflexión sobre la experiencia, en el sentido de *Erfahrung*, en el que las impresiones sensoriales (imágenes de zombies) están asociadas con la comprensión cognitiva (conciencia de la imprudencia frente a algo que da miedo) en el acto de narrar. Lo que constituye un proceso de aprendizaje (conciencia de ser consciente ahora de su imprudencia).

Dada esta auto-reflexión, el niño decide en un tercer movimiento adoptar otra actitud ante la vida: “No quiero, nunca más, oír hablar de zombies”. Y por esa decisión, él provoca una ruptura con el pasado y consigo mismo como un “ser inocente, inconsecuente”. Como vimos, la palabra *Erfahrung* puede asociarse con *Gefahr* (peligro), y en *experientia*, “ex” significa “salida de”. En este sentido, la reflexión del niño se refiere a la toma de conciencia tras haber vivido los riesgos de peligro, haber sobrevivido al peligro y, finalmente, haber aprendido algo en este encuentro con el peligro.

Por este proceso de toma de conciencia de sí mismo y del peligro, el niño se proyecta ante sus propios ojos, como un ser capaz de decidir y actuar en el mundo, es decir, se representa como *agente*, como un ser más prudente y más vigilante.

Es evidente que a los 8 años de edad, este niño volverá a reflexionar sobre sí mismo en relación con los zombis. Al revisar los vínculos entre la memoria y la experiencia acumulada, le dará un nuevo ajuste a la trama, esta vez proyectándose a sí mismo como un personaje en otra versión de la historia. En el acto de narrar se vuelve capaz de producir, ciertamente, otro tipo de conocimiento acerca de sí mismo en sus relaciones con

el miedo, con los zombies, con la realidad, con la fantasía ... De este modo dará otra vuelta en la “espiral” hermenéutica, que es una espiral sin fin, pues la comprensión de la experiencia vivida mediante la reflexión autobiográfica no cesa mientras se tenga la oportunidad de reflexionar sobre ella y reinventarse al reinventarla.

Cabe destacar aquí la coherencia entre la noción de reflexividad autobiográfica, entendida como el retorno sobre sí mismo, para tomar lecciones de vida, y la noción de formación o autoformación. Para Gadamer (1997: 44-55), en la tradición alemana, la “formación” (*Bildung*) consiste en una elevación del ser singular que se desprende de sí para lograr alcanzar la conciencia histórica, habilitándolo para permanecer más abierto frente a la pluralidad de puntos de vista e interpretaciones más marcadas culturalmente, o más científicamente fundamentadas.

Las narrativas autobiográficas entrelazan, por tanto, la noción de experiencia y de reflexión autobiográfica, eso es lo que se puede considerar como un dispositivo pedagógico de formación, definido por Larrosa (2002: 57) como un “lugar en el cual se constituye o se transforma la experiencia de sí [...] lugar donde se aprenden o modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo”. Por esa razón, es competencia de las instituciones formadoras examinar estos dispositivos para poner de relieve su potencial y sus límites, las formas de producción del sujeto que ellas proporcionan y los mecanismos a través de los cuales el individuo “se observa, se descifra, se interpreta, se juzga, se narra o domina”, por lo que pueden o no pueden convertirse en agentes de su proceso de autonomización. Por tanto, la noción de agencia es particularmente importante porque implica: el autoconocimiento, la autoestima y la capacidad de autorregulación de las propias acciones en pro del bien común.

Consideraciones abiertas

Tratamos de reflexionar en defensa de una ruptura epistemológica en la educación en pleno proceso de expansión en el Sur. Buscamos defender una “revolución narrativa” en contra de la mera “ilusión biográfica”, considerando central la noción “experiencia en formación” y tomando la “reflexión autobiográfica” como una disposición humana, susceptible de entrelazar en las narraciones las representaciones de sí mismo como un *actor, autor y agente* en la constitución tridimensional de la subjetividad que emerge desde la primera infancia.

Como afirma Boaventura de Sousa Santos en el epígrafe que abre este texto, “la ciencia moderna consagró al hombre como sujeto epistémico, pero lo expulsó como sujeto empírico”. Esta duplicidad, continúa Santos, está representada en otro epígrafe que abre a su vez el tratado más elocuente de la modernidad occidental sobre la subjetividad, *La Crítica de la razón pura* de Kant: “*de nobis sibi silemus*”, que en otras palabras advierte que:

...nada se dirá acerca de nosotros mismos como seres humanos vivos, empíricos y concretos. Un conocimiento objetivo y preciso no puede tolerar la interferencia de las particularidades humanas y de percepciones axiológicas. Fue sobre esta base que se construyó la distinción dicotómica sujeto / objeto. (Santos, 2002, 82)

Esta dicotomía entre sujeto y objeto por lo general pone en duda el uso de la narrativa como método de investigación y dispositivo de formación, ya que admite que ningún “conocimiento objetivo y riguroso” puede basarse en una “ilusión biográfica”.

En la perspectiva que aquí adoptamos, la ciencia moderna separó por encima de todo al sujeto racional guiado por la búsqueda de la verdad, que puede o no puede ser ilusoria, del sujeto

emocional, sensible, que considera lo que lo afecta, preocupado por dar sentido a lo que transforma, conforma o deforma el conocimiento de sí mismo, del otro y del mundo. Esta subjetividad escindida, partida, es la que proponemos reunir en la noción *sujeto de experiencia*, sugerida por Larrosa (2002), al admitir que la experiencia acoge en su seno el sujeto epistémico, de conocimiento, y el sujeto concreto, empírico, que es lo que al fin somos de verdad cuando narramos, bien sea en narrativas de nuestra vida personal, o en narrativas de investigación científica, pues en las narrativas se confunden inextricablemente la razón y la emoción, la historia individual y la historia de un pueblo, de una sociedad, y la historia sin fin de la humanidad.

Para Rustin (2006), la sociedad contemporánea confiere una nueva importancia a las personas y a su historia, y en este nuevo orden la “reflexividad” representa una perspectiva real de emancipación humana. Existen, por supuesto, los que se alinean al optimismo de las soluciones biográficas para las cuestiones colectivas, y los que desconfían de ellas, considerando sus límites por pregonar un individualismo exacerbado y una aflicción permanente de producirse a sí mismo de manera indefinida. Por tanto, no es sin razón que las nociones de experiencia, reflexividad biográfica, aprendizaje biográfico y biografización, tiendan a ocupar cada vez más espacio en las ciencias humanas y sociales.

La paradoja histórica recordada por Rustin (op. cit.) se basa en la siguiente contradicción. Desde finales del siglo XVI, la cultura occidental “inventó” el “individuo”, y como la literatura, la religión, la filosofía, las artes... trabajaron en los últimos siglos con registros biográficos, la ciencia moderna apartó de su campo de interés las biografías y las autobiografías, por su sesgo subjetivo. Una epistemología del Sur en la educación, debe ser inventada y darse a conocer como una fuerza autónoma, como

una inteligibilidad emancipatoria, en la ciencia, en la que las relaciones de solidaridad se sobrepongan a las relaciones de poder.

Como enfatiza Murillo (2012), las narrativas, en la forma de testimonios, recuerdos, obras de arte, buscan comprender y explicar los hechos, apropiándose del potencial epistemopolítico de diversos lenguajes para estrechar los vínculos entre la reconstrucción de la memoria y la democracia. Los relatos de los conflictos que ponen en juego el derecho a la vida, son “una forma de reparación”, un “derecho a la memoria” y un “reconocimiento de la verdad como derechos inalienables de las víctimas y de la sociedad”.

En este contexto político del Sur germina nuestra forma de humanizar la ciencia con los ojos puestos en nuestras tradiciones narrativas, que nos pueden enseñar, si les prestamos atención, cómo construir instituciones más justas. Quisiera terminar con las palabras de Hannah Arendt, citadas por Bauman (2004: 177):

86

El mundo no es humano por estar compuesto de seres humanos, ni se vuelve así tan sólo porque la voz humana resuena en él, sino solamente cuando se transforma en un objeto de discurso... Nosotros humanizamos lo que pasa en el mundo y en nosotros mismos incluso con sólo hablar de eso, y en el transcurso de este acto es que aprendemos a ser humanos.

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2004). *Amor líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Trad. Carlos Medeiros. Rio de Janeiro, Zahar.
- BOLIVAR, A., DOMINGO, J., Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, La Muralla.
- BRUNER, J. (2005). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Paris, Retz.

- BRUNER, J. (1997). *Realidade mental: mundos possíveis*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- CONTRERAS, J., FERRÉ, N.P. de L. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata, 22-83.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2008). *Biografia e Educação. Figuras do individuo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo, Paulus, Natal, EDUFRN.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2004). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris, Anthropos.
- DOMINICÉ, P. (2008). Sobre a aura e a influência de Paulo Freire. En PASSEGGI, M.C., BARBOSA, T.M.N. (org.), *Narrativas de formação e saberes biográficos*. São Paulo, Paulus, Natal, EDUFRN, 45-58.
- DOMINICÉ, P. (2000). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'Harmattan.
- FERRAROTTI, F. (1983). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique en sciences sociales*. Trad. Marianne Modak. Paris, Méridiens Klincksieck.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e terra.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e terra.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e terra.
- GADAMER, H.-G. (1997). *Verdade e método I. Traços fundamentais de mais uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ, Vozes; Bragança Paulista, SP, Editora Universitária São Francisco.
- JAY, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós.
- LARROSA, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. En *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 20-28.

- LAKOFF, G., JOHNSON, M. (2002). *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas, SP, Mercado das Letras, São Paulo, EDUC.
- MURILLO, G.J. (2012). *Memoria y testimonio en tiempos de oscuridad*. En PASSEGGI, M., ABRAHÃO, M.H.M.B. (orgs.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Tomo II. Porto Alegre, EDIPUCRS, Natal, EDUFRN, Salvador, EDUNEB, 205-234.
- PASSEGGI, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación, *Revista Educación y Pedagogía*, n. 61, vol. 23, 25-40, sep. dec.
- PINEAU, G., Marie-Michèle (2013 [1983]). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Paris, Téraèdre.
- PINEAU, G., LE GRAND, J.-L. (2012). *As histórias de vida*. Trad. Carlos Braga, Maria Passeggi. Natal, EDUFRN.
- RICOEUR, P. (1994). *Tempo e narrativa*. Tomo I. Campinas/SP, Papirus.
- RUSTIN, M. (2006). Réflexions sur le tournant biographique dans les sciences sociales. En ASTIER, I., DUVOUX, N. (ss. dir.), *La société biographique: une injonction à vivre dignement*. Paris, L'Harmattan, 33-53.
- SANTOS, B. de Sousa (2002). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez.
- SUAREZ, D. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía*, n. 61, vol. 23, 11-22, sep. dec.

4. Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiencias escolares en el nivel inicial

DANIEL H. SUÁREZ

Facultad de Filosofía y Letras, UBA

En este texto presento y pongo en conversación algunas reflexiones sobre las potencialidades y contribuciones de las redes de investigación-formación-acción tejidas en torno de la elaboración de relatos autobiográficos y de experiencia profesional de docentes, tanto para la activación y la reconstrucción de la memoria pedagógica del mundo escolar, como para la formación y el desarrollo profesional docentes centrados en la investigación narrativa de la propia práctica. Para eso, en un primer apartado, describo las características más salientes y peculiares de redes de docentes emergentes en América Latina que vienen llevando adelante experiencias colectivas de investigación-formación-acción participantes y en colaboración. Luego, en un siguiente punto, inscribo en esa tradición y movimiento político-pedagógico latinoamericano a una experiencia particular de red pedagógica de docentes que viene desarrollando en Argentina numerosos e intensos procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en distintos territorios y geografías, con diversos colectivos docentes y actores del campo pedagógico y a diferentes escalas. Finalmente, en un tercer y conclusivo apartado, presento muy sintéticamente algunos resultados de un proyecto de investigación-formación-acción docente participante desarrollado entre nuestro grupo y un colectivo de maestras, directoras e inspectoras escolares educación infantil de tres regiones educativas de la provincia de Buenos Aires, en el marco de esa red.

Redes pedagógicas y nuevas formas de organización colectiva de docentes en América Latina

En los últimos veinte años se han ido conformando y multiplicado en diferentes países de América Latina colectivos y redes de maestros y profesores que, con la colaboración de otros actores del campo pedagógico (investigadores universitarios, sindicalistas docentes, funcionarios políticos y técnicos de administraciones escolares, educadores populares), vienen diseñando y desplegando de manera más o menos autónoma y sistemática experiencias de formación y desarrollo profesional docente, investigación educativa realizada desde las aulas y las escuelas e innovación de las prácticas y discursos pedagógicos¹. En su

¹. Una de las experiencias que da cuenta de la relevancia de las organizaciones docentes a nivel regional es la *Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela*, que reúne a educadores de América Latina y España. Actualmente conforman la red: BRASIL: Red RIE (Red de Investigación en la Escuela) - COLOMBIA: Red CEE (Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio), Movimiento Expedición Pedagógica, REDLENGUAJE (Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Red de Lenguaje), Red ESMAESTRO (Escuela del Maestro, Medellín) - ESPAÑA: Red IRES (Investigación y Renovación Escolar) - MÉXICO: REDIEEM (Red de investigadores/as educativos/as en el Estado de México), Red RETE (Red Estatal para la Transformación Educativa en Michoacán), Red de Educadores que hacen Gestión Compartida, REDLENGUAJE (Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Red de Lenguajes por la Transformación de la Escuela y la Comunidad), Red isLEE (Red de Lenguajes por la Transformación de la Escuela y la Comunidad) - PERÚ: CPDHIEC (Colectivo Peruano de Docentes que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad) - VENEZUELA: Red CIRES (Colectivos de Investigación y Redes Escolares) - URUGUAY: Red DHIE Uruguay (Centro Regional de Profesores del Litoral, DFyPD, ANEP, Salto, Uruguay) - ARGENTINA: Colectivo Argentino de educadoras y educadores que hacen investigación desde la escuela, Red DHIE (Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa), Red IPARC (Red Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular), Red DRIA (Red de Docentes que Realizan Investigación desde el Aula), Red ORES (Red de Orientadores Escolares), Grupo de investigación IFIPRACD (Investigación en formación inicial y práctica docente), Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas (FFyL-UBA), REDISP (Red de Institutos Superiores de Profesorado de Gestión Pública Estatal de Santa Fe), REDINE (Red de Investigación Educativa), Universidad Nacional de Misiones, AGCEJ (Asociación de Graduados Ciencias de la Educación de Jujuy), Unidad de Investigación "Educación, Actores Sociales y Contexto Regional", F. H. y Cs. Soc., UNJU.

mayoría, son procesos de emergencia, organización y experimentación colectivas que llevan a cabo diferentes proyectos de investigación, formación y acción político pedagógica, vinculados con la reconstrucción participativa del saber pedagógico, la activación y recreación de la memoria pedagógica de la escuela y la movilización e intervención críticas en el campo educativo (Suárez y Argnani, 2011). Y si bien son experiencias de movilización intelectual y política muy distintas entre sí en un conjunto de aspectos y cuestiones importantes, comparten una serie de supuestos y definiciones sobre estas temáticas, que permiten estudiarlas en conjunto como parte de un movimiento pedagógico heterodoxo, de nuevo tipo y más amplio que viene desplegándose en la región, así como diferenciarlas de otras experiencias de la praxis pedagógica orientadas al cambio.

Uno de los rasgos que las distinguen es el modo en que entienden y practican la formación docente. No sólo como “formación inicial” o “de grado” para la obtención de una certificación habilitante, ni simplemente como entrenamiento o capacitación técnica individuales para la enseñanza, sino más bien como formación social y colectiva y como auto-formación y co-formación (Pineau, 2010), esto es, como el activo proceso de afiliación a una comunidad de discursos y prácticas pedagógicas vinculadas con los procesos de escolarización y el trabajo docente. De este modo, se inclinan a considerar a la formación como un encuentro con el otro, como construcción de relaciones de colaboración y como procesos de transformación subjetiva en el marco de “comunidades de aprendizaje y desarrollo profesional entre pares” (Suárez, 2007). Otra característica que las acerca y las diferencia de otras experiencias es que tienden a presentar, diseñar y hacer investigación educativa como investigación cualitativa, participativa y en colaboración de la experiencia educativa (Contreras y Pérez de

Lara, 2010), es decir, como interrogación e indagación pedagógicas acerca del sentido de la educación. En algunos casos significativos para este trabajo, lo hacen como investigación narrativa del mundo escolar y de las experiencias pedagógicas que en él tienen lugar, mediante la reconstrucción etnográfica y/o (auto)biográfica de la propias prácticas docentes (Alliaud y Suárez, 2011; de Souza y Passeggi, 2010; Batallán, 2007). Asimismo, otra nota peculiar es que casi todas piensan y proponen la reconstrucción y la activación de la memoria docente y pedagógica de la escuela como una estrategia participativa y democratizadora para la re-elaboración de la pedagogía como campo de saber/poder y de discurso (Suárez, 2008).

Cabe resaltar que gran parte de estas experiencias colectivas e innovadoras de investigación-formación-acción docente emergieron y se desarrollaron como formas de resistencia a las lógicas de interpelación, agrupamiento y posicionamiento de los docentes de las reformas educativas neoliberales impuestas en la región desde la década de los '80. Y también merece señalarse que una porción importante de ellas se proyectaron y movilizaron en el territorio de la educación como alternativas epistemo-políticas y político-pedagógicas a muchos de sus componentes tecnocráticos que, cristalizados por la racionalidad indolente del discurso reformista, todavía hoy habilitan posiciones jerarquizadas y diferenciadas respecto de la capacidad y del poder de los distintos actores del campo educativo y escolar para producir saberes pedagógicos legítimos (Suárez, 2011). Es así que también tienen en común la intención de participar e intervenir políticamente en el campo discursivo público de la educación a través de la recreación del lenguaje con el que denominamos el mundo escolar, la experiencia educativa y los sujetos que los viven y hacen. Por eso, estas experiencias colectivas de movilización intelectual y político-pedagógica, que

suponen procesos de formación y desarrollo profesional docente centrados en la investigación pedagógica de la experiencia escolar, se vienen pensando y estudiando como modalidades nuevas o alternativas de organización social y técnica de y entre educadores para la producción, publicación, circulación y validación de saberes pedagógicos desde la recuperación, reconstrucción y documentación de la experiencia escolar.

A los fines de este artículo, entonces, me interesa acentuar cómo estas experiencias de investigación-formación-acción docente bastante diferentes entre sí, comparten la expectativa de provocar simultáneos procesos de subjetivación, o de reconfiguración de “posiciones de sujeto” (Laclau, 1996), en una serie de sentidos complementarios y articulados que definen una otra política de conocimiento para la escuela y los docentes que disputa la hegemonía en el campo de la pedagogía (Santos, 2008). Todas están empeñadas en intervenir y trastocar las posiciones de *sujeto de la formación*, promoviendo figuras de sujetos autónomos que se auto-, co- y eco- forman, frente a la heteronomía que provocan las modalidades de formación tradicionales centradas en la capacitación en estrategias de enseñanza elaboradas por el saber experto. Todas pretenden además reposicionar a los *sujetos pedagógicos*, involucrando a los docentes en formación en procesos de reconstrucción de la pedagogía como campo de saber/poder, y comprometiendo a sus enunciados, textos y experiencias en la recreación del discurso y saber pedagógicos. Todas quieren conmovir los emplazamientos relativos de los *sujetos de conocimiento*, llevando a los docentes de posiciones pasivas y receptoras, como “objeto” de investigaciones o intervenciones realizadas por profesionales, hacia otras más activas que, al interpelarlos como activos productores de saber pedagógico, los incorpore participativamente en procesos de reconstrucción narrativa de conocimientos pedagógicos sobre la escuela, las experiencias

educativas que en ella tienen lugar y los sujetos involucrados. Muchas de ellas se dirigen, inclusive, a generar las condiciones para la constitución de un *sujeto político* colectivo, heterodoxo y descentrado, que intervenga y participe en el debate público de la educación mediante de la reconstrucción de la memoria pedagógica de las escuelas y de los docentes, de sus propias experiencias como educadores y de los saberes pedagógicos que pudieron elaborar mediante la reflexión e inscripción de sus prácticas.

Redes y colectivos docentes en torno de relatos de experiencia: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas

En conversación con este movimiento pedagógico latinoamericano, en Argentina se vienen desarrollando desde el año 2000 diversas formas de organización entre educadores, orientadas a la investigación, la formación y la elaboración colectiva, cooperativa, descentrada y plural de nuevos discursos sobre la educación. Redes y colectivos docentes se encuentran y se re-encuentran diseñando y llevando a la práctica proyectos de investigación, dispositivos de formación horizontal y líneas de acción político-pedagógica diversos y articulados y, a su vez, estrechando vínculos de trabajo colaborativo y estableciendo “zonas de contacto” con otras redes y colectivos y con otras instituciones y organizaciones². Una

². Se puede señalar, entre otras experiencias, al *Colectivo Argentino de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela*, que reúne a un conjunto de educadores y educadoras que se desempeñan en organizaciones sindicales, instituciones educativas del sistema educativo formal y en experiencias pedagógicas alternativas; y a la *Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (Red DHIE)*, propuesta que se genera desde la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical “Marina Vilte” de CTERA y tiene como intencionalidad, impulsar y favorecer el desarrollo de procesos de construcción de conocimientos, a través de la investigación educativa y la interacción entre pares.

de estas experiencias es la *Red Formación Docente y Narrativa Pedagógicas* que venimos estimulando y desarrollando desde el Grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Letras, y que desde el año 2009 articula colectivos de docentes que llevan adelante procesos de indagación narrativa y autobiográfica de sus propias experiencias educativas con investigadores universitarios, tesisistas y becarios que desarrollan proyectos de investigación y juegan las reglas de juego del mundo académico y del campo científico. Esta participación y confluencia de sujetos pedagógicos, prácticas de investigación-formación-acción docente en red y articulación de intereses y voluntades, se lleva a cabo desde diversos espacios geográficos, organizacionales e institucionales del país y la región y, en el entramado de nodos y nudos de la red, definen una territorialidad y una conectividad distinta a las que establecen otras formas más convencionales e institucionalizadas de organización de los procesos de producción y circulación de saber pedagógico (la escuela, la universidad).

Los colectivos de docentes narradores que participan de la Red constituyen espacios horizontales de co y auto-formación que combinan instancias de trabajo colectivas e individuales. Tienen el propósito de problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógicos en virtud de la reconstrucción narrativa y reflexiva de la propia experiencia escolar y educativa, su documentación, publicación, difusión y deliberación públicas. Los colectivos, como productores y portadores de saberes pedagógicos, integran espacios de “formación social” donde se desarrollan procesos de circulación, apropiación, recreación y uso de ciertos significados sociales y pedagógicos vinculados con el mundo escolar y la cultura docente (Suárez, 2009). Estos procesos hacen circular y hacen públicos los saberes producidos y suscitan una “comunidad de prácticas y discursos”, sentando

las bases para la agrupación y vinculación recíproca entre docentes en formas colectivas y descentradas de organización. En estos espacios tienden a confluír voluntades e intereses específicos en función de la definición de objetivos comunes, se asumen compromisos colectivos para la conversación, la reflexión y la investigación, y se reconocen las responsabilidades compartidas y el respeto a las diferencias, ya sean teóricas, metodológicas, pedagógicas, políticas (Suárez, 2007).

Los nodos de la Red (institutos de formación docente, municipios, sindicatos, administraciones educativas locales, jefaturas regionales de educación) constituyen formas descentradas de organización para la producción y la distribución de saberes pedagógicos a través de la publicación y el establecimiento de circuitos de lectura e interpretación de relatos de experiencias escritos y re-escritos por los propios docentes participantes. La Red se materializa y se actualiza como una forma de intervención político-pedagógica en el campo educativo en tanto se desarrollan procesos de formación horizontal, desarrollo profesional entre pares e intervención discursiva crítica de los docentes, y permite la disposición pública y especializada de un corpus de relatos pedagógicos que interpelan y tensionan los discursos y la teoría educativa pública, al mismo tiempo que recuperan, ponen en tensión y recrean la memoria pedagógica de la escuela y de los docentes, invisibilizada, activamente producida como “inexistente”, por la “racionalidad indolente” que regula la política del conocimiento pedagógico hegemónico (Santos, 2008; Suárez, 2008).

La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas convoca a educadores, docentes e investigadores de todas las provincias del país que se aproximaron por diferentes motivos a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas a “proponer, leer, escribir y encontrarnos alrededor de

las historias escolares que nos contamos cada día”³. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas supone la indagación cualitativa, pedagógica, autobiográfica y colaborativa, de las propias experiencias pedagógicas en el marco de un dispositivo y a través de un itinerario de trabajo regulado por recaudos metodológicos específicos (Suárez, 2007 y 2011). Los educadores llevan adelante procesos de formación horizontal entre colegas y de recreación de la memoria pedagógica de la escuela, mediante la escritura, la lectura, la conversación, la publicación y la difusión de sus relatos de experiencia. Esto constituye una estrategia de formación en la medida en que permite resignificar y reorientar las prácticas de manera sistemática, reflexiva y crítica. Pero al mismo tiempo, este proceso supone la re-construcción, disposición pública y deliberación colectiva en torno del saber pedagógico puesto en juego en las prácticas de docentes y de otros actores educativos (Suárez, Ochoa y Dávila, 2005).

97

Una vez que estos relatos de experiencia circulan y son conocidos en comunidades de docentes lectores-escritores de narraciones pedagógicas y se vuelven públicamente disponibles, esas historias de enseñanza se constituyen en “documentos pedagógicos” e intervienen en el debate público y especializado de la educación. En este proceso formativo y de investigación por la acción, los educadores se tornan autores de materiales documentales y de textos pedagógicos que dan cuenta de experiencias y saberes y los reposicionan como protagonistas del campo de producción discursiva en educación. Asimismo, producen comprensiones e interpretaciones críticas sobre situaciones y procesos educativos que amplían,

³ Ver el sitio web de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, en: <http://www.memoriapedagogica.com.ar>

profundizan y ponen en tensión la reconstrucción de la memoria docente y el patrimonio pedagógico de las escuelas. De este modo, los colectivos de docentes narradores discuten los términos y promuevan la re-creación del pensamiento pedagógico. Para eso, generan procesos de toma de la palabra y de deliberación pública que resignifican el desarrollo profesional entre docentes a través del intercambio y la conversación acerca de lo reconstruido, narrado y documentado. (Suárez, 2011). De esta manera, uno de los propósitos de la documentación de experiencias pedagógicas a través de la narrativa es generar un espacio de trabajo pedagógico colectivo entre educadores que promueva y habilite la constitución de una comunidad plural de docentes narradores de experiencias pedagógicas y que los movilice política y pedagógicamente hacia el cambio educativo. Esa intencionalidad se apoya en la idea de que las redes, al favorecer estructuras más flexibles y vínculos de colaboración más amigables, permiten extender y diversificar actividades, experimentar nuevos desarrollos, fortaleciendo el trabajo de cada uno de los nodos y generando a la par nuevos espacios y producciones, como consecuencia de la sinergia y el intercambio producido.

98

La red, como forma de colaboración horizontal, constituye una herramienta potente para la formación y la investigación así como para el propio desarrollo, ya sea organizacional y/o institucional. El “entramado de hilos y nudos” permite a la red asumir la “vitalidad del intercambio y la inmensa perspectiva creadora del aprender con otros” (Awad, 2002), poniendo de relieve la potencialidad del carácter horizontal del trabajo en red como espacio colaborativo y de formación entre pares. Es en el tejido de la red donde los docentes narradores se encuentran, comparten y conversan, realizan producciones e intercambios de conocimientos acerca de sus

propias prácticas y contextos socioeducativos transformándose en “sujetos de experiencia” y en “sujetos de saberes”, construyendo formas propias y singulares de ser maestros y de hacer escuela (Duhalde y otros, 2002). Por otro lado, el trabajo en red favorece diversas formas y vías de encuentro y participación, ya sean presenciales o virtuales (de lectura entre pares, reuniones de coordinación, publicaciones colectivas, intercambio de experiencias o desarrollo de actividades conjuntas) que permiten la circulación y la producción colectiva del saber pedagógico. Al desarrollar un escenario donde la articulación se entiende como una integración activa, como una conversación entre pares, el trabajo en red propicia el reconocimiento de la dimensión social y comunitaria de los problemas y habilita la posibilidad de pensar juntos los procesos necesarios para la transformación, potenciando a su vez la posibilidad de intervención.

Las redes constituyen, entonces, espacios de construcción de saberes y de subjetivación en tanto configuran un entramado de experiencias, relaciones y sentidos en el cual los elementos heterogéneos, sujetos, instituciones y grupos redefinen su propia identidad desde la participación activa y la articulación con otros. La heterogeneidad y la pluralidad, como elementos constitutivos de las redes y como parte de una política de reconocimiento del otro, se enlaza en una trama de voces plurales, en una malla de nudos y nodos, de identidades en construcción, de procesos colectivos en desarrollo, de prácticas y conocimientos en constante revisión, de formas organizativas flexibles, que teje una comunidad pedagógica entre los sujetos e hilos que la conforman (Unda Bernal y Martínez Boom, 2002).

La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas retoma estos sentidos al constituirse como una iniciativa de intervención, formación e investigación pedagógicas orientada

a involucrar de manera activa a los docentes en la producción y reconstrucción crítica de sus saberes pedagógicos y de la memoria de la escuela. De este modo, la Red se proyecta hacia la transformación democrática de los discursos y prácticas pedagógicas, como una forma de organización social para la producción del saber pedagógico, en una comunidad interpretativa y de atención mutua, para la intervención político-pedagógica en el campo educativo (Suárez y Argnani, 2011). Por eso, desde este conjunto de inquietudes político-pedagógicas se desprenden y suceden preguntas que remiten a las posibilidades y límites para articular estas redes de investigación-formación-acción tejidas por procesos de documentación narrativa y por relaciones de colaboración y empatía, con las redes escolares, con los sistemas escolares, con las administraciones educativas, en donde priman las relaciones jerárquicas, las categorías burocráticas y posiciones docentes fijas y reguladas normativamente. Algunos de esos interrogantes son: ¿cuáles son las posibilidades reales de incorporar activamente la investigación narrativa y (auto)biográfica en el aparato escolar, en las prácticas docentes habituales, en las modalidades de desarrollo profesional docente en servicio, en las estrategias de conocimiento, documentación y visibilización de la administración y gestión escolares?, ¿es posible y cómo articular redes de investigación-formación-acción centradas en la elaboración de relatos de experiencias con la red escolar, en donde tienden a predominar el discurso instruccional, el control de resultados, las jerarquías burocráticas y las relaciones competitivas entre los agentes?, ¿cuál es la viabilidad política, institucional y metodológica para habilitar prácticas de formación continua en las escuelas que hagan foco en la indagación autobiográfica y narrativa de la propia experiencia escolar y en la reconstrucción crítica de la memoria pedagógica de los docentes?

Una investigación-formación-acción docente en red: documentación narrativa y redes de docentes de nivel inicial

Estas inquietudes y estas preguntas adquieren un sentido particular y asumen algunas vías de resolución y tensión a la luz de los resultados y del proceso de investigación-formación-acción docente en red que diseñamos y desarrollamos de manera coparticipada desde la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas junto con la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE), la Dirección de Nivel Inicial y la Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa de la Provincia de Buenos Aires, al mismo tiempo que, también juntos, promovíamos la constitución de una red de colaboración y aprendizaje entre distintos actores del campo pedagógico⁴. Se trató de la con-formación de un entramado de docentes, investigadores y autoridades educativas que estuvo empeñado durante dos años en la elaboración, publicación, circulación e interpretación de relatos de experiencia pedagógica escritos por inspectoras, directoras y maestras de nivel inicial de Argentina. En esta investigación pedagógica e interpretativa de experiencias escolares nos interesamos por documentar narrativamente los modos en que docentes de nivel inicial de tres regiones educativas de la provincia de Buenos Aires (La Matanza, San Martín y Pilar) elaboran comprensiones pedagógicas y llevan adelante estrate-

⁴ Este proceso complejo de investigación-formación-acción docente participativa se llevó a cabo mediante dos proyectos de investigación sucesivos: "Memoria Pedagógica e Innovación Educativa en el Nivel Inicial. Documentación narrativa de experiencias de innovación pedagógica en redes de investigación-formación-acción entre docentes" (2011) y "Relatos de experiencia, docentes y prácticas pedagógicas en el nivel inicial. Reconstrucción narrativa y autobiográfica de experiencias docentes de La Matanza, San Martín y Pilar" (2012), que dirigí y desarrollé junto con un equipo de investigadores, tesisistas y becarias en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE).

gias educativas innovadoras mientras experimentan el mundo escolar y reflexionan sobre su participación en él. En particular, enfocamos la indagación autobiográfica de las docentes narradoras en aquellas prácticas que tienen lugar en contextos de desigualdades y diferencias sociales, culturales y educativas, y que ponen en tensión los propósitos político-educativos nacionales y provinciales de universalización de la educación de 0 a 6 años.

Para mostrar parte de su productividad como estrategia de conocimiento educativo orientada a recrear la memoria pedagógica de la educación infantil, esa investigación presenta como resultados de investigación una serie de hipótesis interpretativas que intentan dar cuenta del corpus narrativo, autobiográfico y documental producido, organizadas en torno de una serie de núcleos de sentido y dirigidas a ofrecer descripciones densas, en profundidad, de aspectos relevantes y “no documentados” (Rockwell, 2009) del mundo escolar de la primera infancia en determinados territorios del conurbano bonaerense. Por eso, los documentos narrativos escritos y publicados por las docentes durante este proceso de indagación coparticipada constituyen, simultáneamente, uno de los resultados del proceso de investigación-formación-acción docente, un aporte fundamental para la reconstrucción y la recreación de la memoria pedagógica de la educación infantil en territorio y una fuente cualitativa estratégica para una comprensión más sutil y sensible de los mundos escolares y las experiencias educativas que tienen lugar en ellos. Los 123 relatos de experiencia pedagógica producidos por el colectivo de maestras, directoras e inspectoras de jardines de infantes están públicamente disponibles en el sitio Web: <http://www.memoriapedagogica.com.ar>, son textos independientes, fueron elaborados mediante el dispositivo metodológico de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, y cuentan con la autoría de las

docentes narradoras que indagaron autobiográficamente sus experiencias profesionales y los escribieron en el marco de la red. Los comentarios interpretativos sobre este corpus que elaboramos desde el equipo de investigación también son resultados de este proceso hermenéutico, son de nuestra absoluta responsabilidad, se informan en el trabajo colectivo desarrollado por el grupo de investigación universitaria que dirijo, son resultado de una lectura posible de aquella serie de relatos de experiencia y fueron presentados en una serie de publicaciones y congresos académicos que me eximen de hacerlo aquí (Suárez, 2012 y 2013).

Los relatos de experiencia y las interpretaciones pedagógicas producidas durante el proyecto constituyen, sin dudas, una contribución al debate especializado acerca de la viabilidad epistemo-política y la legitimidad metodológica de involucrar activamente a los docentes en procesos co-participados de producción de conocimientos mediante estrategias de investigación-acción en red. También es un aporte y un posicionamiento acerca de la validez epistemológica de los resultados de conocimiento de esos procesos (Flores, Montoya y Suárez, 2009). No obstante, lo que quiero resaltar en este trabajo es que ese material textual no agota todas las posibilidades ni cubre todos los requerimientos de validación en tanto que estrategia de investigación-formación-acción dirigida al cambio educativo. De manera complementaria, este proyecto de desarrollo profesional docente y de activación de la memoria pedagógica de la educación infantil, también aspira poner en debate otro conjunto de cuestiones teóricas, metodológicas y políticas que interrogan a estas estrategias participantes de documentación narrativa y pedagógica en sus potencialidades y alcances para la conformación de modalidades heterodoxas de organización colectiva de docentes para la producción autónoma de saber pedagógico, la

intervención pedagógica crítica y la auto y co-formación entre pares. Resultan pertinentes entonces comentarios y reflexiones que se dirijan a elucidar los alcances de otros resultados del proceso de investigación-formación-acción docente, esto es, sus efectos de “validez catalítica” y los cambios que promueve respecto de las formas de vivir, pensar, decir y hacer las experiencias educativas y el mundo escolar que se habita y transita (Anderson y Kerr, 2007). En efecto, el proceso de documentación narrativa desplegado de manera coparticipada y en red entre docentes e investigadores implicó otra serie de resultados y desarrollos que permiten validarlo como una modalidad de investigación-formación-acción docente. En nuestro caso, esta expansión de los campos de validación nos permite identificar y poner en valor tanto los resultados de los procesos y trayectos de formación horizontal en las que se involucraron activamente las docentes narradoras, como la intervención discursiva efectiva de la red de investigación-formación-acción en el debate público y especializado del campo pedagógico, mediante la publicación y circulación de relatos de experiencia escritos por las docentes, directoras e inspectoras de nivel inicial.

En efecto, la conformación de colectivos de docentes narradores, la constitución de redes pedagógicas tejidas en torno de relatos de experiencias, la incorporación activa de las docentes narradoras a una comunidad de prácticas y discursos pedagógicos empeñada en reconstruir y poner en valor al saber de la experiencia escolar, la articulación de todos estos agrupamientos con otros colectivos, redes y grupos de docentes dedicados a investigar sus prácticas educativas y escolares, son resultados de formación y de acción del proyecto que dan cuenta de la validez catalítica del proceso de documentación narrativa desarrollado. Manifiestan la emergencia de nuevos sujetos de discurso pedagógico, el acontecimiento de inversiones de

relaciones de saber y poder en el campo de la educación, y la oportunidad de construir colectivamente nuevas coordenadas, criterios y condiciones para intervención político-pedagógica. La disposición pública del corpus o de algunas selecciones de relatos de experiencia y de coordinación escritos por las maestras, directoras e inspectoras bajo diferentes estrategias, formatos y soportes (plataforma virtual, libros, ateneos de lectura e interpretación, congresos pedagógicos, jornadas de intercambio) fueron momentos clave en ese proceso de constitución colectiva, de reconocimiento y de autorización. Y ratificó la peculiar contribución de esta red de investigación-formación-acción a la activación y reconstrucción de la memoria pedagógica de la educación infantil en la provincia de Buenos Aires. De esa forma, los dos ateneos regionales de interpretación y debate desarrollados en San Martín y La Matanza hacia fines del 2011, el ateneo público que desarrollamos en el año 2012 con la participación de los quince colectivos de docentes narradoras implicados en el proyecto, los tres congresos pedagógicos regionales centrados en la circulación y lectura de relatos de experiencia escritos por docentes de todos los niveles y modalidades del sistema escolar, organizados por la Jefatura Regional de La Matanza en 2011, 2012 y 2013, constituyen algunas de las instancias colectivas autogeneradas que muestran la apropiación del dispositivo de la documentación narrativa por parte de los colectivos docentes participantes y que se presentan como un resultado relevante del proceso de investigación-formación-acción coparticipado desarrollado.

El colectivo de 124 docentes de nivel inicial (maestras y directoras) que participaron en los 15 talleres de documentación narrativa en los tres nodos de esta red (San Martín, Pilar y La Matanza), llevaron a cabo procesos de auto y co-formación *al mismo tiempo* que indagaban pedagógicamente sus prácticas

docentes a través de estrategias narrativas y autobiográficas, *mientras* escribían y re-escribían reflexivamente las sucesivas y diferentes versiones de sus relatos de experiencia, *simultáneamente* a las lecturas, interpretaciones, comentarios y conversaciones pedagógicas en torno de esos textos y prácticas narrativas que compartían con colegas, *a la vez* que tornaban su conciencia práctica en discursiva, *cuando* disponían públicamente y garantizaban la recepción en el campo pedagógico de las producciones textuales de ese proceso de tras-formación. Formación (o desarrollo profesional), indagación pedagógica, escritura narrativa autobiográfica e intervención discursiva en el campo educativo estuvieron íntimamente entrelazados en la experiencia de investigación-formación-acción de esas maestras y directoras narradoras. El carácter reflexivo y auto-formativo de sus indagaciones autobiográficas y de sus escrituras recursivas y singulares del relato de experiencia se complementó con las reflexiones, lecturas y comentarios de las otras docentes con las que no solo compartieron el hecho de llevar prácticas pedagógicas en el nivel inicial del conurbano bonaerense, sino también el de haber estado trabajando juntas para documentarlas mediante la escritura, lectura y comentarios de relatos en una red de colaboración. Los espacios y los tiempos regulados por el itinerario de trabajo colectivo de la documentación narrativa fueron los que garantizaron que ese proceso de co-formación fuera posible, así como de que se con-formara una “comunidad de atención mutua” (Connelly y Clandinin, 1995) en torno del corpus de relatos de experiencia producidos y sobre el territorio de relaciones de cooperación, horizontalidad y trabajo conjunto delimitado por la red de investigación-formación-acción.

Las diversas trayectorias de auto y co-formación trazadas por las docentes narradoras durante el proyecto están documentadas y pueden ser reconstruidas mediante la recreación

del itinerario delineado por las sucesivas y diversas versiones del relato de experiencia de cada una, por los comentarios y observaciones de las colegas sobre cada versión de la narración, por los textos y notas complementarias producidos por las indagaciones autobiográficas que mediaron las transformaciones del relato, por las anotaciones y documentos generados por las coordinadoras de proceso durante los talleres de documentación narrativa. Todo ese material documental puede ser dispuesto en una serie textual que permite percibir con nitidez cómo las prácticas narrativas de las docentes se desplazan desde posiciones, pasivas, receptivas y reproductivas de saberes y conocimientos hacia posiciones mucho más activas, productivas y creativas en relación con la escritura y el discurso, la reflexión sobre la práctica y la transformación del saber de experiencia en saber pedagógico. Las posiciones docentes no fueron las mismas antes y después de la experiencia de escritura pedagógica e investigación autobiográfica y narrativa en red, y eso implicó también que nuevas disposiciones subjetivas emergieran en el proceso de formación.

107

Por su parte, las cuatro inspectoras, las ocho directoras y las tres docentes de nivel inicial que asumieron las tareas de coordinación de los procesos y talleres de documentación narrativa en territorio junto con las maestras narradoras, también transitaron un trayecto muy intenso de desarrollo profesional que supuso auto y co-formación entre pares. En este caso, lo que “emparejaba” a las quince coordinadoras no era tanto su posición en la jerarquía escolar (inspectoras, directoras, maestras), sino más bien el hecho de estar empeñadas en liderar y desarrollar un proceso de investigación-formación-acción junto con docentes de jardines de infantes *al mismo tiempo* que llevaban a cabo sus tareas profesionales y laborales cotidianas en esos mismos jardines. Lo que garantizaba la horizontalidad necesaria para la

co-formación eran las experiencias de coordinación vividas y compartidas, los interrogantes que ellas provocaban, las expectativas que el trabajo de coordinación generaba y las inquietudes por resolver los problemas que éste suscitaba. Pero fundamentalmente lo que posibilitó y reguló el proceso de auto y co-formación durante todo el itinerario del proyecto fue el hecho de que cada una de estas docentes estuvo también dedicada a llevar adelante un proceso de documentación narrativa de la experiencia pedagógica de coordinar en territorio un proceso de documentación narrativa junto con maestras de nivel inicial. Las coordinadoras-docentes de proceso también indagaron narrativa y autobiográficamente su propia experiencia de coordinación y la documentaron mediante la escritura de *relatos de coordinación* que, junto con los relatos de experiencia de las docentes narradoras, forman parte del corpus narrativo publicado como resultado por el proyecto.

108

La lectura de los relatos de experiencia de coordinación permite visualizar no solo las tensiones, los obstáculos y los conflictos que mediaron entre las posiciones que cada coordinadora ocupaba usualmente en la trama burocrática y jerárquica del aparato escolar (maestras, directoras, inspectoras) y las exigencias metodológicas y operativas de horizontalidad, empatía y cooperación del dispositivo de investigación-formación-acción que coordinaban, sino también los desplazamientos desde una posición hacia otra y una serie de reflexiones en torno de ese proceso de transformación subjetiva. Esos desplazamientos desde posiciones de supervisión y control y de asesoramiento vertical y asimétrico, en el caso de las directoras e inspectoras, o de posiciones receptivas y pasivas, en el de las tres maestras, hacia posiciones de conversación horizontal, liderazgo pedagógico distribuido, trabajo colectivo y coordinación de producción de saberes e indagación de experiencias

educativas, generaron la posibilidad de provocar en las docentes coordinadoras un distanciamiento reflexivo respecto de las formas habituales de pensar y nombrar las prácticas cotidianas del gobierno, la administración y la enseñanza escolar. Muchos de los relatos de coordinación muestran cómo pudieron reconfigurar esos modos convencionales de vincularse con el conocimiento y la práctica educativa, mientras deconstruían y reconstruían las propias las propias posiciones de sujeto pedagógico en el campo discursivo de la educación. La historia relatada de esos dislocamientos, distanciamientos y reconstrucciones de posiciones y disposiciones delimitan los trazos más firmes de las trayectorias de formación de las coordinadoras de proceso. Y en el caso de las coordinadoras de nodos de la red de investigación-formación-acción, permiten aproximarnos además a los peculiares modos en que lograron articular el trabajo territorial, las tareas de control de gestión y supervisión, la investigación pedagógica, narrativa y autobiográfica y la formación horizontal entre pares.

El equipo de coordinación general del proyecto, constituido por un equipo universitario de investigación educativa especializado en documentación narrativa de experiencias pedagógicas y autoridades y equipos técnicos de direcciones provinciales de educación, también se fue conformando a lo largo del proceso de trabajo coparticipado. Tanto las negociaciones y acuerdos que acompañaron todo el itinerario de cooperación, como las reflexiones, discusiones y tomas de decisiones compartidas a cada paso del trayecto de documentación narrativa, fueron momentos y oportunidades de desplazamientos de posiciones de sujeto y de dislocamientos que permitieron objetivar, inquietar y reconfigurar los modos en que venimos construyendo las relaciones entre la investigación educativa, la formación docente, la práctica educativa,

el discurso pedagógico, el gobierno escolar. Todos los participantes del proyecto aprendimos. No fuimos los mismos antes y después de la experiencia de investigación, formación y acción que desarrollamos juntos, en cooperación. Nos transformamos en el mismo movimiento en que interveníamos con nuestras prácticas narrativas y autobiográficas en el debate pedagógico. Y no solo nuestras disposiciones subjetivas se trastocaron por los desplazamientos que experimentamos cada uno, sino que también constituimos juntos una “comunidad de aprendizaje y desarrollo profesional” centrada en la reconstrucción del saber pedagógico y el desarrollo profesional entre pares sobre la base de una red de relaciones de trabajo compartido. Una comunidad docentes narradores y de investigadores educativos que ya no requiere de la iniciativa y la regulación de un proyecto o de habilitaciones institucionales para existir, en tanto se piensa y se hace como movimiento pedagógico y como movilización intelectual, política y pedagógica de los docentes.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, G. , Herr, K. (2007). “El docente-investigador: la investigación acción como una forma válida de generación de conocimientos”. En Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Noveduc.
- AWAD, M. (2002). “Ser y hacer con otros”. En Universidad Pedagógica Nacional, *Memorias. III Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela*. Santa Marta, Colombia.
- BATALLÁN, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós.
- COLECTIVO ARGENTINO DE DOCENTES QUE HACEN

- INVESTIGACIÓN DESDE LA ESCUELA (2009). *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- CONNELLY, F.M., CLANDININ, D.J. (1995). “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- CONTRERAS, J., Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.
- DUHALDE, M. y otros (2009). “El Colectivo y las redes de investigación como formas alternativas para la organización de la formación y el trabajo docente”. En Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- FLORES-KATANIS, E., MONTOYA VARGAS, J., SUÁREZ, D.H. (2009). “Participatory Action Research in Latin America Education: a road map to a different part of the world”. En NOFFKE, S., SOMEKH, B. (eds.), *The Sage Handbook of Educational Action Research*. New York, Sage.
- LACLAU, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Barcelona, Ariel
- PASSEGGI, M.C., de SOUZA, E.C. (orgs.) (2010). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, FFyL-UBA y CLACSO.
- PINEAU, G. (2010). “A autoformacao no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformacao”. En NOVOA, A., FINGER, M. (orgs.), *O método (auto)biográfico e a formacao*. Sao Paulo, Paulus.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- SANTOS, B. de Sousa (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz, CLACSO, CIDES-UMSA-Plural.
- SUÁREZ, D.H. y otras (2013). *Relatos de experiencia, docentes y prácticas pedagógicas en el nivel inicial. Documentación narrativa de experiencias docentes de La Matanza, San Martín y Pilar*.

Informe Final. Buenos Aires, Secretaría de Investigaciones. Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires.

SUÁREZ, D.H. (2012). "Narrativas, autobiografías y formación en Argentina. Investigación, formación y acción entre docentes". En de SOUZA, E.C., de SOUZA BRAGANÇA, I. (orgs.), *Memoria, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida. Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais*. Natal, Porto Alegre, Salvador, EDUFRG/ediPUCS/EDUNEB.

SUÁREZ, D.H. (2011). "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, investigación educativa y formación". En SUÁREZ, D.H., ALLIAUD, A. (comps.), *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires, FFyL-UBA y CLACSO.

SUÁREZ, D.H. (2009). "Investigación educativa, memoria docente y documentación narrativa de experiencias pedagógicas". En Marcia Ondina Vieira Ferreira y otras (orgs.), *Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação*. Brasília, Oikos, Sao Leopoldo y Liber Libros.

SUÁREZ, D.H. (2008). "La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía". En Elisalde, R., Ampudia, M. (comps.), *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Buenos Libros.

SUÁREZ, D.H. (2007). "Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares". En Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Noveduc.

SUÁREZ, D.H., ALLIAUD, A. (comps.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires, FFyL-UBA y CLACSO.

SUÁREZ, D.H., ARGNANI, A. (2011). "Nuevas formas de

- organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”. En *Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade*, Vol. 20, N° 36, 43-56. Universidade do Estado da Bahia, Salvador da Bahia, Brasil. Julio – diciembre de 2011.
- SUÁREZ, D.H., OCHOA, L., DÁVILA, P. (2005). “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas”. En *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 2; N° 17.
- UNDA BERNAL, M. del P., MARTÍNEZ BLOOM, A. (2002). “Lugar, redes y saberes: hacia un movimiento pedagógico y cultural en Iberoamérica”. En Universidad Pedagógica Nacional, *Memorias. III Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela*. Santa Marta, Colombia.

5. Diversidades, memoria y narrativas: lo que queda por decir en historias de formación

ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA

UNEB - Universidad de Estado de Bahía

Traducción: José Antonio Serrano Castañeda,
Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.

Pois um acontecimento vivido é finito
ou pelo menos encerrado na esfera
do vivido, ao passo que o acontecimento
lembrado é sem limites, porque é
apenas uma chave para tudo o que veio
antes e depois. Num outro sentido, é
a reminiscência que prescreve, com rigor,
o modo de textura.

Walter Benjamin (1993)

115

En el entendido de que la utilización de narrativas autobiográficas como posibilidad formativa y (auto) formativa (Souza (2006), se relaciona con aprendizajes experienciales construidos en el itinerario escolar y con marcas de las prácticas docentes expresadas por los saberes de la profesión y sobre la profesión, muestro, a partir de narrativas y memorias cruzadas, las imágenes de la escuela y de las miradas ingenuas e infantiles sobre la escuela rural y el trabajo docente de una profesora laica.

Asumir la opción política y teórica-metodológica de trabajo de formación centrada en el abordaje biográfico al entender que esta perspectiva de trabajo se vincula con el concepto de formación como una construcción de sentido de sí propio (Pineau, 1983), me ha permitido superar, en la medida de lo posible, la noción de formación centrada en tiempos y espacios ritualizados, sea en el

espacio de sala de aula en la facultad o en el campo de prácticas profesionales como “*locus*” privilegiado y único para la formación. La construcción y el conocimiento de sí propiciados por la narrativa se inscriben como proceso de formación porque remite al sujeto a una pluralidad sincrónica y diacrónica de su existencia, frente al análisis de sus recorridos de vida y de formación.

Con base en esos principios, busco en el presente texto cruzar memorias y narrativas sobre historias de formación. Primero, discuto aspectos teóricos sobre narrativas y dialogo con memorias de profesores(as) vinculadas a la imagen de la escuela y de la práctica pedagógica en grupos multigrado en un lugar que nos es familiar. En segundo lugar, también sistematizo experiencias de investigación en la interface entre educación y ruralidades como una de las entradas de los estudios desarrollados por el Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO)¹, teniendo en la mira develar modos propios de trabajo que cotidianamente construye el grupo. El texto moviliza miradas sobre la escuela, a partir de la imagen sobre la docencia en el contexto rural y sus implicaciones con las investigaciones en desarrollo en/ por el grupo, con énfasis en narrativas docentes y de formación.

116

Memorias de campo, el camino de la escuela: reflexiones sobre memorias, educación rural y trabajo docente

Con la imagen de la escuela y la profesora referenciadas en mi itinerario, busco cruzar memorias de una profesora de grupo multigrado del medio rural con algunas de mis historias, articulándolas con los conceptos de narrativa, memoria, olvido y silencio.

¹ Para mayores informaciones sobre la configuración, líneas, investigaciones en desarrollo por el grupo, consultar: www.grafho.uneb.br

En la discusión tensiono conceptos de la investigación narrativa (Benjamin, 1993; Larrosa, 1994, 1995)/ memoria, recuerdo y olvido (Auge, 1998), en el sentido de ampliar las posibilidades de trabajar las narrativas como procedimiento tanto de investigación como de formación.

Para Benjamín² (1993), la figura del narrador se viene, cada vez más, distanciando de nuestra vida cotidiana, lo que tiene consecuencias en la capacidad singular de hablar/escribir sobre nuestras vivencias y experiencias cotidianas. Experiencia y narración están imbricadas, porque la primera construye la fuente implicada/distanciada de las vivencias de un verdadero narrador. Esto porque “el narrador retira de la experiencia lo que él cuenta: su propia experiencia es relatada por los otros. E incorpora las cosas narradas a la experiencia de sus oyentes” (1993, 201). Esto implica entender la crisis relativa a la “facultad de intercambiar experiencias” (198). Benjamin reitera que las experiencias son las fuentes originales de todos los narradores, las cuales son construidas y socializadas en la vida cotidiana entre las personas a través de aprendizajes extraídos de las vivencias particulares y/o colectivas.

El advenimiento y la consolidación del capitalismo y de la burguesía en la edad moderna hicieron emerger otra forma de comunicación, en contraposición de las narrativas como fuente de experiencia. Reitera Benjamin que “esa nueva forma de comunicación es la información” (202), que es inmediata y precisa ser comprensible por sí misma. La crisis de la narrativa se vincula a las mudanzas de los oficios, del artesanal para el industrial, y la difusión de la información. Sobre esa cuestión, afirma Benjamin que “cada mañana recibimos noticias de todo el mundo. Y, no obstante, somos pobres en historias sorprendentes.

² Hago referencia al texto *O Narrador. Observações acerca da obra de Nicolau Lescov*, (1993), escrito em 1936.

La razón es que los datos ya nos llegan acompañados de explicación. En otras palabras: casi nada de lo que acontece está al servicio de la narrativa y casi todo está al servicio de la información” (1993: 203). Se banaliza la información y se crean dispositivos y mecanismos de control sobre los pensamientos y las acciones humanas, los cuales tienen consecuencias significativas sobre las experiencias y sobre los sentidos de las narrativas. Por eso asistimos a la muerte del sentido formativo de las narrativas frente al pragmatismo y de la emergencia del utilitarismo práctico de nuestras acciones sociales y humanas. Sin embargo, es preciso que los sujetos se autoricen a hablar de sí, a cambiar experiencias, a aprender con los otros y consigo mismo.

Sobre esta cuestión, Larrosa (2002) en su texto *Notas sobre la experiencia y el saber de la experiencia*, afirma que se acordó pensar la educación a partir de las relaciones entre “ciencia/técnica” (correspondiendo a una perspectiva positivista y rectificadora) y a “teoría/práctica” (en una dimensión política y crítica). No obstante, propone el autor otra visión para pensar la educación, tomando como eje el análisis y la dialéctica entre las palabras³ “experiencia/sentido”, a partir de sus significados en diferentes contextos.

De esta forma, el referido autor también toma las reflexiones construidas por Benjamin sobre el narrador y el papel de

³. Al pensar el significado de las dos palabras, Larrosa afirma que “las palabras producen sentido, crean realidades, y a veces funcionan como potentes mecanismos de subjetivación. Creo en el poder de las palabras, y también en la fuerza de las palabras, creo que hacemos cosas con las palabras, y también que las palabras hacen cosas con nosotros. Las palabras determinan nuestro comportamiento porque no pensamos con pensamientos, sino con palabras, no pensamos a partir de una supuesta genialidad o inteligencia, sino a partir de nuestras palabras. Y pensar no es solamente ‘razonar’ o ‘argumentar’, como se nos ha enseñado algunas veces, sino, sobretudo, dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa [...] Y, por tanto, también tiene que ver con las palabras como el modo en que nos colocamos delante de nosotros mismos, delante de los otros y delante del mundo en que vivimos. Y el modo como actuamos en relación a todo eso” (2002: 21).

las experiencias para presentar el sentido de estas palabras, la comprensión sobre el sujeto de la experiencia y, consecuentemente, las implicaciones educativas del saber de la experiencia. Al discutir sobre el sentido de la palabra, en relación con el advenimiento de la información, elige cuatro principios, a partir de Benjamin, afirmando que en primer lugar la información no es experiencia, y contribuye para la consolidación de una antiexperiencia. Después, presenta los cuatro principios, refiriéndose a las rarezas, como la exacerbación de la opinión, la falta de tiempo y el exceso de trabajo, como factores que reafirman la crisis y la pobreza de las experiencias⁴. Pero tener y vivir el saber de la experiencia exige cultivar el “arte del encuentro” consigo mismo, con el otro y abrir espacios para que “algo nos acontezca o nos toque” (Larrosa, 2002: 24), lo que nos exige actitudes de escucha, de silencio, y de suspensión del juicio, de opiniones preconcebidas y de verdades absolutas.

En relación al sujeto de la experiencia, Larrosa afirma que el mismo se opone al sujeto de la información porque los acontecimientos tienen sentido más allá de una mera información. Es un actor que se apodera de sus “territorios de pasaje” (p. 24), siendo afectado y afectando lo que le acontece, produciendo marcas e implicándose con su itinerario. También es el sujeto de la experiencia un puerto o un punto de llegada y de partida de sus vivencias, dándole apertura, escucha, implicación y modificándose, a partir de su constante exposición a los saberes advenidos de la experiencia porque “funda también un orden epistemológico y un orden ético” (26).

Así, el saber de la experiencia se articula en una relación dialéctica entre el conocimiento y la vida humana. Es un saber singular, subjetivo, personal, finito y particular al individuo o

⁴ Esa discusión está construida por el autor en el referido texto en las páginas 21-24

al colectivo en sus acontecimientos. Esto porque la transformación del acontecimiento en experiencia⁵ se vincula al sentido y al contexto vivido por cada sujeto. “Es pues en esta 'no relación inmediata' entre un acontecimiento interior y/o exterior, en su clasificación en nuestra geografía conceptual y en su atribución de sentido, que puede constituirse la experiencia propiamente dicha” (Josso, 2002: 54, subrayado de la autora). Un acontecimiento no tiene necesariamente la misma dimensión existencial para los mismos sujetos, cada uno experimenta lo que vive a partir de sus representaciones concretas y simbólicas. Reitera Josso que “el primer momento de 'transformación de una vivencia en experiencia' se inicia en el momento en que prestamos atención a lo que pasa en nosotros y/o en la situación en la cual estamos implicados, por nuestra simple presencia” (2002: 54).

Las narrativas ganan sentido y se potencializan como proceso de formación y de conocimiento porque tiene en la experiencia su base existencial. De esta forma, las narrativas se constituyen como singulares en un proyecto formativo, porque se asientan en la transacción entre diversas experiencias y aprendizajes individuales/colectivos. El arte de narrar se inscribe en la subjetividad y se implica con las dimensiones espacio-temporales de los sujetos cuando narran sus experiencias.

Memoria y narración son interfaces de los recuerdos y los olvidos, las cuales se inscriben en un espacio y en un tiempo, circunscritas en acontecimientos y experiencias de vida-formación. La memoria está escrita en un tiempo, un tiempo que permite un desplazamiento sobre las experiencias. Tiempo y

⁵. Josso (2002) presenta, en su texto *Caminhar para Si: um processo-projeto de conhecimento da existencialidade*, elementos significativos sobre las diferencias entre las experiencias y los acontecimientos, lo que para la autora son tomados como sinónimo de vivencia, porque la experiencia se configura como concepto operativo central del trabajo con las historias de vida en el abordaje biográfico. Para mayores esclarecimientos sobre esa cuestión, consultar el referido texto, específicamente 52/7.

memoria que posibilitan conexiones con los recuerdos y los olvidos de sí, de los lugares, de las personas, de la familia, de la escuela y de las dimensiones existenciales del sujeto narrador.

El olvido nos remite al presente, incluso para vivir en otra dimensión las experiencias circunscritas de nuestra vida. Afirma Augé que “es preciso olvidar para continuar presente, olvidar para no morir, olvidar para permanecer fiel” (1998: 106). Reafirmo la posición del referido autor, cuando entiende que el concepto de olvido como ausencia de recuerdo gana otro significado, cuando lo ve como un componente indisociable de la memoria, dado que “el olvido, en suma, es la fuerza viva de la memoria y el recuerdo es su producto” (27).

La relación entre memoria y olvido revela sentidos sobre lo dicho y lo no dicho en las historias individuales y colectivas de los sujetos, marca dimensiones formativas entre experiencias vividas y recuerdos que constituyen identidades y subjetividades, potenciando aprehensiones sobre los itinerarios y las prácticas formativas. Lo no dicho se vincula con los recuerdos y no significa, necesariamente, el olvido de un contenido o de una experiencia. Thompson, en su texto *A Memória e o Eu*, afirma que “recordar la propia vida es fundamental para nuestro sentimiento de identidad: continuar lidiando con ese recuerdo puede fortalecer, o recapturar, la autoconfianza” (1998: 208). El sentido de recuerdo es pertinente y particular al sujeto, el cual se implica con el significado atribuido a las experiencias y al conocimiento de sí, narrando aprendizajes experienciales y formativos de aquello que quedó en su memoria.

Sobre el recuerdo, afirma Larrosa que “no es solo la presencia del pasado. No es una pista, o un rastro, que podemos mirar y ordenar como se observa un álbum de fotos. El recuerdo implica imaginación y composición, implica un cierto sentido de lo que somos, implica habilidad narrativa” (1994: 68).

Al narrarse, la persona parte de los sentidos, significados y representaciones que son establecidos en la experiencia. El arte de narrar, como una descripción de sí, instaura un proceso metanarrativo porque expresa lo que quedó en su memoria. Sobre esta cuestión, afirma Dominicé (1988) que el contexto familiar ejerce y asume un lugar singular y relacional en el “proceso de autonomización” (1988: 55) en el recorrido educativo a través del abordaje biográfico, porque “aquellos en que cada uno se torna está atravesado por la presencia de todos aquellos que se recuerdan” (56) y, sin duda, la familia es el lugar fundamental de tales recuerdos y mediaciones.

Inquieto con las provocaciones de la imagen de la escuela en los recuerdos de escuela de infancia, presento la entrevista narrativa realizada con la profesora laica Lindura dos Santos, en lo que se refiere a su entrada en la profesión, el trabajo desarrollado en clases multigrado en el medio rural con el Mobral (Movimiento brasileño de alfabetización), su percepción sobre la ausencia de formación, de las prácticas profesionales y las implicaciones de ser profesora en territorio rural, así como su mirada sobre la ausencia de políticas públicas para la educación rural.

En abril de 1971 recibí la invitación del señor Antonio Moreira Gomes, concejal de aquí del municipio de Wenceslau Guimarães para enseñar en una hacienda llamada Vergonha, donde él mismo era gerente. En la época yo tenía poca experiencia, había concluido apenas la 4ª serie de enseñanza fundamental, no había pasado por capacitación ni práctica para actuar como profesora. Los gobiernos de la época no tenían ningún interés en invertir en educación. Las familias a su vez tampoco tenían, y cuando las tenían les faltaban recursos para invertir. Era todo muy difícil, accesos para desplazarse en el municipio era casi imposible. Como mi familia era muy pobre yo resolví aceptar la invitación.

A partir de ahí comenzó mi gran desafío. Tuve que apartarme de mi familia y fui a vivir en la casa del señor Augusto Brito, el cual me acogió muy bien junto con su familia.

El día 02 de marzo de 1971, comencé a dar aulas con 21 años de edad. Por tratarse de una hacienda y no tener edificio escolar la sala de aula funcionaba en la misma casa en que yo vivía. Había merienda escolar, como no había cocinera, era yo misma quien preparaba. Materiales didácticos eran muy escasos. Yo tenía una carga horaria de 40 horas semanales, siendo alfabetización (ABC) para los alumnos que ingresaban en la escuela por primera vez y (CARTLHA) para aquellos que ya estuvieron en la escuela por el segundo año y que obtuvieron éxito en el año anterior, estudiaban en el turno de mañana de 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, año en la tarde, en un grupo multigrado. No era fácil para mí, pues yo tenía que aplicar contenidos y actividades diferenciados por año, lo que volvía la práctica pedagógica muy ardua.

Mi práctica en el salón de clase estaba basada en métodos tradicionales caracterizados por la memorización de contenidos, repetición de copias de los ejercicios de memorización, clases sabatinas, entre otros. Además de eso, existían los castigos físicos y las reprobaciones morales cuando los alumnos dejaban de hacer las actividades aplicadas o por tener un mal comportamiento. Los castigos eran: quedar de pie frente a la pared del salón por tiempo indeterminado, a veces, con los brazos abiertos; hincarse en granos de maíz, arroz o frijol; golpear en las manos con la regla, y también se quedaban sin salir para el recreo, o a veces también sin merendar.

Con el pasar del tiempo, conocí a un tipo que vivía a pocos kilómetros de distancia de donde yo trabajaba, nos conocimos y comenzamos a enamorarnos. Después de 5 años de enamoramiento, nosotros nos casamos. Fui a vivir en la hacienda de mi suegro,



Predio Escolar São Pedro – Distrito de Nova Esperança/Wenceslau Guimarães. Fuente: Acervo personal Lindaura dos Santos (2011).

donde construimos una casa y continué dando clases en la sala de mi propia casa. Como el número de alumnos había aumentado, pasé a trabajar 20 horas más totalizando 60 horas semanales, enseñando el MOBREAL (Movimiento Brasileño de Alfabetización) en la noche, que era la enseñanza de la alfabetización dirigido para jóvenes y adultos no escolarizados.

Pasaron algunos años, tuve tres hijos, como en aquella época todo era muy oscuro, el recogimiento era apenas de 15 días, no tenía como recuperar el derecho de parto, ya salía para el trabajo. Todo eso por no conocer mis derechos y también por la escasez de profesores.

En 1980 solicité regresar a Nova Esperança. Allí continué dando clases. Había dos predios escolares, con una sala de clases en cada uno. Quedé en la escuela Sao Pedro con alfabetización, popularmente conocida en la época como (ABC

y CARTILHA) por la mañana y el MOBREAL (Movimiento Brasileño de Alfabetización) en la noche.

Pasaron algunos años, fui transferida para la escuela Mauricio José dos Santos con apenas 20 horas semanales, pues necesitaba hacer un curso de formación continua llamada LOGOS, en la sede del municipio.

Se sabe que hasta hoy el salario de los profesionales de la educación, principalmente de los profesores, no son coincidentes con el trabajo que los mismos desarrollan, imagine en aquella época en que el prefecto era el que determinaba el salario de cada uno. Pero, aún con 20 horas semanales di continuidad a mi trabajo y sentía placer en lo que hacía, pues era muy respetada por los alumnos, así como por los padres de ellos.

En el año de 1996, por motivos de salud, tuve que apartarme del salón de clase, dando fin a mi carrera profesional como profesora. Hasta hoy extraño mucho lo que enseñaba. Pude hacer grandes amistades, aprendí mucho de la convivencia escolar. Fue muy gratificante para mí, fue una gran realización. Hasta hoy, algunas personas me llaman profesora.

Las memorias de la escuela rural y el trabajo desarrollado por la profesora laica Lindura dos Santos reafirma aspectos diversos sobre las escuelas rurales y, más específicamente, sobre la praxis pedagógica de profesoras que actúan en territorio rural, el modo de ejercer su profesión, la ausencia de formación, la precariedad de los espacios escolares, muchas veces funcionando en casas particulares de las haciendas. La narrativa destaca también implicaciones del hacer pedagógico en lo tocante a la pedagogía tradicional, las prácticas disciplinares y el sentido político de la profesión en el medio rural.

Al discutir sobre tácticas forjadas por los profesores en el enfrentamiento con las estrategias (im)puestas por los sistemas de enseñanza, forjadas como invenciones cotidianas que trazan

pistas hacia la definición de propuestas de educación que se materializan en los espacios rurales (Souza, Pinho e Galvão, 2008), se consideran trayectorias de vida y 'fragmentos' biográficos articuladas con acciones colectivas, aprendizaje informal y experiencias sociales, que configuran las culturas, identidades, subjetividades y diversidades de sujetos en contextos rurales. Este es el caso del fragmento biográfico de la profesora Lindaura.

Históricamente, la educación rural ha sido descuidada por las políticas educacionales y en otros momentos son propuestas políticas compensatorias que parten de una lógica urbano-céntrica, centrada en la transferencia de la escuela urbana a la escuela rural, sin considerar la cultura local, su vida cotidiana y el modo como los sujetos viven y habitan en el territorio rural. Aunque actualmente se emprenden políticas puntuales a partir de los movimientos sociales por el acceso y la posesión de tierra, aún queda por hacer propuestas educativas que tomen la educación rural como un objetivo que garantice, con calidad y permanencia, a los sujetos que habitan el espacio rural y, consecuentemente, el desarrollo de acciones educativas que respeten las singularidades de los territorios y de los sujetos.

Puestas estas cuestiones, destaco a continuación mis implicaciones con la temática de educación rural y el trabajo que vengo desarrollando en el Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), en el ámbito del Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade de la Universidad del Estado de Bahia.

GRAFHO: miradas sobre lo rural

El GRAFO (Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral) fue creado en 2002 en el ámbito del Programa de Posgraduación en Educación y Contemporaneidad de la

Universidad del Estado de Bahia (PPGEduC/UNEB), inicialmente coordinado por Elizeu Clementino de Souza y Uara Bandeira de Ataíde, siendo actualmente coordinado por Elizeu Clementino de Souza y Katia Mora. La acción integrada de sus investigadores se vuelca a la realización de investigaciones y formación graduada y posgraduada con énfasis en estudios centrados en la memoria, oralidad y sus diferentes formas de registro en el campo de la investigación (auto)biográfica, incluyendo las prácticas de formación, los cuidados de la infancia, y sus interfaces con la memoria y la Historia Oral. El GRAFO reúne profesores-investigadores, investigadores asociados, alumnos de graduación y de posgraduación de la UNEB, con miras a desarrollar estudios e investigaciones sobre historias de vida y de lectura, (auto)biográficas y las prácticas de formación de profesores. Se busca, a través de relatos, declaraciones de actores sociales, captar y registrar la memoria reciente y oral de grupos populares, con especial atención en las narrativas y voces de profesores en sus diferentes configuraciones, con énfasis en las dimensiones personal-profesional, organizándose a partir de tres líneas de investigación.

127

El grupo ha desarrollado diferentes investigaciones⁶, las cuales toman lo biográfico como vertiente de análisis tanto en su dimensión teórico-metodológica como en las prácticas de formación.

Presentaré algunos aspectos relacionados con la investigación 'Diversas ruralidades-ruralidades diversas: sujetos, instituciones y prácticas pedagógicas en las escuelas de

⁶ Cabe aquí destacar las siguientes investigaciones: Diversas ruralidades-ruralidades diversas: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo Bahia-Brasil, realizada com el financiamiento del Edital MCT/CNPq 03/2008 - Ciências Humanas, Ciências Sociais e Sociais Aplicadas (2008-2010); Edital Temático de Educação 004/2008 -FAPESB e Edital Universal CNPq (2010/2012); Multisseriação e trabalho docente: diversidade,

campo Bahia-Brasil', desarrolladas bajo el régimen de colaboración entre la Universidad de Estado de Bahia/UNEB, la Universidad Federal de Recôncavo de Bahia/UFRB y la Universidad de Paris 13/Nord-Paris8/Vincennes-Saint Denis (Francia), a través de la colaboración entre los siguientes grupos de pesquisa: GRAFHO –Grupo de Pesquisa (Auto) biografia, Formação e História Oral (PPGEduC/UNEB); CAF –Currículo, Avaliação e Formação (UFRB/Centro de Formação de Professores –Campus Amargosa); y el Centre de Recherche Interuniversitaire EXPERICE (Paris 13/Nord-Paris 8/Vincennes-Saint Denis). Tales grupos se proponen articular una red de investigación acerca de las acciones educativas que se desarrollan en diferentes espacios rurales en el Estado de Bahía-Brasil y en Francia, sumando sus contribuciones a lo largo de sus trayectorias.

128

Las entradas de investigación a través de proyectos de iniciación científica, maestría y doctorado, han investigado acciones educativas que se desarrollaron en diferentes espacios rurales de Bahía, con énfasis en los sujetos, las prácticas y las instituciones educacionales de territorios rurales, tomando la escuela como lugar de aprendizaje e intervención social capaz de promover el dinamismo local. Tales entradas toman como referencia la existencia de distintas ruralidades que caracterizan el Estado de Bahía, llevándonos a optar por tres espacios empíricos, con miradas específicas sobre las ruralidades que los caracterizan. La opción recayó sobre los espacios de las islas situadas en el municipio de Salvador (Ilha de Maré, Ilha dos Frades, Ilha de Bom Jesus dos

cotidiano escolar e ritos de passagens, com financiamento del Edital 028/2013 FAPESB–Inovações em Práticas Educacionais em Escolas Públicas da Bahia; Pesquisa (Auto) biográfica: docência, formação e profissionalização, desarrollada en colaboración entre GRAFHO/PPGEduC/UNEB, GRIFARS/UFRN y el Grupo História e Memória da Profissão Docente/FEUSP, co financiamento do PROCAD-NF/CAPES (2008).

Passos y Paramana), el municipio de Amargosa en el Recôncavo Sul, y el municipio de Pintadas en la región del Semiárido.

En el proceso de investigación y tomando como referencia los subproyectos desarrollados, así como las orientaciones del doctorado, de la maestría, de la iniciación científica y del trabajo de conclusión del curso, el proyecto fue incorporando otros Territorios de Identidades⁷, especialmente al considerar los objetos de estudio y las opciones teórico-metodológicas emprendidas por el equipo técnico vinculado a la investigación. En esta perspectiva, fueron ampliados los espacios de investigación con la incorporación de investigaciones realizadas en los Territórios da Chapada Diamantina (Itaberaba, Lençóis, Palmeiras e Iraquara); Território do Velho Chico (Ibitiara); Território do Sisal (Serrinha), Território de Itapetinga (Itapetinga); Território do Piemonte da Diamantina (Jacobina); Território Sertão Produtivo (Caetitê), Território Bacia do Jacuípe (Baixa Grande), al intentar comprender cómo esas diversas ruralidades se configuran en tanto lugares de aprendizaje, cómo las prácticas escolares se articulan a los territorios rurales en que se inscriben, esto es, cómo toman (o no toman) en cuenta las especificidades, los anhelos, las demandas de los habitantes y de la población que vive en la cotidianidad de lo rural, mediante la aprehensión de acciones colectivas locales frente a la promoción y resignificación de los territorios y de las identidades rurales en la contemporaneidad.

Se destaca aún que el estudio de las escuelas rurales y sus diferentes significaciones en el contexto social/escolar, se

⁷ El concepto de territorio utilizado por la Secretaria de Cultura da Bahia entiende que ellos no son definidos por la objetividad de los factores disponibles, sino por la manera como se organizan y deben ser entendidos como "base geográfica de la existencia social". Es en el territorio que la población construye su identidad y sus sentimientos de pertenencia, donde expresa su patrimonio cultural y define su destino. Con todo, es fundamental resaltar las dificultades que permean la descentralización de las políticas de desarrollo y los límites institucionales estrechos que les son impuestos (Duarte, 2009: 2).

organiza a partir de tres ejes: a) los sujetos de la escuela rural; b) trabajo y práctica pedagógica en las escuelas rurales; c) instituciones escolares rurales, por medio del análisis de las prácticas educativas, en la perspectiva de contribuir con la formulación e implementación de las políticas públicas dirigidas a los pueblos que habitan el medio rural, considerando el ambiente identitario de los sujetos que dan vida y sentido a las producciones culturales propias del mundo rural. El impacto de la investigación buscó ofrecer a los diferentes actores una oportunidad de reflexión sobre su compromiso y sus formas de intervención, llevando igualmente al fortalecimiento de los dinamismos locales, considerándose los lugares en que las acciones colectivas ya fueron consolidadas a ejemplo, de las escuelas ligadas a los movimientos sociales.

En el desarrollo inicial de la investigación que cuenta con financiamiento de FAPESB e CNPq, el grupo se centró en algunas acciones, inicialmente, en la '*Configuración de espacios escolares rurales: sujetos, prácticas e instituciones*', a partir del mapeamiento estadístico de los espacios de las escuelas rurales de los territorios de identidades, teniendo en la mira el levantamiento de datos en el censo escolar sobre grupos multigrados, especialmente en lo que se refiere a los indicadores de desempeño (aprobación, reprobación, deserción). En un segundo momento, buscamos ampliar la '*Red de investigación: acciones educativas y diversas ruralidades*', a través de la discusión y ahondamiento teórico-metodológico, de la ampliación y revisión bibliográfica, con énfasis en la discusión teórica y de formación, teniendo en la mira la construcción de un perfil etnográfico y de aspectos de la vida cotidiana de los territorios de identidad investigados, lo que nos permitió la elaboración de instrumentos de recogida de datos, la selección de participantes-actores sociales y, consecuentemente, la aplicación de cuestionario en las escuelas multigrado

de los territorios incluidos en la investigación, así como el planeamiento del guión y de los ejes para las entrevistas, la realización del grupo focal en los espacio/territorio de investigación. En un tercer momento integrado de la investigación buscamos desarrollar acciones de *'Formación de investigadores en red'*, mediante la realización del seminario de formación, la reunión del Equipo de Investigación, la elaboración de informes parciales y la construcción individual y colectiva de textos y artículos para la presentación en eventos del área y publicaciones en libros y revistas. Por último, centramos la atención en la *'Sistematización y socialización de conocimientos'*, a través del análisis de las fuentes/datos, de la singularidad de entradas previstas en la investigación y de sus articulaciones con los marcos teórico-metodológicos adoptados en el trabajo de investigación-formación.

Las especificidades del mundo rural, de los desplazamientos, de las diferentes formas de expresión, de la necesidad de una escucha sensible de los sujetos de los territorios estudiados, demandan miradas específicas de las investigaciones desarrolladas⁸

⁸ En lo que se refiere a las disertaciones defendidas, destacamos los siguientes trabajos: Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima, *Nas malhas da leitura: perfil leitor e práticas culturais de leitura de professores e professoras rurais da Comunidade de Arrodeador – Jaborandir-BA* (2008), bajo la orientación de Verbena Maria Rocha Cordeiro; Áurea da Silva Pereira Santos, *Percurso da oralidade e letramento na Comunidade de Saquinho, Município de Inhambupe,BA* (2008), *Representações e usos funcionais da escrita na história de vida da professora de educação de jovens e adultos: um estudo de caso em uma escola da Ilha de Maré*, Ivete Silveira Araújo (2010); *Letramento e desigualdade social: narrativas de vida dos jovens e adultos*, Telma Cruz Costa (2010), bajo la orientación de Kátia Maria Santos Mota; *Neurilene Martins Ribeiro, Histórias de professoras de Língua Portuguesa: dilemas e saberes da profissão docente nos ciclos iniciais da carreira* (2008); Zélia Malheiro Marques, *Entre viagens, leituras e leitores: a itinerância da Biblioteca Anísio Teixeira* (2009) y Lúcia Gracia Ferreira, *Professoras da zona rural: formação, identidades, saberes e práticas* (2010); *Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba-Ba: formação e práticas educativas*, Patrícia Júlia Souza Coelho (2010); *Macabéas as avessas: trajetórias de professoras de geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais*, Mariana Martins de Meireles (2013); *Tessituras das diversidades: cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural-quilombola*, Rita de Cássia Magalhães de Oliveira (2014), bajo la orientación de Elizeu Clementino de Souza. En relación com las tesis defendidas,

y en desarrollo⁹ por maestrantes y doctorandos de PPGEDUC/ UNEB, que se han volcado en la temática de la educación rural, en la perspectiva de contribuir efectivamente para la formación de políticas públicas de Educación Básica en contextos rurales diversos, especialmente en el Estado de Bahía, con énfasis en la educación rural en la contemporaneidad.

Los estudios en marcha y en proceso de orientación buscan verticalizar los objetivos y ejes del proyecto, sea en relación a los sujetos, las instituciones y/o prácticas pedagógicas que se desarrollan en los territorios rurales investigados. Desde el punto de vista metodológico, el eje central que moviliza los trabajos gira en torno de las cuestiones y principios teórico-metodológicos de la investigación (auto)biográfica, singularizados a partir de cada entrada y de los subproyectos, los cuales toman la entrevista narrativa, los talleres biográficos de proyectos, las historias de vida, los objetos de la cotidianidad escolar y las memorias de habitantes del medio rural, niños, jóvenes, adultos, ancianos,

destaco las siguientes: Ana Sueli Teixeira de Pinho, *O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo à simultaneidade* (2012); Jussara Fraga Portugal, “Quem é da roça é formiga!”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais (2013); Neurilene Martins Ribeiro, *Histórias cruzadas de professores: memórias de letramento e de práticas pedagógicas em escolas rurais* (2014), bajo la orientación de Elizeu Clementino de Souza; Janine Fontes, *Escrevendo histórias de si: juventude e projetos de vida, conhecer, conviver e cuidar*; Áurea da Silva Pereira Santos, *Memórias de idosos da EJA: narrativas de experiências de letramento em comunidades rurais*, bajo la orientación de Katia Maria Santos Mota, por último, Sandra Regina Magalhães de Araújo, *Formação de Educadores do Campo: um estudo sobre o percurso formativo vivenciado pelos monitores das EFAS do Estado da Bahia* (2013), bajo la orientación de Eduardo José Fernandes Nunes.

⁹ En relación com las investigaciones en desarrollo, destaco las siguientes *tesis en orientación* en el PGEduc, con vinculación a la referida investigación: *Histórias de vida de professores de classes multisseriadas*, Fábio Josué Souza dos Santos (2012); “Travessias”: de aluno de escola da roça a professor de universidade: percursos de vida, trajetórias de formação e atuação profissional”, Simone Santos Oliveira (2013); *Escolas têm memórias: cultura material e imaterial de escolas rurais baianas*, Mariana Martins de Meireles (2014) y las *disertaciones de maestría* de: Rosiane Costa de Sousa, *Formação continuada de professores de classes multisseriadas do meio rural: por uma articulação entre pesquisa e formação* (2013) e Natalina Assis de Carvalho, “Narrativas infantis em escolas rurais: aprendizagens e espaços de formação” (2013).

profesores de educación infantil, enseñanza fundamental o de educación de jóvenes y adultos, y alumnos de los diferentes niveles de enseñanza, en la perspectiva de aprehender dimensiones concernientes al trabajo pedagógico en grupos multigrado, la formación de profesores para las escuelas rurales y modos de vida de los sujetos que habitan los territorios rurales estudiados.

En lo que se refiere a los subproyectos de los investigadores colaboradores y asociados, sean de la UNEB, UFRB o de la Universidad de Paris 13, los mismos toman aspectos diversos de la vida cotidiana del mundo rural, teniendo en la mira problematizar aspectos sobre la biografización de los sujetos, de la memoria de las instituciones y del trabajo pedagógico en grupos multigrados, con énfasis en el estudio sobre las representaciones de los alumnos sobre la escuela rural, el proceso de desplazamiento del campo a la ciudad en busca de escuela y las implicaciones identitarias de/nosotros sujetos y, respectivamente, en el territorio, en función de la movilidad vivida. Preguntas concernientes a la cotidianidad escolar y del fracaso escolar de alumnos de las escuelas rurales marcan otras entradas, a través del análisis de las políticas de evaluación y de datos estadísticos, así como de las narrativas de diferentes sujetos en relación con la vida cotidiana que habitan.

Referencias bibliográficas

- AUGÉ, M. (1998). *As formas do esquecimento*. Trad. de Ernesto Sampaio. Lisboa, Imanedições.
- BENJAMIN, W. (1993). "O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". En *Obras Escolhidas*. Vol. I, Magia e técnica, arte e política. São Paulo, Brasiliense, 198/196.
- DOMINICÉ, P. (1988). "A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos". En NÓVOA, A., FINGER, M.,

- O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, MS/DRHS/CFAP.
- DUARTE, J.C. Silveira (2010). *Território de Identidade e multi-territorialidade, paradigma para formulação de uma nova regionalização da Bahia*. Disponible en www.cult.ufba.br/ene-cult2009. Acceso 21 de agosto 2010.
- LARROSA, J. (org.) (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- LARROSA, J. (org.) (1994). “Tecnologias do eu e educação”. En SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 35/86.
- LARROSA, J. (2002). “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. Trad. de João Wanderley Geraldi. En *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, São Paulo, nº 19, 20/28, Jan/Abr.
- MARTINS, J. de Souza (2005). “Educação rural e o desenraizamento do educador”. En *Revista Espaço Acadêmico*, n. 49 - junio, año V. Disponible en <http://www.espacoacademico.com.br/049/49cmartins.htm> Acceso 03 de marzo de 2011.
- NÓVOA, A. (org.) (1992). *Vida de professores*. Porto, Porto.
- PINEAU, G., MICHELE, M. (1983). *Produire as vie: autoformation et autobiographie*. Montréal, Edilig.
- SOUZA, E.C. de (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro, DP&A, Salvador, BA, UNEB.
- SOUZA, E.C., PINHO, A.S. Teixeira, GALVÃO, I. (2008). “Culturas, multisseriação e diversidade: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas”. En FERRAÇO, C.E. et al., *Aprendizagens cotidianas com pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Rio de Janeiro, DP et Alli, 77/93.
- THOMPSON, P. (1998). “A memória e o eu”. En *A voz do passado: história oral*. 2ª Ed. , Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 197/216.

6. Los espacios pre-escolares vivenciados y narrados por niños y niñas: Estudios sobre la formación de la infancia desde un enfoque fenomenográfico-narrativo

ANDRÉS KLAUS RUNGE PEÑA

Grupo Formaph/Facultad de Educación

Universidad de Antioquia

Introducción

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

Para ello se asumió acá el narrar como el contar o referir algo sucedido o el contar un hecho o una historia ficticios. Nos basamos entonces en *narrativas de la experiencia* –pre-escolar–, entendidas como las maneras en que los niños y niñas producen sentido –no necesariamente en una lógica secuencial o sujetocentrada– acerca de sí mismos y del mundo (Squire, 2008; Bruner); esto a menudo impulsados, igualmente, por los otros en tanto es la relación con estos otros la que mueve al sí mismo a hablar (Freeman, 2007).

Espacio y formación

Ante todo quisiéramos comenzar con la siguiente fotografía:



136

En la imagen que ven los niños fotografiados de uno de los jardines infantiles visitados nos contaban, nos relataban que se trataba de uno de los juguetes más preciados y más disputados, incluso motivo de peleas, que más les gustaba. Un juguete versátil: a veces una casa o, como se aprecia, una suerte de escondite o cueva. Un juguete con posibilidades de transformarse, por ejemplo y como se ve a continuación, en auto o en muchas otras cosas posibles.

En todo caso, un objeto de juego cambiante; una, desde nuestro punto de vista, simple caja de cartón que entra en concordancia con las ofertas posibles y precarias dadas, como se puede apreciar, por los mismos espacios institucionales:

Este tipo de experiencias y relatos nos recuerda lo que Foucault denominaba como espacios otros o heterotopías; es



Lugar de recreo

137



decir, lugares reales fuera de todos los lugares, lugares del afuera. La expresión “heterotopía” en Foucault se conoce gracias a un par de conferencias radiofónicas que dio en diciembre de 1966. Una de ellas llevaba por título: “El cuerpo utópico” y la otra: “Las heterotopías”. En esta última Foucault habla

del espacio, pero muy particularmente de los espacios otros, y propone para ello un tipo de estudio que denomina *heterotopología*, entendido como analítica de los espacios otros. Foucault vuelve sobre este asunto en una conferencia dada el 14 de marzo de 1967 en el Círculo de Estudios Arquitectónicos que apareció como “*Des espaces autres*” (los espacios otros) en “*Architecture, Mouvement, Continuité*”, no. 5, octubre de 1984 (46-49) y que fue traducido al español como “espacios diferentes”. Estos escritos, junto con “Espacio, saber y poder” y una presentación de Daniel Defert, vieron la luz en español como un libro que lleva por título: “*El cuerpo utópico. Las heterotopías*” publicado en Buenos Aires, Argentina, por la editorial Nueva visión en 2010; libro que se ha retomado acá para nuestro trabajo.

138

En su conferencia radial de diciembre de 1966: “Las heterotopías” Michel Foucault establece una diferencia entre utopías y utopías localizadas o heterotopías. En una línea de reflexión que recuerda planteamientos fenomenológicos como los de Gastón Bachelard (2010) y Otto Friedrich Bollnow (1969, 1976) sobre el espacio, este autor plantea también que “no se vive en un espacio neutro y blanco” (Foucault, 2010: 20), es decir, que el espacio no es un simple contenedor neutro y que, por el contrario, se le dota de sentido, es atmosférico, vivenciado, imaginado, es narrado y socialmente construido. Sin embargo, continua diciendo Foucault que hay unos lugares que son “*absolutamente* distintos: lugares que se oponen a todos los otros, que están destinados de algún modo a borrarlos, a neutralizarlos o a purificarlos. Son de alguna manera *contraespacios*” (Foucault, 2010: 20).

Las heterotopías son entonces espacios otros, diferentes, que les permiten a los seres humanos no sólo contraponerse a los órdenes de los espacios establecidos, sino también

arreglárselas con el mundo. De allí que, a diferencia de las utopías –que son emplazamientos sin lugar real–, a las heterotopías se les adjudique un lugar preciso y real: son “lugares reales, lugares efectivos, lugares que están dibujados en la institución misma de la sociedad, y que son especies de contraemplazamientos, especies de utopías efectivamente realizadas en las cuales los emplazamientos reales [...] son a la vez representados, impugnados e invertidos, especies de lugares que están fuera de todos los lugares, aunque sin embargo sean efectivamente localizables” (Foucault, 2010: 69-70). Estos lugares, muchas veces, tienen un carácter prohibido, privilegiado, sagrado y tienen el propósito de acoger a individuos en un proceso de formación/transformación.

Y como lo dice el mismo Foucault: “Los niños conocen perfectamente esos contraespacios, esas utopías localizadas. Por supuesto, es el fondo del jardín; por supuesto, es el desván o, mejor aún, la tienda de indios levantada en medio del desván; o incluso es –el jueves en la tarde– la gran cama de los padres. Es sobre esa gran cama de donde se descubre el océano, porque uno puede nadar allí entre las mantas; y además, esa gran cama es también el cielo, ya que se puede saltar sobre los resortes; es el bosque, porque uno se esconde; es la noche, puesto que uno allí se vuelve fantasma entre las sábanas; es el placer, por último, porque, cuando vuelven los padres, uno va a ser castigado” (Foucault, 2010: 20).

Cuando hablamos del espacio, bien sea como un espacio otro o como un simple espacio, reconocemos, como lo ha planteado la fenomenología del espacio (Bollnow, 1969), que el espacio humano no se reduce a un espacio físico, el espacio no es un contenedor neutro, sino un *espacio vivido y vivenciado*. Pero de igual manera y en concordancia con los aportes de la sociología desde comienzos del siglo XX, partimos de que el espacio

humano es también y ante todo un *espacio social*, un espacio de interacciones y de relaciones (Simmel¹, 1995), un espacio social ético, cognitivo y afectivo (Bauman). Pero es más, como lo dice Delory-Montberger, el lugar, el espacio, no existe sin historia, sin relato; por tanto, el relato hace el lugar. Así, al referirnos al espacio siempre estamos en un ámbito en el que se conjugan vivencias, percepciones, configuraciones, sentidos, construcciones y relatos (Becker, Bilstein y Liebau, 1997) (Ver siguiente imagen).



¹. Para Simmel (1995) el espacio se configura en el momento en que dos o más personas entran en una acción recíproca. En el momento anterior a dicha acción recíproca lo que hay es un “vacío”, un “entre dos” que todavía no ha adquirido significación. En la medida en que se establecen las relaciones e interacciones sociales ese espacio se va llenando, dejar de ser un espacio vacío para cargarse de significación; deviene entonces en un espacio social. Efectos del espacio como lo familiar, lo cercano o lo foráneo no son el resultado de la cercanía o lejanía del espacio por cuestiones puramente físico-matemáticas (euclidianas). Son, más bien, el resultado de una construcción social relacionada con aspectos de tipo cultural que marca y detona en los individuos o en los grupos ciertas vivencias, sensaciones y emociones. En una línea similar a la de Simmel, Bauman plantea que los espacios son también sociales, éticos y estéticos y que de acuerdo con ello los sujetos construyen y establecen su relación con los otros –que pueden verse como vecinos, extranjeros, conocidos, desconocidos, incluidos, excluidos, etc.–.

Cuando estudiamos los espacios y lugares desde la perspectiva de niños y niñas, la concepción del espacio y del lugar remite a los ámbitos que adquieren sentido para los niños y niñas. Al habitar el espacio, niños y niñas no solo lo apropian, sino que también los transforman; lo resignifican. Esos lugares pueden adquirir sentidos fugaces o consistentes, pero otros pueden adquirir un sentido más duradero. Esto está relacionado con aspectos lúdicos, estéticos, pero también vivenciales de diferentes tipos. Ello quiere decir que no todos los lugares para niños y niñas son los lugares de niños y niñas.

El espacio es entonces parte fundamental del proceso de construcción de la identidad y de la formación del individuo. Nacemos en un espacio y nuestra vida la pasamos de un espacio en otro. Desde bebés salimos del útero materno y recomenzamos la vida en otros espacios, por ejemplo, en una cuna, en un cuarto infantil o lo que haga sus veces (Berg, 2000); de allí transitamos por el pre-escolar y la escuela hasta llegar a habitar un barrio, una ciudad, el mundo. Los espacios siempre influyen sobre la vida humana y sobre la formación de los individuos. De allí que todo trayecto biográfico sea siempre también la historia de las vivencias, las apropiaciones y las constituciones de los espacios con los que nos confrontamos desde chicos hasta viejos. Nos formamos en y por el espacio y, a su vez, le damos forma –configuramos– al espacio. Sirva mencionar el trabajo de Benjamin sobre su infancia en Berlín (Benjamin, 2011), en el que plasma imágenes para el recuerdo sobre su infancia. Algo interesante en este trabajo es que se trata de lugares, espacios, caminos, casas, objetos, eventos como recuerdos de la infancia² que, no obs-

² “Yo ya conocía en la vivienda todos los escondrijos y así, volvía a ellos al igual que a una casa en la que sabes que todo va a estar como lo dejaste. Mi corazón latía acelerado, conteniendo el aliento. En verdad que aquí estaba encerrado al interior del mundo material. Este

tante, ponen en otra lógica la escritura autobiográfica como una escritura sujeto-centrada o como “novela de formación”, entendida esta última como la que narra el proceso de autoconocimiento, autodeterminación y autoconstitución del sujeto. En el escrito de Benjamin se trata de narraciones sobre momentos de miedo y felicidad en los que el infante como sujeto permanece no reconocido. Los textos autobiográficos de Benjamin rompen con la tradición biográfica inaugurada por San Agustín y, sobre todo, por Rousseau basada en una presentación de sí centrada en el sujeto.

Según Benjamin, los infantes experimentan el mundo de un modo mimético y así expanden su propio mundo interior y personal; es decir, se forman. Se trata entonces de una capacidad cuyos resultados aún persisten en la sociedad como restos –para Benjamin el lenguaje, que en sus inicios tenía un carácter profundamente onomatopéyico, es precisamente una evidencia de ese proceso de desencantamiento y extrusión codificada de la producción mimética–. De igual manera, en otro trabajo: “Sobre la facultad mimética” (1933) –en el que revisa algunos aspectos de la “Doctrina de los similar”– sostiene que

142

mundo era claro para mí, y se me acercaba sin hablar. Así comprende aquel al que van a ahorcar qué son la cuerda y la madera. El niño que está detrás de la cortina se convierte así en algo tremolante y blanco, a saber, se convierte en un fantasma. La mesa del comedor bajo la cual se encuentra acurrucado lo convierte en el ídolo de madera del templo, donde las patas talladas son las cuatro columnas. Y, detrás de una puerta, él mismo también es una puerta; la puerta es una máscara pesada que él mismo se ha puesto, y el niño es el sacerdote brujo que hechiza a cuantos entran descuidados. A ningún preciso lo pueden encontrar. Si hace muecas, le dicen que, si suena el reloj, se va a quedar con ellas. Yo mismo averigüé en mi escondrijo qué hay de verdad en esto. Si alguien me descubría, podía dejarme convertido en ídolo, rígido debajo de la mesa, o entretejerme para siempre en las cortinas igual que un fantasma, o por fin desterrarme de por vida a la pesada puerta [...] La vivienda era de este modo un arsenal de máscaras. Pero una vez al año había regalos puestos en lugares misteriosos, en sus vacías órbitas oculares, en su rígida boca y la experiencia mágica se volvía una ciencia. Como un ingeniero yo iba desencantando la sombría y tétrica vivienda, cuando iba en busca de los huevos de Pascua” (Benjamin, 2011: 29-30).

esos restos tienen que ver con formas primigenias de explicación del mundo sustentadas en las semejanzas, correspondencias y analogías mágicas y míticas. Estas formas primigenias que remiten a las interconexiones percibidas, sentidas e intuitivas de la naturaleza y el hombre, de la mismidad y la otredad se refieren al mundo como una totalidad cosmológica íntima y causalmente interrelacionada.

Llegados hasta acá, lo que se quiere plantear a manera de tesis es que una cosa es lo que los arquitectos planteen y plasmen en sus obras o lo que los educadores hagan del espacio escolar, y otra cosa es la manera en que los niños y niñas efectivamente resignifican y apropian tales espacios. Los niños y niñas cuentan, narran sus espacios y con ello resignifican el espacio y se forman³. La experiencia formativa en los espacios, por ejemplo, en los espacios escolares (salón de clase, biblioteca, pasillos, lugar de recreo, espacios para el juego, etc.) implica, por tanto, que las (inter)acciones que se desarrollan en los diferentes lugares escolares y las concepciones que de esos lugares se generan y construyen están imbricadas.

En concordancia con ello consideramos que los procesos de formación (*Bildung*) del sujeto, sobre todo en el contexto preescolar, tienen lugar de manera positiva cuando en dicho espacio –que incluye el salón de clase, salas, espacios de recreo,

³. Valga recordar para ello, por ejemplo, que el contexto alemán un pedagogo como Flitner hablaba desde los años setenta del siglo pasado de la necesidad de ocuparse con las formas de expresión, de actividad y de vivenciar de la infancia, con sus proyectos vitales y con su cotidianidad (Flitner, 1978: 185). Otra perspectiva de trabajo en el contexto pedagógico que impulsó fuertemente la investigación sobre la infancia desde un punto de vista más centrado en el sujeto infante y en las vivencias de su cotidianidad –escolar– fue la de los primeros desarrolladores de una pedagogía fenomenológica (Lippitz y Meyer-Drawe, 1986; Lippitz y Rittelmeyer, 1991) que se puede considerar como un desarrollo más riguroso del trabajo fenomenológico de Langeveld (1964) iniciado en tiempos anteriores y para el que la infancia, en clave fenomenológica, eran entendida como una actividad generadora y apropiadora de sentido que se contraponen, como un mundo propio, pero ajeno, al adulto.

superficies libres, espacios abiertos, etc.– se ofrecen posibilidades y estímulos variados que les permiten a los niños y niñas experimentar, indagar, jugar y desplegar todas sus potencialidades corporales, sensoriales, afectivas y cognitivas. Las configuraciones y disposiciones espaciales tienen, por tanto, un gran efecto en los aspectos relacionados con la educación, con la formación, con el contacto social o con el comportamiento corporal de niños y niñas; es decir, sobre las diferentes formas de comunicación e interacción de éstos en los espacios pre-escolares. Debido a sus aspectos estructurales y a su fuerza enunciativa (mensajes e influjos que produce) los espacios escolares detonan ciertos estados de ánimo e influyen sobre el comportamiento y la interacción de las personas –apoyándolos o limitándolos– que en él se encuentran. En ese sentido, cumplen un papel importante en lo que tiene que ver con la interacción social y con los encuentros, y también en el modo en que los niños y niñas se relacionan con las cosas y con las personas que los rodean.

144

El espacio escolar es, en ese sentido, un “tercer educador” bien sea porque produzca efectos de una manera explícita, intencional y planeada –como se lo ha buscado desde la arquitectura escolar y la pedagogía– o porque juegue un papel en la formación del ser humano en su despliegue como ser corporal, temporal y espacial. De manera que si el ser humano es una ser espacial, entonces el espacio se ha de tener como un elemento en la formación del individuo desde su primera edad (Bachelard, 1965; Auge, 1998). De allí que planteáramos la necesidad de indagar sobre las vivencias del espacio pre-escolar a partir de las narraciones de los niños y niñas; es decir, la necesidad de comprender el mundo personal y social de los infantes desde la perspectiva de los niños y niñas que habitan ese mundo como actores (Waksler, 1991: vii, 119).

De acuerdo con ello, este trabajo se puede enmarcar dentro de los nuevos estudios sociales⁴ sobre la infancia⁵ en la medida en que

⁴ Durante este mismo periodo de los ochenta, académicos europeos y angloamericanos –deudores del derrotero investigativo abierto por Philipp Aries con su trabajo sobre la infancia en los años sesenta– comenzaron a llamar la atención sobre la poca atención prestada a la infancia en las reflexiones de las ciencias sociales y humanas. Se sostenía que niños y niñas debían ser investigados y tratados como actores sociales y no como simples objetos o problemas para el orden social adultocéntrico. Se fue consolidando así también entre la década de los ochenta y de los noventa del siglo pasado los denominados “nuevos estudios sociales sobre la infancia” como movimiento de un grupo de investigadores (James y Prout, 1990; Corsaro, 1997; James, Jenk y Prout, 1998; James y Christensen, 2000; Allison y James, 2004) que buscaba que se le prestara mayor atención a niños y niñas como actores sociales, como individuos con diversidad de vidas y experiencias, y que se entendiera la infancia como una construcción política, histórica y cultural. Autores como Allison James, Chris Jenks y Allan Prout llegaron a hablar incluso de una “ruptura epistemológica” con las teorías tradicionales de la socialización y del desarrollo infantil. Así, en un ejercicio por cambiar la clásica concepción del infante como un sujeto pasivo sometido a los procesos de socialización “desde arriba”, los nuevos estudios sociales sobre la infancia comenzaron a poner énfasis en la capacidad de agenciamiento de niñas y niños. Se planteó con fuerza que niños y niñas eran capaces de darle forma y sentido a las circunstancias y aspectos que los circundaban en su vida diaria –y uno de esos aspectos, desde nuestros intereses, es precisamente el espacio–. Este marco de interpretación permitió una comprensión más adecuada de los procesos de socialización. Se miró cómo niños y niñas negocian, comparten, resignifican, crean y apropian la cultura con los adultos y entre sí (Corsaro, 1997). Se defendió una mirada de la infancia ya no en términos de lo que iba a ser (futuro), sino de lo que es (presente); es decir, una perspectiva interesada en el presente, en lo vivido y experimentado ahora (Corsaro, 1997; James y Prout, 1990; Mayall, 2002; Waksler, 1991). Más que enfocarse en el proceso de paso de la minoría de edad o no madurez a la mayoría de edad o adultez, se comenzó a ver a los niños y niñas como participantes activos y competentes en sus mundos (Anderson, Gitz-Johansen y Kampmann, 2002; Corsaro, 1997; Corsaro y Schwarz, 1999; Danby, 2002; Danby y Farrell, 2002; Edwards, 2002; James y Prout, 1990; Mackay, 1991).

⁵ Siguiendo a Heinz-Hermann Krüger se podrían identificar en las últimas décadas cuatro perspectivas de acercamiento a la infancia, a su desarrollo y a su mundo dentro del contexto de la pedagogía, pero en una relación con la sociología y la psicología. Tenemos, primero, una perspectiva basada en una teoría de la socialización y de la psicología del desarrollo (Hurrelmann, 1986; Krappmann, 1991; Silbereisen, 1986). Segundo, una perspectiva teórico social (Nauk, Meyer y Joos, 1996; Sünker, 1993). Tercero, una perspectiva ecológico-social (Nickel y Petzold, 1993; Zeiher y Zeiher, 1994). Y, cuarto, una perspectiva teórico-biográfica (Krüger, Ecarius y Grunert, 1994). La perspectiva basada en una teoría de la socialización y de la psicología del desarrollo considera el proceso de origen y desarrollo de la personalidad del infante en una relación de interdependencia con el entorno socialmente mediado. Aquí se trabaja con los conceptos de socialización y de desarrollo con los que se plantea que la interacción de los sujetos infantes en y con el entorno es un asunto crucial en el desarrollo de su identidad personal y social. Los infantes son vistos como sujetos activos que tienen participación en la construcción y elaboración de su realidad. 2) La perspectiva teórico social

tiene como propósito indagar sobre las maneras en que niños y niñas de manera activa responden y participan en la significación y construcción de sus espacios escolares. Se trata de un proyecto abierto y en curso en el que interesa explorar las concepciones e interacciones del día a día de niños y niñas dentro de su ámbito escolar. Por ello nos servimos de narrativas orales y visuales y de entrevistas narrativas con niños y niñas como una manera de acceder a sus mundos de experiencias y de sentidos. La metodología de la investigación se definió como fenomenográfico-narrativa.

Dentro de los diferentes énfasis en la investigación sobre la infancia⁶ se puede hablar de:

se centra, sobre todo, en los aspectos sociales estructurales que están en la base de la comprensión de la infancia hoy en día. Acá se trabaja la infancia como grupo poblacional o como un grupo que se ha de analizar en relación con los aspectos estructurales y característicos de las sociedades en su conjunto (infancia en la sociedad capitalista, infancia y familia burguesa, etc.). 3) La perspectiva ecológica mira el contexto ecológico como una condición importante en el desarrollo de la infancia. El entorno es concebido como algo temporal y espacialmente estructurado en donde no se trata de verlo como una cuestión física o geográfica, sino como un espacio social y personal subjetivo (Nickel y Petzold, 1993: 85). De acá hacen parte también trabajos centrados en los procesos de apropiación del espacio por parte de niños y niñas. 4) Finalmente, en el centro de las perspectivas teórico biográficas y narrativas está el análisis de la infancia como una parte del ciclo vital. Acá se trata, además, de reconstruir el camino biográfico que lleva de la infancia a la adultez. Estas perspectivas también están relacionadas con el estudio de las transformaciones por las que ha pasado la infancia a partir de análisis biográficos (análisis biográficos centrados en las experiencias y valores de infancias típicas de un período o de un grupo y que muestran precisamente las transformaciones en su concepción). Al igual que los planteamientos basados en una teoría de la socialización y del desarrollo se parte de que los niños y niñas son entendidos como sujetos activos que toman parte en la construcción de su realidad. Además, se busca desde estas perspectivas biográfico narrativas considerar aspectos macroestructurales relacionados con los procesos de modernización e individualización propios de la sociedad actual con los que se pone en evidencia las oportunidades y los riesgos que resultan para la infancia –para su socialización, desarrollo y formación– a la luz de dichos procesos (Krüger, Ecarius y Grunert 1994: 221; Zinnecker, 1990: 31). Así, las estructuras del ciclo vital y los esquemas biográficos no son solo marcados por los esquemas interpretativos sociales sino que también se encuentran influenciados por su anclaje institucional en la estructura social. Se plantea entonces que la infancia, organizada socialmente gracias a diferentes instituciones, se ve fuertemente estandarizada bajo el formato de una “biografía normal” (Honig, 1999: 157).

⁶. En específico dentro de la pedagogía, ya desde hace algún tiempo las investigaciones biográfico-narrativas habían permitido indagar, con el apoyo de material autobiográfico, de

- Un énfasis en los *patrones de las relaciones familiares*
- Un énfasis en los *trascursos biográficos* de niños y niñas
- Un énfasis en las *formas de praxis de la cultura infantil*
- Un énfasis en los *contextos escolares de acción*

Sin embargo, una temática poco considerada dentro de las perspectivas anteriormente mencionadas es la relación de niños y niñas con el espacio –escolar–, aunque hay algunas excepciones dentro de la sociología de la infancia como las que se empiezan a plantear en el trabajo de Allison James, Chris Jenks y Allan Prout: “*Theorizing childhood*” (1998: 37 y ss.). Dentro de esas excepciones están también autores como Sarah Holloway y Gill Valentine, quienes en su “*Geografías de los niños: Jugar, vivir, aprender*” (2000) sostienen, por ejemplo, que los nuevos estudios sociales sobre la infancia necesitan desarrollar una comprensión más sofisticada de la espacialidad y recomiendan, en particular, el trabajo de la geógrafa Doreen Barbara Massey (1994) en el que la autora, desde una geografía marxista, desarrolla la propuesta de “sense of place” o “sentido del lugar”.⁷ Acá

147

diarios y de entrevistas narrativas, especialmente realizadas con adultos, sobre el papel que habían tenido las experiencias de o durante la infancia en la historia y procesos formativos y de socialización de tales individuos. Se trataba de indagaciones orientadas, sobre todo, por la pregunta acerca de la importancia de las experiencias de la infancia en la vida adulta y por el influjo que aquéllas habían tenido sobre ésta. Nos las vemos con investigaciones cualitativas basadas en entrevistas narrativas y autobiográficas con las que se proponía un análisis de las imágenes de la infancia en tanto marcos culturales y constructos mentales de los adultos (Lenzen, 1985); es decir, una mirada a la infancia desde las narraciones de los ya adultos. Este énfasis investigativo sigue siendo importante aunque muchos autores lo cuestionen por su silenciamiento de la voz de los infantes

⁷ “These arguments, then, highlight a number of ways in which a progressive concept of place might be developed. First of all, it is absolutely not static. If places can be conceptualized in terms of the social interactions which they tie together, then it is also the case that these interactions themselves are not motionless things, frozen in time. They are processes. One of the great one-liners in Marxist exchanges has for long been, ‘Ah, but capital is not a thing, it’s a process.’ Perhaps this should be said also about places, that places are processes, too. Second, places do not have boundaries in the sense of divisions which frame simple enclosures. ‘Boundaries’ may

se argumenta en contra de las miradas esencialistas y estáticas del espacio y se propone que se trabajen los espacios –lugares– en su sentido identitario múltiple, como espacios con un carácter procesual, abierto y único (Holloway y Valentine, 200: 9). De igual manera, no hay que olvidar acá el trabajo de Hart (1979) centrado en la manera en que los infantes le dan uso, experimentan y valoran el espacio de manera diferente a como lo hacen los adultos. En el trabajo de este autor se pone en evidencia las maneras en que los infantes se apropian del espacio público y le dan nombres a sus espacios favoritos reflejando con ello la manera en que los usan y apropian. Están también estudios como los de Stuart C. Aitken (1988, 1994, 1997) que analizan la relación entre infancia, espacio y género.

En concordancia con estos últimos trabajos, en este escrito se sostiene que niños y niñas no son simples víctimas de sus relaciones o de sus condiciones, sino que también actúan como sus productores. Ellos crean formas sociales en las que es posible tanto la creación de sociedad como la independencia individual. La infancia es vista como un proceso social, cultural y colectivo mediante el cual niños y niñas entran a hacer parte de un sistema social y cultural y a establecer comprensiones y

be of course be necessary, for the purposes of certain turn of studies for instance, but they are not necessary for the conceptualization of a place itself. Definition in this sense does not have to be through simple counterposition to the outside; it can come, in part, precisely through the particularity of linkage to that 'outside' which is therefore itself part of what constitutes the place. This helps get away from the common association between penetrability and vulnerability. For it is this kind of association which makes invasion by newcomers so threatening. Third, clearly places do not have single, unique 'identities'; they are full of internal conflicts. Just think, for instance, about London's Docklands, a place which is at the moment quite clearly defined by conflict: a conflict over what it past has been (the nature of its 'heritage'), conflict over what should be its present development, conflict over what could be its future. Fourth, and finally, none of this denies place nor the importance of the uniqueness of place. The specificity of place is continually reproduced, but it is not a specificity which result from some long, internalized history. there are a number of sources of this specificity - the uniqueness of place. There is the fact that the wider social relations in which places are set themselves geographically differentiated" (Masey, 1994: 156).

concepciones compartidas con otros (Corsaro y Schwarz, 1999: 234). Se trata de un proceso que tiene lugar en el día a día de niños y niñas. La infancia no es pues una construcción o una experiencia universales, sino una construcción social, pero particular para cada niño y niñas. Niños y niñas participan de una manera activa y construyen mundos sociales y culturas infantiles o entre pares tomando y reelaborando las informaciones que les llegan del mundo de los adultos y trabajándola para sus propios propósitos (Mayall, 2002). En esa medida ellos encuentran siempre posibilidades de, en este caso, apropiarse y resignificar sus espacios. Una perspectiva fenomenográfico-narrativa como la que acá se propone da buena cuenta de ello.

Las narrativas se presentan entonces como una técnica de investigación adecuada para la reconstrucción de los significados de las vivencias –en este caso del espacio pre-escolar–. Hablamos por ello de un enfoque fenomenográfico basado en una metodología narrativa. Metodológicamente hablando, a los niños y niñas se le fue preguntando por lo que hacían, por lo que vivenciaban y se organizó dicha información. Pero no se trataba tanto de informar sobre sus experiencias sino de contarlas, de relatarlas. La narración de experiencias referidas al espacio pre-escolar se desarrolló en torno a acontecimientos sucedidos mezclados con fabulaciones en los que se recapitulaba lo acaecido y se reformulaba de un modo subjetivo la experiencia tenida o referida. Lo interesante es el posicionamiento que ello le permitía a niños y niñas, bien sea que acudieran a un relato experienciado o referido por otros. Los infantes –de cinco años– muestran entonces una elevada propensión a narrar asuntos de su vida diaria, aunque con ello no se trate de proponer un relato autobiográfico con carácter totalitario. Lo que aparece son referencias a momentos significativos que los niños y niñas mediante sus relatos incluyen como parte de su

vida y de sus vivencias. La narrativización de esas experiencias particulares de sus vidas –en este caso en el pre-escolar– muestra como los infantes elaboran la realidad y la apropian de diferentes modos (por ejemplo, mágico-real). Vale recordar que la habilidad de narrar experiencias personales es una de las primeras modalidades narrativas que se desarrolla en los infantes y se plantea que se inicia entre los dos y tres años. Esta fortalece el sentido de sí mismo y sirve de apoyo a las posibilidades identificatorias y expresivas del individuo. A través las narrativas construidas por los infantes pueden muchas veces representar emociones y conflictos que a menudo no se consiguen verbalizar de otra manera. Ellas sirven entonces como un medio de reelaboración de lo vivenciado atribuyéndole nuevos significados o exorcizándolo dentro del relato. Mediante las narrativas los niños y niñas reelaboran la realidad y la hacen más “digerible” –es una respuesta al miedo y angustias–. Una de las características cruciales de las narrativas es que, según Bruner, permite establecer vínculos entre lo común y lo excepcional y negociarlo como parte de la experiencia cotidiana personal.

150

No obstante, no hay que desconocer que muchas de las formas de construcción de las narrativas de experiencias de la vida pre-escolar tienen que ver mucho con las interacciones y conversaciones con los adultos. Esto quiere decir que, a pesar de que la institución escolar no determina completamente la vida de niños y niñas, sí es importante considerar la influencia que tienen los órdenes y aspectos estructurales, así como el poder en la disposición del espacio, en el mobiliario y los artefactos, y las dinámicas rutinizadas con las que se gobierna el día a día de niños y niñas. Varios autores afirman que los infantes aprender a hablar sobre sus experiencias de vida y sobre sus memorias de eventos pasados de una manera cada vez más en coherencia con las formas de individualidad socialmente promovidas

(sujetocentradas); es decir, de acuerdo con las “biografías normales” que promueve la sociedad y sus diferentes instancias.

Cabe recalcar que el proceso de realización de entrevistas narrativas con infantes resulta más difícil que con jóvenes o adultos. Especialmente en lo que respecta a su edad y la competencia ligado a ella de poder narrar y contar asuntos sobre sí mismo, sobre sus propias vivencias y experiencias, representa una gran limitación cuando se trata de la elección de dicho procedimiento. Para muchos autores, debido incluso a las capacidades lingüísticas generales resulta poco significativo llevar a cabo entrevistas cualitativas –abiertas– con niños de cinco años en promedio. También resulta complejo llevar a cabo entrevistas narrativas con pretensiones autobiográficas pues se presupone que, por cuestiones de –una psicología del– desarrollo, estos infantes no están en condiciones de poder comprender y presentar su propia biografía como una totalidad. Con niños y niñas de tal edad se prefirió para esta investigación relatos de experiencias que estuvieron apoyados, a su vez, en imágenes, dibujos, fotos y otros medios que estimularan a los niños y niñas a contar sus historias y relatos. Nos interesó acá la narración de experiencias de niños y niñas referidas al espacio pre-escolar.

No es, pues, un secreto que la investigación que se hace con niños y niñas conlleva ciertos retos y dificultades. Hay que reconocer que, hasta cierto punto, todas las formas de investigación tienen que ver con intereses y cuestiones de poder y, además, representan una suerte de intrusión en la vida y cotidianidad de las personas. En ese sentido y particularmente en lo que tiene que ver con la investigación con la infancia, se requiere por parte de los investigadores e investigadoras de una gran sensibilidad y reflexividad con respecto a dichos agentes y de creatividad, sobre todo metodológica (Lindsay, 2000;

Christensen y James, 2000; Barker y Weller, 2003). Pensando en tales dificultades y retos, esta investigación se llevó a cabo utilizando ciertas formas de expresión preferidas por los infantes, también con la conciencia de que para los niños y niñas muchos de los métodos tradicionales de investigación como los cuestionarios no sólo resultan intimidadores, sino también aburridos. De manera que, en concordancia con los nuevos planteamientos metodológicos acerca de las nuevas formas de representación y expresión de los informantes, optamos por recurrir a estrategias y técnicas como las planeaciones didácticas, el dibujo, la fotografía, el juego y las entrevistas abiertas (conversación informal) (Christensen y James, 2000), de manera que ello permitiera un trabajo más espontáneo y creara situaciones de confianza para niños y niñas. Al igual que en otras investigaciones, partimos de la premisa de que los niños y niñas son agentes competentes y que, en esa medida, pueden expresarse por sí mismos acerca de sus vivencias y experiencias significativas de diferentes maneras. La utilización de métodos combinados les permitió a niños y niñas mediar su experiencia personal en relación con los espacios escolares. Con esta investigación fue posible plantear entonces que los métodos cualitativos ayudan a llevar a cabo un trabajo más adecuado sobre las vivencias de los infantes –con respecto al espacio escolar, como en nuestro caso– y que son, en ese sentido, más amigables, menos intimidadores y menos intrusivos, y en consecuencia los niños y niñas se presentan más dispuestos y confiados.

La información recogida, en términos fenomenográficos, nos permitió afirmar por un lado que no existe una concepción única y universal del espacio escolar y, por otro lado, que las vivencias y sentidos que se le otorgan a este se configuran a partir de la experiencia de los sujetos. De esta manera corroboramos que los espacios no son contenedores neutros en los que

simplemente se llevan a cabo procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino que son espacios vivenciados y cargados de sentido. En ese orden de ideas consideramos que hay una relación estrecha e importante entre los espacios y quienes los habitan; tanto así que los primeros influyen de manera significativa sobre los segundos y que la constante interacción entre el ser vivo y su medio hace imposible separar la vida de los individuos del mundo que la rodea, o considerarla como algo independiente.

Resultados, análisis e interpretación

Los resultados de la actividad didáctica y del ejercicio de dibujo, muestran que los niños y niñas prefieren los espacios exteriores de la escuela (lugares de deporte, de descanso, de recreo o simplemente al aire libre). Cuando se les pidió dibujar los lugares a los que más les gustaba ir o estar, los infantes hicieron dibujos de lugares para el deporte, espacios para el recreo o espacios en los que podían estar con sus amiguitos. Los dibujos mostraron que las escenas y actividades dibujadas al respecto eran más vivaces, imaginativas que aquellas referidas a las actividades en lugares cerrados o en el lugar de clases. Y esto se corroboró con los relatos orales.

Las discusiones informales reforzaron entonces lo expresado en los dibujos. Cuando se les preguntó a los niños y las niñas por lugares especiales que les gustaban dentro del ámbito escolar y en los que se sentían bien, un tema no esperado surgió: el de los espacios concebidos como refugio que permiten la tranquilidad emocional –por ejemplo, por no sentirse vigilados ni en compañía de adultos–. Estos lugares especiales como rincones, pasillos, casitas de muñecas en el lugar de recreo, entre otros, a menudo son considerados como refugios por los niños y niñas, y se establecen como límites o demarcaciones con lo adulto.

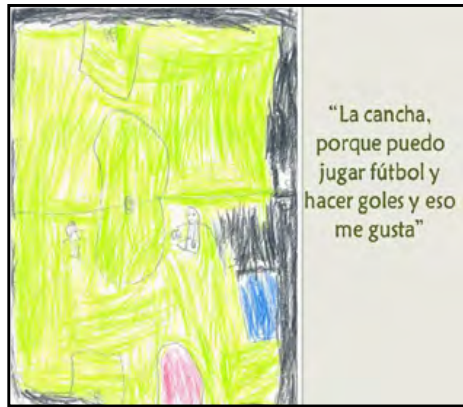


Imagen 1



Imagen 2

Imagen 3

Se trata de espacios para estar solos o con amigos en los que se experimentan sensaciones de felicidad, excitación, tranquilidad y paz. En ese sentido, estos espacios les sirven a niños y niñas para relajarse, liberarse, tener sentimientos de escape y libertad, desarrollar formas de sociabilidad con los compañeros y resignificar su entorno como propio. Podemos hablar entonces de una agenciamiento creativo, es decir que son participantes en la

construcción y significación de sus propios espacios. Ese agenciamiento es entendido acá como la capacidad de darle forma y sentido al espacio mediante decisiones creativas e imaginarias y como capacidad de apropiarse de dichos espacios y lugares.

Esta posibilidad de agenciamiento se vuelve fundamental a la hora de pensar en las posibilidades que tienen niños y niñas de apropiarse y habitar un espacio. Muestra cómo se negocian los espacios institucionales, por ejemplo, el escolar, en espacios grupales o individuales (cómo se resignifican los espacios de los adultos para los niños en espacios de los niños). Muchos de los espacios especiales y significativos referidos por los infantes habían sido construidos física y arquitectónicamente por adultos para cumplir con funciones designadas por ellos mismos (vigilancia, control y disciplina). Sin embargo, el propósito de esos espacios funcionales fue creativamente invertido, resignificado y reutilizado. A menudo y como parte de ello, estaban los diálogos y juegos imaginarios con los que se reforzaba lo anterior. Espacios generalmente prohibidos o secretos, por ejemplo, se configuraron en espacios especiales gracias a narrativas y prácticas apoyadas en estas.

Frente a todo ello, la pregunta acerca de los espacios favoritos y especiales mostró también que de parte de los niños y niñas no había una evocación de los lugares para estar sentados, para estar quietos, para escuchar a las maestras o para trabajar en las tareas escolares. Si bien se reconocen esas actividades como importantes, lo más llamativo de sus expresiones son las referencias a esos lugares que tienen una resonancia emocional fuerte; espacios en los que pueden interactuar, jugar, hablar con sus pares; espacios en los que su cuerpo puede desplegarse y entrar en movimiento y acción (correr, trepar, moverse, brincar, etc.).

Así las cosas, los lugares favoritos se configuran en una lógica en la cual consideraciones de tipo estético (bonito-feo,

agradable-desagradable, etc.) no cumplen un papel importante, es decir, no están relacionados con la decoración o con lo sensorialmente llamativo. Los espacios favoritos son dotados de sentido no por consideraciones de belleza o fealdad, sino más bien, bajo criterios de carácter subjetivo ligados al placer, al goce y la compañía. Lo que los niños y niñas perciben como “bonito” no se ajusta necesariamente con las normas estéticas del mundo de los adultos. De igual manera, los espacios estructurados con cierta finalidad a menudo son creativamente “refuncionalizados” o resignificados por los mismos infantes.

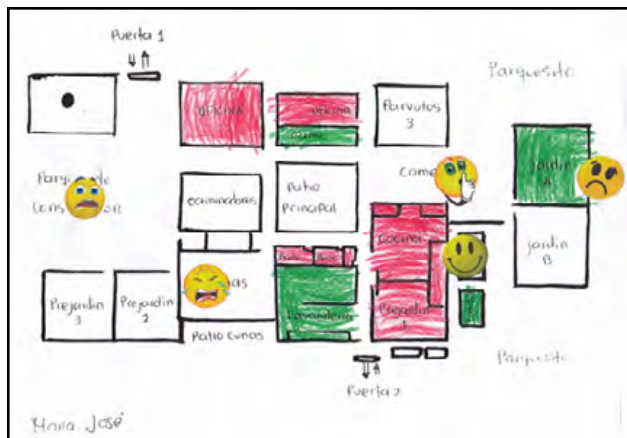
Ejemplo 1. El caso de las salas cunas: agradable para los adultos, desagradable para lo niños y niñas porque los fuerzan y tratan de una manera brusca.

Espacios que no les gusta

156

Bajo la categoría de espacios que no son del gusto de los niños y las niñas se encuentran aquellos en los cuales han tenido lugar vivencias (propias o ajenas) desagradables: caídas, golpe, regaños, etc. Estas vivencias los han impresionado hasta el punto que prefieren no estar y no utilizar ciertos espacios que revivir las experiencias. Igualmente bajo esta categoría se incluyen ciertos espacios que no estaban estructurados (mangas, zonas libres, lugares abandonados) o que eran inabarcables para los niños y niñas lo que llevó a manifestaciones de emociones al respecto ligadas a la inseguridad o el miedo.

Lo interesante de este apartado es observar que de la relación que establezca el sujeto con el espacio y sus objetos depende la permanencia o la ausencia, el gusto o el desagrado por este. Las experiencias de los niños y las niñas quedan grabadas en su ser-estar en el espacio, es decir, los sucesos que acontecen en él tienen un significado relevante con base en el cual



Ejemplo 1

adjetivan determinados espacios. Adjetivación que se mantiene memorable sin importar el tiempo que pase o, hasta cierto punto, el criterio de los adultos. En este sentido Le Breton (2007) señala que la experiencia perceptiva de un grupo se modula a través de los intercambios con los demás y con la singularidad de una relación con el acontecimiento. Discusiones, aprendizajes específicos modifican o afinan percepciones



Imagen 4



Imagen 5



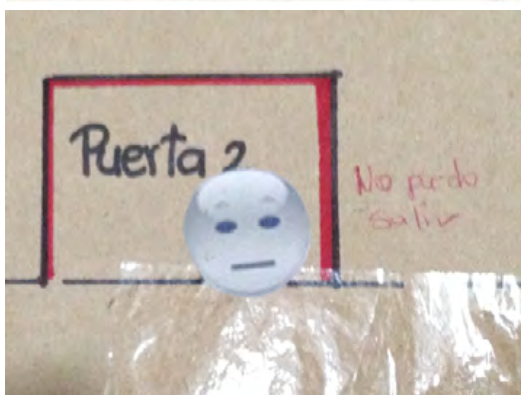
Imagen 6

nunca fijadas para la eternidad, sino siempre abiertas a las experiencias de los individuos y vinculadas con una relación presente con el mundo.

Los dibujos y las entrevistas, por ejemplo, muestran que los niños y niñas perciben como desagradables los espacios que tienen que ver con experiencias, propias o ajenas, que han causado dolor físico (las caídas, los aporreones, los golpes) o con las relaciones que han establecido con los adultos en dichos espacios.

De la misma manera los infantes señalan la rectoría, la oficina de secretaría académica y la sala de profesores como espacios que les resultan desagradables, toda vez que en estos se llevan a cabo acciones correctivas (acusar, regañar o castigar),

Espacio feliz porque nos dejaron entrar = prohibido



que los revisten de sentimientos poco agradables y hace que se aluda a ellos en términos negativos, configurándose de esta manera como espacios que no les gusta.

Este tipo de situaciones llevan a la conclusión que las vivencias permiten apropiarse de ciertos espacios y objetos, los cuales dejan una huella o marca que modifica la manera de relacionarse con ellos. En ese sentido, un espacio o elemento que normalmente se pensaría para fines recreativos y lúdicos toma el significado de desagradable si el encuentro de los niños y de las niñas no es totalmente satisfactorio en él.

Finalmente concluimos que los espacios que no les gustan a los niños y niñas poco tienen que ver con aquellos que son designados para actividades académicas –como se podría pensar–. La apropiación de un espacio desde la categoría de “los que no les gusta” deviene únicamente cuando las experiencias personales o ajenas de quienes los habitan relacionadas con el dolor o el castigo permiten cargarlos de dicho significado.

Espacios mitificados

La categoría de espacios mitificados hace referencia a aquellos lugares que generan temor o miedo en los y las estudiantes por una serie de historias que se han ido tejiendo en torno a ellos. Acá el concepto de mitificación alude a aquel hecho o acontecimiento extraordinario y fantástico que carece de validez o comprobación y que se transforma en un relato oral que es transmitido, en nuestro caso concreto, de unos niños y niñas a otros, quienes a su vez, lo han legitimado. Si bien los espacios mitificados podrían agruparse bajo la categoría de espacios que no les gusta, nos vimos en la necesidad de establecer una separación debida a las múltiples referencias expresadas desde la oralidad y por medio de dibujos que los niños y las niñas hacían de estos.

En los espacios mitificados se presentaron dos características. La primera de ellas tiene que ver con que a pesar de que las instituciones estudiadas estaban ubicadas geográficamente en lugares opuestos, tenían una infraestructura distinta, trabajaban bajo filosofías pedagógicas diversas y los grupos poblacionales eran heterogéneos, las historias ficticias que circulaban allí en torno a ciertos espacios fueron similares y, además, condensaban imaginarios cuyo común denominador era la muerte.

Recordemos que muchos de los temores ante lo desconocido son infundados desde el hogar como un medio coercitivo

para enseñar a comportarse o para inculcar la obediencia⁸: “si no te duermes te lleva el coco”, “a los niños llorones se los lleva la llorona”, “el chucho se lleva a los niños desobedientes”, etc. Los medios de comunicación también figuran como canales de difusión influyentes en la creación de historias fantásticas. De ahí, que algunos niños y niñas al responder por qué determinado espacio les generaba miedo incluían en sus relatos fragmentos sacados de películas de terror o relatos provenientes del mundo de los adultos. Del mismo modo la relación de los niños y las niñas en estas edades con la muerte apenas empieza a comprenderse como parte natural del ser humano, sumándole a ello que el tratamiento que se le da al tema –por parte de los adultos–, generalmente, no es el más abierto. Este tipo de asuntos están fuertemente relacionados con el imaginario –social– de los niños y las niñas y se va constituyendo como algo simbólico y trascendente. En esa medida surgen historias para tratar de dar sentido o encontrar respuestas a un tema enigmático y sobre el que no tienen control. Con lo anterior lo que queremos señalar es que a partir de dichas historias los niños y las niñas no sólo dotan de sentidos dichos espacios escolares sino que éstos también les permiten compartir un sentimiento que los une.

La segunda característica común de estos espacios es que no son los más concurridos, están alejados de zonas comunes y, en algunos casos, tienen una fuerte carga prohibitiva prescrita por los docentes y adultos, lo que contribuye a que sean más susceptibles de ser configurados en un sentido mitificado. En este

⁸ For example, children learn that play occurs in designated spaces; that certain styles of play which may be appropriate for the playground are not permissible within the structured educational ‘play’ of the classroom (James, Jenks & Prout, 1998). Thus, childhood space imposes limits upon children that serve to regulate and control the child’s body, mind and actions. According to Anderson, Gitz-Johansen and Kampmann (2002), this new form of control and organisation is becoming a dominant feature of practice in schools.



Imagen 7



Imagen 8

punto, dejamos abierto el interrogante acerca de si existe una relación entre los espacios mitificados y su carácter prohibitivo.

Los siguientes dibujos, por ejemplo, ilustran algunos espacios que identificamos como mitificados. Los dibujos realizados por los y las estudiantes señalan la existencia de la tumba de un muerto, un zombi, el corazón de un zombi y fantasmas en sectores de las instituciones.

Es oportuno subrayar entonces que la carga simbólica, producto de las vivencias, que le han dado niños y niñas a estos espacios permite definirlos como espacios mitificados. En este

sentido consideramos que como docentes no debemos pasar por alto las vivencias que tienen los estudiantes en los espacios escolares, no sólo porque los significados que les asignan –sean positivos o negativos– influyen en su proceso educativo y de adaptación escolar sino también porque los sentidos que atribuyen los protagonistas del acto educativo pueden constituirse en insumos valiosos en los procesos de socialización al interior del ámbito escolar. Considerarlos y estudiarlos se constituye en una tarea primordial y fundamental de la pedagogía.

Conclusiones

En líneas generales, el análisis de estas narrativas nos mostró que los infantes conciben el espacio escolar de variadas formas no necesariamente en concordancia con los adultos. Así, en el mundo cotidiano y social de niños y niñas los componentes emocionales juegan un rol dominante en la significación y apropiación del espacio. Las vivencias y sentidos de lo que es el espacio siempre se encuentran ligadas a narraciones en las que se combina el sentimiento, las emociones con otros sentidos personales. En ese sentido, más que una recopilación de atributos físicos definidos o con un carácter universal, los espacios –pre-escolares– se constituyen en contextos o ámbitos simbólicos cargados de significado y ligados a experiencias de diferentes tipos. Esos significados y sentidos emergen y se transforman con la interacción permanente de los sujetos entre sí y con su entorno. Los significados que los infantes en particular y los grupos de niños y niñas le adscriben al espacio tienen que ver con cuestiones relacionadas con una identidad individual, grupal y cultural.

En ese sentido, buscamos hacer aportes diferentes a los ya dados desde la arquitectura escolar, generalmente llevada a cabo por

arquitectos⁹. Esta investigación pretende ser un aporte a los estudios actuales sobre el espacio en relación con la educación y desde la perspectiva de los niños y niñas, estudios que apenas se vienen desarrollando en diferentes partes del mundo. De igual manera, la importancia de esta investigación radica en que abre nuevas perspectivas de investigación dentro del contexto de la pedagogía infantil colombiana, limitada fuertemente a un discurso psicológico-desarrollista y en la cual son escasos los trabajos realizados sobre la manera en que niños y niñas vivencian y dotan de sentido el espacio. Esto sobre todo hoy en día que se viene hablando con fuerza de “entornos de aprendizaje”, pues resulta fundamental un trabajo que muestre los límites y las limitaciones pedagógicas que dicho discurso tiene en relación con muchos otros asuntos pedagógicos y educativos que caen por fuera de este análisis o que simplemente son invisibilizados debido a los referentes teóricos en los que usualmente se suele basar la pedagogía infantil.

164

La figura del espacio vivido permite despedirnos de la figura fuerte de pensamiento centrada en el “proceso de desarrollo” –tan propio de la pedagogía infantil actual– y nos pone de cara a aspectos sociales, culturales referidos por ejemplo a un espacio que son fundamentales en el proceso de socialización y formación de los niños y niñas. El espacio que niños y niñas vivencia es un espacio que se constituye desde la perspectiva y praxis vital de los infantes como un espacio vital infantil. Los procesos de socialización y de formación transcurren gracias a las prácticas e interpretaciones de los mismos infantes; no se trata, por tanto, de una mecánica o de un proceso de simple adaptación, sino de procesos mediante los cuales niños y niñas vuelven relevantes para sí su mundo. Este volver relevante es

⁹. Qvortrup (1994) says ‘most economic and political decisions are made without having children in mind’ (191). Decisions that impact on children are frequently taken without considering their own perspectives.

lo que permite abrir el espacio como un espacio de acción, de percepción y de vivencias.

Si bien con el fuerte énfasis en el valor propio de la praxis vital infantil se corre el riesgo de perder de vista el carácter relacional del niño o la niña con su entorno y con los otros, de lo que aquí se trata es de mostrar un pensamiento relacional. De tales miradas nos advierte una pedagogía fenomenográfico-narrativa que reconoce el papel que juegan los infantes en la construcción de su propio mundo, pero que no olvida el contexto en el que ello y por el que ello es posible (Lippitz, 1990). A pesar de que la investigación sobre la infancia y, hasta cierto punto, los nuevos estudios sociales sobre la infancia se hayan contrapuesto a miradas más fenomenológicas, se trata de un horizonte de trabajo que se puede articular productivamente de cara a los intereses investigativos actuales. El centrarse en la vivencia de lugares específicos, el resaltar las percepciones y experiencias específicas de ciertos grupos y la tematización de ciertas estructuras básicas (camino, límites, trayectos, recorridos, etc.) muestra cómo se originan muchos espacios vitales. Como bien lo plantea Muchow los espacios no están simplemente ahí, sino que se crean en la interacción y que como estructuras espaciales también orientan las acciones. Existe entonces una interrelación: los espacios son vivenciados, experimentados y producidos por los sujetos, pero también esas estructuras de los espacios vividos influyen sobre las percepciones, vivencias y acciones de los individuos. Un análisis social del espacio escolar no puede dejar de considerar ni el lado material del espacio ni su experiencia fenomenológica. Con Martha Muchow habría que diferenciar entonces tres modos de ver el espacio: el espacio en el que vive niños y niñas, el espacio que los niños y niñas vivencian y tercero el espacio “que vivencia el niño” (Muchow 1998: 99 y ss.).

Referencias bibliográficas

- AITKEN, S.C. (1994). *Putting Children in their Place*. Washington, DC, Association of American Geographers.
- AITKEN, S.C., GINSBERG, S. (1988). 'Children's characterization of place', *Yearbook of the Association of Pacific Coast Geographers* 50, 67–84.
- AITKEN, S.C., HERMAN, T. (1997). 'Gender, power and crib geography: transitional spaces and potential places', *Gender, Place and Culture* 4, 1, 63–88.
- BARKER, J., WELLER, S. (2003). 'Never work with children?': *the geography of methodological issues in research with children*. En: *Qualitative Research*, vol. 3, no. 2, 207-227.
- BECKER, G., BILSTEIN, J., LIEBAU, E. (1997). *Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie*. Seelze: Kallmeyer.
- BOLLNOW, O.F. (1969). *Hombre y espacio*. Barcelona, Labor.
- CHRISTENSEN, P., JAMES, A. (2000). 'Introduction: Researching Children and Childhood: Cultures of Communication'. En CHRISTENSEN, P. y JAMES, A. (eds.). *Research with Children: Perspectives and Practices*. London, Falmer Press, 1-8.
- CHRISTENSEN, P., JAMES, A. (eds.) (2000). *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- CORSARO, W.A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA, Pine Forge Press.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2008). Biografia, corpo, espaço. En PASSEGGI, M. da C. (2008) (org.). *Tendências da pesquisa (auto) biográfica*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- FLITNER, A. (1978). *Eine Wissenschaft für die Praxis*. En: *Zeitschrift für Pädagogik*, no. 24, Heft 2, 183-193.
- HART, R.A. (1979). *Children's experience of place: A developmental study*. New York: Irvington
- HOLLOWAY, S.L. (1998). 'Local childcare cultures: moral geographies of mothering and the social organization of pre-school

- children', *Gender, Place and Culture*, 5, 1: 29–53.
- HOLLOWAY, S.L., VALENTINE, G. (1999). 'Multi-media(ted) homes: children, parents and the domestic use of ICT', paper available from the authors, Department of Geography, Loughborough University,
- HOLLOWAY, S.L., VALENTINE, G. (2000). *Spatiality and the New Social Studies of Childhood*. En: *Sociology: The Journal of the British Sociological Association*, no. 34, vol. 4, pp. 763–83.
- LINDSAY, G. (2000). Researching Children's Perspectives: Ethical Issues'. En: LEWIS, A., LINDSAY, G. (eds.). *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press, 1-19.
- LOUGHBOROUGH, Leicestershire LE11 3TU, UK.
- HURRELMANN, K. (1986). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim; Basel, Beltz Verlag.
- JAMES, A., PROUT, A. (1995). 'Hierarchy, boundary and agency: toward a theoretical perspective on childhood', in A. Ambert (ed.) *Sociological Studies of Children 7*: 77–101, Greenwich, Conn., JAI Press.
- JAMES, A., PROUT, A. (eds.) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.
- JAMES, A., JENKS, C., PROUT, A. (1998). *Theorising Childhood*, Cambridge: Polity.
- JENKS, C. (ed.) (1982). *The Sociology of Childhood: Essential Readings*. London: Batsford Academic and Educational.
- KEHILY, M. (ed.) (2003). *Children's Cultural Worlds*. New York: Wiley.
- KRAPPMANN, L. (1991). Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. En HURRELMANN, K., ULICH, D. (eds.). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim; München 1991, S. 355-375.
- KRAPPMANN, L., OSWALD, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim/München.
- KRÜGER, H.-H., ECARIUS, J., GRUNERT, C. (1994).

Kinderbiographien: Verselbständigungsschritte und Lebensentwürfe. En: Bois-Reymond, M. du/Büchner, P./Krüger, H. -H. u. a. : *Kinderleben*. Opladen, 221-271.

KRÜGER, H.-H. (2002). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen.

LANGEVELD, M. (1964). *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Tübingen.

LENZEN, D. (1985). *Mythologie der Kindheit*. Reinbek: Rowohlt.

LIPPITZ, W. (1990). Räume – von Kindern erlebt und gelebt. En LIPPITZ, Wilfried y RITTELMAYER, Christian (eds.). *Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93-105.

LIPPITZ, W., MEYER-DRAWE, K. (eds.) (1986). *Lernen und seine Horizonte*. Frankfurt a. M.

LIPPITZ, W., RITTELMAYER, C. (eds.) (1991). *Phänomene des Kinderlebens*. Bad Heilbrunn.

LOW, S. (2003). *The Anthropology of space and place: Locating Culture*. Oxford: Blackwell Publishers.

MARTON, F. (1981). *Phenomenography. Describing conceptions of the world around us*. En: *Instructional Science*, no. 10, 177-200.

MARTON, F. (1986). *Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality*. En: *Journal of Thought*, no. 21, 28-49.

MARTON, F. (1994). "Phenomenography". En: HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. N. (eds.). *The international encyclopedia of education*. Oxford, U. K.: Pergamon (2da edición), 4424-4429.

MARTON, F., PANG, M.F. (2008). "The idea of phenomenography and the pedagogy of conceptual change". En: VOSNIADOU, S. (ed.). *International handbook of research on conceptual change*. New York: Routledge, 533-559.

MARTON, F., PONG, W.Y. (2005). *On the unit of description*

- in phenomenography*. En *Higher Education Research and Development*, vol. 24, no. 4, 335-348.
- MARTON, F., DALL'ALBA, G., BEATY, E. (1993). *Conceptions of learning*. En: *International Journal of Educational Research*, no. 19, 277-300.
- MARTON, F., RUNESSON, U., TSUI, A. (2004). "The space of learning". En MARTON, Ference y TSUI, A. (eds.). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 3-42.
- MASSEY, B. D. (1994). *Space, Place and Gender*, Cambridge: Polity Press.
- MAYALL, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood*. Buckingham, UK: Open University Press.
- MONTINO, D. (2008). As crainças e a escrita de si. Ocasões, limites e ambigüidades da autobiografia infantil na contemporaneidade. En PASSEGGI, M. da C. (org.). *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus.
- MOORE, R. C. (1986). *Childhood's Domain: Place and Play in Child Development*, London: Croom Helm.
- MUCHOW, M., Muchow, H.H. (Hg.) (1998). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Neuauflage mit biographischem Kalender und Bibliographie Martha Muchow. Weinheim: Juventa.
- NAUK, B., MEYER, W., JOOS, M. (1996). Sozialberichterstattung in der Bundesrepublik Deutschland. En *Aus Politik und Zeitgeschichte* (8. März 1996), 21-30.
- NICKEL, H., PETZOLD, M. (1993). Sozialisations-theorien unter ökologisch-psychologischer Perspektive. En MARKEFKA, M., NAUK, B. (eds.). *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied/Kriftel/Berlin, 79-90.
- NÓVOA, A. (2003). "Textos, imágenes, recuerdos. Escrituras de "nuevas historias de la educación". En Popkewitz, T., Franklin, B., Pereyra, M. (comp.), *Historia cultural y educación*. Barcelona, Pomares.
- PASSEGGI, M. da C. (org.) (2008). *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus.
- QVORTRUP, J., BARDY, M., SGRITTA, G., WINTERSBERGER,

H. (eds.) (1994). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Aldershot: Avebury.

RUNGE PEÑA, A.K. (2012). “La tematización de sí en la formación docente: una mirada antropológica”, 253-270. En ABRAHÃO, M.H.M. Barreto, PASSEGGI, M. da C. (org.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB,

RYAN, P.J. (2008). How New Is the “New” Social Study of Childhood? The Myth of a Paradigm Shift. En: *Journal of Interdisciplinary History*, vol. XXXVIII, no. 4, 553–576.

SACKMANN, Reinhold (2007). *Lebenslaufanalyse und Biografieforshung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

SALJO, R. (1997). *Talk as data and practice. A critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience*. En *Higher Education Research & Development*, no. 16, 173-190.

SIBLEY, D. (1991) ‘Children’s geographies: some problems of representation’, *Area* 23, 3: 269–70.

SIBLEY, D. (1995a) ‘Families and domestic routines: constructing the boundaries of childhood’. En Pile, S y Thrift, N. (eds) *Mapping the Subject: Geographies of Cultural Transformation*, London, Routledge.

SIBLEY, D. (1995b) *Geographies of Exclusion*, London: Routledge.

SIBLEY, D. y LOWE, G. (1992) ‘Domestic space, modes of control and problem behaviour’, *Geografiska Annaler* 74B: 189–97.

SILBEREISEN, R. (1986). *Entwicklung als Handlung im Kontext*. En: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, no. 6, Heft 1, 26-46.

SIMMEL, Georg (1994). *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

SÜNKER, Heinz (1993). “Kindheit zwischen Individualisierung und Institutionalisierung”. En *Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung* (ed.) *Wandlungen der Kindheit*. Opladen, 15-31.

- SVENSSON, L. (1997). *Theoretical Foundations of phenomenography*.
 En Higher Education Research & Development, no. 16, 159-171.
- TRAUTMANN, Thomas (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- WAKSLER, F. (ed.) (1991) *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*, London, Falmer Press.
- ZEIHER, H. y ZEIHER, H. (1994). *Orte und Zeiten der Kinder*. Weinheim, München.
- ZINNECKER, J. (1990). Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland. En: Büchner, P. / Krüger, H. -H. /Chisholm, L. (Eds.). *Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich*. Opladen, 17-36.
- ZINNECKER, J. (1995). “Pädagogische Ethnographie”. En BEHNKEN, J., JAUMANN, O. (eds.), *Kindheit und Schule*. Weinheim/München, 21-38.
- ZINNECKER, J. (1996). “Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes?” En HONIG, M.-S., LEU, H. R., NISSEN, U. (eds.). *Kinder und Kindheit*. Weinheim/München, 31-54.

7. Cantos de experiencia: contar historias, formar maestros

GABRIEL JAIME MURILLO ARANGO

Grupo FORMAPH

Facultad de Educación Universidad de Antioquia

“Yo no enseño, cuento”, Montaigne

Como Montaigne, también Walter Benjamin confiaba en la transmisión de la sabiduría de nuestros antepasados directamente de la voz al oído mediante las narraciones orales, los cuentos y proverbios, que testimonian la capacidad de transformar la experiencia en tradición. Aún no era llegado el tiempo en que éstos habrían de convertirse cada vez más en inútiles modos de transmisión hasta sucumbir delante de la aplastante máquina de información instaurada bajo el imperio de las comunicaciones en la sociedad moderna. Benjamin sitúa históricamente la muerte del narrador en una fecha puntual, co-extensiva al retorno de los soldados enmudecidos después de la primera guerra mundial, pero más importa el análisis de la relación de la crisis de la narración con la hegemonía de la información como forma de comunicación social. En el mundo de la información son elevados a la categoría de *idola fori* los adjetivos novedoso, verificable y efímero: no es sostenible, o al menos cautivante para el público una información basada en los criterios de antigüedad, incertidumbre y duración. Por el contrario, la narración descansa en la memoria, no en la moda pasajera ni en la huida de recuerdos. En *El narrador* Benjamin defiende la tesis de que en las sociedades contemporáneas, así como se refleja en la novela en todo su esplendor de Francia

decimonónica, ya se prescinde de la experiencia, la cual es sustituida por la experimentación. La experiencia narrada habita en el proceso de transmisión, en la medida en que el narrador toma el contenido de lo que narra de su propia experiencia, la que él mismo ha vivido o bien le ha sido transmitida por otros, misma que se torna a su vez en experiencia para el que escucha o lee, de tal modo que el oyente o el lector es capaz de recordar lo que no ha vivido, la experiencia no experimentada en carne propia, pero que le ha sido transmitida en el relato. No es nada forzoso agregar que a la acción de narrar y a la acción de educar les es común la transmisión de experiencia. En ésta el alumno también es capaz de vivir la experiencia que le ha sido transmitida, mediante un “ejercicio de ingenio aunado a una disciplina del corazón”, que revela “cuán enmarañada y azarosa es la relación maestro-alumno, erótica del pensamiento y de la transmisión”, como lo dice bellamente George Steiner.

174

En la misma dirección de “Elogio de la transmisión”, Lluís Duch rememora el aporte benjaminiano en su iluminador libro *“La educación y la crisis de la modernidad”*:

La crisis actual de las transmisiones permite que nos demos cuenta cabal de que nos encontramos plenamente sumergidos en la cultura del olvido. Queda muy lejos de nosotros aquella cultura anamnética que proponía Walter Benjamin como antídoto contra los estragos de una historia entendida como mera puntualidad sin ningún tipo de relación con nada ni con nadie, clausurada de manera asfixiante sobre sí misma, refractaria a cualquier forma de simpatía. En la situación actual parece que lo que se está imponiendo se asemeja más bien a una cultura amnésica, porque en ella predomina el olvido de los otros y de los sufrimientos de los vencidos de todas las historias de nuestro mundo.

Frente a los estragos del dominio de la cultura del olvido, que convive con la sobrevaloración de competencias en la especialización técnica del profesor, bien vale resaltar la riqueza del acogimiento o la acogida en cuanto reconocimiento del otro en su irreductible alteridad, como un concepto subyacente en toda acción pedagógica en medio de la crisis profunda de las transmisiones culturales vividas en el mundo actual. Este concepto se inscribe en una “ética de bienvenida”, que mantiene en relieve la figura de la responsabilidad educadora como una especie de cortés y hospitalaria invitación al recién llegado, como diciendo: éste es nuestro mundo (Bárcena y Mélich, 2000: 87). Las estructuras de acogida constituyen una condición de posibilidad para la socialización y la construcción de realidad; permite a los sujetos identificarse con un proceso continuo de construcción de relaciones significativas en el mundo que le acoge e integrarse en el flujo de una tradición cultural concreta, desde donde adquirir su identidad personal; proporcionan los elementos necesarios para el rico despliegue de la facultad simbólica del ser humano, con aptitudes para situarse críticamente en un presente desde donde poder rememorar el pasado y anticipar el futuro. En resumen, con las estructuras de acogida se desata el proceso de empalabramiento de la realidad, que tiene como consecuencia el “venir a la existencia” para el hombre, de la misma realidad y de él mismo como parte integrante de ella.

175

Lluís Duch define ésta como la cuestión central de la pedagogía:

Desde una perspectiva pedagógica, el acogimiento y el reconocimiento del otro en su irreductible alteridad tendrían que ser no sólo premisas irrenunciables para la reflexión, sino, sobre todo, los desencadenantes más efectivos de la acción pedagógica como filosofía práctica, como adiestramiento

teodiceico de niños y adolescentes. De esta manera se les capacitaría para asimilar creadoramente los procedimientos adecuados para la “cosmización” de sus existencias en un proceso jamás concluido de lucha contra el caos y las restantes fuerzas de la negatividad que sin cesar pretenden la desestructuración de su humanidad. (1997: 29)

El concepto se hace realidad en espacios educativos que deben construirse como “espacios de seguridad” (Meirieu, 1998: 85-86) en los que los aprendices tengan la garantía de poder tantear sin caer en ridículo, de poder equivocarse y recomenzar sin que su error se les gire durante largo tiempo en contra. “Hacer sitio al que llega” es, ante todo, ofrecerle esa clase de espacios, en la familia, en la escuela, en todos los ámbitos de socialización. Por esto, son dos las responsabilidades esenciales del pedagogo: la construcción de espacios de seguridad como marco posible para los aprendizajes, y el trabajo sobre los sentidos como un poner a disposición de los que aprenden una energía capaz de movilizarlos hacia saberes. De este modo se conjugan los dos orígenes de la palabra educar: *educare*, nutrir, y *educere*, encaminar hacia, envolver y elevar.

Este reconocimiento del otro en un ambiente de seguridad y estimulación, reclama un tacto especial que permita afrontar las situaciones con sensibilidad, captar el significado de las acciones de los otros, saber cómo y qué hacer. Con una feliz expresión, Max Van Manen ha nombrado el tacto pedagógico no en los intersticios del discurso teórico abstracto sino directamente en el mundo en que vivimos. El tacto en la enseñanza tiene en consideración el uso de la voz y el tono del discurso como factores determinantes de una buena comunicación o, caso contrario, de ruido dentro de la clase. Al igual que en los juegos de lenguaje ordinario, el escenario del aula pone en escena las tensiones o

sutilezas derivadas de las inflexiones en el tono de voz, sea un tono empalagoso, amenazante, furioso, comedido o pausado, o el espectro de formas del silencio. Sea el silencio negativo que hace el vacío denotando un castigo latente o una oscura premeditación, sea el silencio de la espera paciente o de la presencia discreta o del oído dispuesto a escuchar, sea el silencio que habla:

...el tacto de la conversación silenciosa en la que la charla queda desplazada, o en la que las preguntas impertinentes sólo pueden molestar o herir. La raíz etimológica de conversación significa vivir juntos, asociación, compañía, conocimiento. El ruido de las palabras puede hacer que resulte difícil oír lo que la mera conversación del compañerismo puede producir. En la buena conversación los silencios son tan importantes como las palabras que se emplean. El tacto conoce el poder de la calma, y cómo permanecer en silencio. (Van Manen, 1998: 181)

177

Sobre este telón de fondo se inscribe la utilidad y conveniencia de la función narrativa en la educación, que concierne indefectiblemente al desarrollo cognitivo y moral de los sujetos en una operación de descentramiento en el acto de contar la historia de vida asumida como un objeto de reflexión. En cualquier caso, como nos lo recuerda Ricoeur, “entre vivir y narrar existe siempre una separación, por pequeña que sea. La vida se vive, la historia se cuenta”. La idea de transformación contenida en el acto de narrar y de sus implicaciones en el proceso de formación es señalada por Larrosa (1996: 28):

Si el sentido de quiénes somos está construido narrativamente, en su construcción y en su transformación tendrán un papel muy importante las historias que escuchamos y que leemos, así como el funcionamiento de esas historias en

el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas como, por ejemplo, las prácticas pedagógicas. La auto comprensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura y en relación al cual organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de lo que nos pasa) y nuestra propia identidad (el sentido de quiénes somos).

En tiempos recientes destaca un “giro a la narrativa” como si en el campo de la educación y la pedagogía se asistiese de forma sincrónica a una reacción en contra del dominio de los enfoques cuantitativos y de las teorías conductistas, que se manifiesta, además, en un retorno de la incidencia de las emociones humanas en el desarrollo del currículo y de la vida escolar –o mejor nombrado con el bello título de la obra de Martha Nussbaum: *Paisajes del pensamiento, la inteligencia de las emociones*. Desde distintos puntos de vista es abordado el tema de la función narrativa en educación, puesto en obra en la compilación de Hunter McEwan y Kieran Egan. Un punto de vista analiza la función impercedera de la narrativa en los contenidos del currículo y en la educación moral, con atención al valor epistemológico de las historias contadas en clase, las seculares historias ejemplares, los clásicos de la literatura –esos textos que, al decir de Steiner (2006: 126, 128), son inagotables, que son leídos, repetidos, reinterpretados y, sin embargo, mantienen siempre su frescura y cuentan con un instinto de supervivencia. Otro punto de vista atiende a las implicaciones de la narrativa en los procesos de aprendizaje, descubriendo nuevas modalidades que se resisten a encasillamientos universales del tipo de secuenciación de las operaciones concretas a las operaciones abstractas; a lo cual habría de agregarse hoy las implicaciones en el desarrollo cognitivo y moral de niños y jóvenes de

las redes sociales y sus peculiares modalidades narrativas. Una tercera perspectiva se refiere a la investigación cualitativa en educación y, en ella, el retorno de los sujetos. McEwan, en particular, ve las narrativas en el estudio de la docencia como un medio de superación de la dicotomía existente entre la filosofía esencialista de la educación y los estudios empíricos, con el propósito de lograr un nuevo objetivo: “contar historias acerca de la docencia, con la esperanza de que al decir algo nuevo aprenderemos a enseñar mejor”.

Aquella surge con el sello de garantía de la crítica al modelo conductista de enseñanza que dirige su atención sólo a los fenómenos exteriores y observables, sin tener en cuenta la rica vida interior de los docentes, sus planes y tomas de decisión, sus hábitos de reflexión. El camino emprendido conduce a la formulación de las teorías lógicas de la educación que promueven la idea del maestro como pensador o intelectual reflexivo, opuesta *vis á vis* a la idea del maestro como un autómatas o programador. No obstante –continúa McEwan– “la búsqueda del Santo Grial de la enseñanza” acusa serios problemas: anteponer las argumentaciones formales consideradas como ejemplares, conlleva el apocamiento del sentido de las relaciones intersubjetivas presentes en el acto de enseñanza; concentrarse en la descripción formal de lo que pasa en la cabeza de los profesores supone un divorcio de las prácticas sociales en las que están inmersos; la noción de un programa prescriptivo implícito que pretende hacer creer que podemos mejorar la enseñanza simplemente haciendo que los docentes piensen de la manera correcta; en fin, el acto de enseñanza es visto como una serie de rasgos estructurales, ajeno a los procesos, haciendo ver “el compromiso de la docencia como si se produjera dentro de una cápsula del tiempo, como si el acto de enseñar no tuviera ni historia ni futuro” (McEwan y Egan, 2005: 244).

Parafraseando a Jerome Bruner, podemos afirmar sentenciosamente: *“la narrativa es en verdad un asunto serio: sea en la educación, en la literatura o en la vida”* (Bruner, 2002: 143).

“La experiencia, eso que llamamos experiencia, no es el inventario de nuestros dolores, sino la simpatía aprendida hacia los dolores ajenos”¹

Por siempre he de recordar aquella mañana de sábado hace alrededor de quince años, cuando a poco de iniciada mi clase de Historia de Colombia con un reducido grupo de maestros rurales en el marco de un programa de profesionalización docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, ésta debió interrumpirse a causa de los sollozos intempestivos de Rubén, el alumno más adulto del grupo. Rubén era un mulato fornido que entonces frisaba los cincuenta años de edad, alegre, dicharachero y de una voz grave pero enternecedora cada vez que evocaba a sus alumnos en la escuela de una vereda remota localizada en las montañas de Urabá. Un silencio aplastante como una nube de plomo se instaló en el aula. Tal vez pudieron transcurrir cinco, seis, siete minutos antes de que algún otro de sus compañeros intentara balbucear una explicación del suceso: Rubén ahora padecía su primera semana de destierro en la ciudad. Recién había sido amenazado de muerte por un grupo de paramilitares que habían fijado en la puerta de su escuela-hogar el cartel ominoso: “en veinticuatro horas usted debe abandonar este lugar o será hombre muerto”.

A la semana siguiente Rubén se apareció con un par de cuadernos emborronados con una caligrafía presurosa pero cuidada, y me dijo: “Profesor, ésta es mi historia de vida de maestro en la

¹ Vásquez, 2011: 85.

escuela rural donde fui feliz hasta ayer; en sus manos confío estos pobres papeles escritos con la esperanza de que algún día sirvan a modo de lección a los que vendrán”. Y ese día anunciado tardaría en llegar, incluso sin que nadie sospechara entonces que el esfuerzo de este escritor solitario al cabo del tiempo se multiplicaría en una comunidad de maestros contadores de historias. Éste episodio tuvo ocurrencia casi simultáneamente en el tiempo de un agitado periplo de visitas de asesoría en el proceso de transformación de las Escuelas Normales de Antioquia, primero, y más luego extendido al resto del territorio colombiano, entre cuyos objetivos comprendía la organización de archivos pedagógicos locales, que en la práctica acabó por desdoblarse en la incorporación del estudio de la etnografía escolar de la mano con las historias de vida de maestros en los planes curriculares de formación de jóvenes normalistas dispuestos a ejercer la enseñanza en el nivel primario del sistema educativo. Durante esos años finales del siglo pasado, en medio de largas conversaciones que dejaron su huella en nosotros no sólo por el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino por haber encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo –parafraseando a Gadamer (1996: 206)–, despertó en mí una pasión adormecida o agazapada por la recuperación de experiencias de gente que tenía tanto para contar a otros, constitutivas de una memoria colectiva en ciernes de quedar sepultada en el olvido.

El fuego anidaba desde tiempo atrás, envuelto sin duda en las perplejidades que me hacían trastabillar entre la ficción literaria, la sociología y la historia durante los años de juventud, cuya chispa fue insuflada, entre muchas otras, por la lectura de los crónicas de Indias, la literatura latinoamericana, y en ciencias sociales Alfredo Molano con su desenfadada crítica a la metodología objetivista privada de ese componente emocional o amoroso que permea toda relación del investigador con los sujetos de la acción,

y que hace posible comprender mucho más allá de las palabras lo que la gente quiere decir. En sus decenas de libros de crónicas e historias de vida, en formatos de texto impreso y audiovisual, y en sus columnas de prensa, se despliega una obra de excelencia que reúne investigación social, crónica y coraje en la denuncia política. En Molano (Molano, 1998: 102-111) la riqueza de matices y el colorido del lenguaje es superior a la carga teórica de cualquier escrito, porque va más directamente al centro de los problemas de la vida y de la historia que las grandes reflexiones y los grandes conceptos, en una clara apuesta por el uso de un lenguaje directo o, si se prefiere, naturalista. En sus crónicas concede un lugar de privilegio al atributo de la escucha, a dejarse interpelar por el otro aun a riesgo de transformar o al menos hacer tambalear nuestras convicciones más fundadas:

182

La historia de vida le permite a uno oír. No le permite, le debería permitir o lo debería a uno obligar a oír; es, por lo tanto, un momento de gran creatividad porque está entrando algo nuevo en uno. Si uno lo permite, hay algo nuevo que está entrando y que después debe dársele salida en el momento de elaboración de la historia.

Dada su revalorización de la fuente oral en la investigación social, esta concepción se aproxima a la noción de relatos de vida como es definida por Philippe Lejeune (citado en Dosse, 2007: 238), en el sentido de una obra de creación literaria que navega en los confines de la biografía y de la autobiografía con mucha ambigüedad para saber quién habla: aquel que da su testimonio o quien lo retranscribe.

Junto a esta metodología singular se hizo un imperativo estudiar en profundidad los aportes de la investigación cualitativa y etnográfica en el mundo escolar que, aun sin avizorar con

claridad el puerto adonde se dirigía este barco ebrio, hizo posible dotarnos de una mirada plural y abierta a la significación de las vidas de maestros en las condiciones actuales del oficio docente. A la luz de estos dos temas dominantes se desarrollaron las sesiones de trabajo del seminario de Escuelas Normales, extendido a lo largo de dos años, que abrió el camino hacia la instalación de un nuevo programa curricular de formación inicial de maestros en el área de estudios sociales en educación.

La cultura escolar al tablero

La amplia variedad temática y de sus modos de apropiación en campos distintos de la investigación social y educativa donde quiera sea nombrado el concepto etnografía, se refleja en la sinonimia comúnmente aceptada entre etnografía e investigación cualitativa por oposición al análisis cuantitativo, lo que sin duda dificulta la tarea de seguir el rastro de sus filiaciones conceptuales, metodológicas y de experiencias en el trabajo de campo. Ello se debe en parte a la extensión del campo semántico de un término que quiere designar el mismo acto primigenio del asombro ante los fenómenos más comunes que ocurren en la vida de las personas en sus múltiples situaciones.

En este sentido, la etnografía surgiría en el momento mismo del descubrimiento del otro, o más precisamente, desde que éste descubrimiento es asumido como objeto de reflexión por los pensadores de la Antigua Grecia, sin dejar de reafirmarse cada vez que la aventura humana haya tocado nuevas tierras, como es el caso –por citar un ejemplo– de la conquista del “Nuevo Mundo” por los europeos. No de otra manera personajes de la talla de Bartolomé de Las Casas, Alvar Núñez Cabeza de Vaca o Bernardino de Sahagún, ostentan el honroso título de “los primeros etnógrafos de América”.

Aunque sea sólo para contar con algún punto de referencia, conviene distinguir al menos dos vertientes epistemológicas principales que concurren en la emergencia de la etnografía como una disciplina académica especializada en el siglo XX. De una parte, la antropología cultural y la sociología, interesadas paralelamente en ir más allá de las situaciones locales observadas con el propósito de captar el significado de las acciones en que participan los distintos grupos humanos y poder proporcionar explicaciones convincentes acerca de la estructura subyacente a los hechos sociales entendidos en su totalidad. De otra parte, con los aportes de variadas disciplinas se fue configurando un campo autónomo que hubo de denominarse campo de investigación cualitativa en cuyo interior se bifurcan dos líneas de aproximación al “otro”: una dirigida al “otro” indígena, soberano en su ambiente natural, y la otra dirigida al “otro” ciudadano, habitante del *ghetto* o en los márgenes de la “sociedad mayor”. En su contexto de emergencia de la sociedad norteamericana de comienzos del siglo XX, ambas posturas pretenden dar respuesta a las urgencias del tiempo contemporáneo por la vía de intervenir en la toma de decisiones políticas compartidas entre la iglesia y el poder civil o imperial, según fuere el caso.

Desde los intentos prolongados en la primera mitad del siglo XX por ser legitimada como una disciplina académica autónoma, la llamada etnografía tradicional acusa la pretensión de validez de una etnografía objetiva basada en la separación del objeto y el sujeto observador e intérprete, en un marco positivista que realza la figura del investigador de campo con perfiles heroicos –“*the lone ethnographer*”, el etnógrafo solitario–, a la caza de nativos en tierras lejanas, quien ha de regresar al gabinete de estudio a escribir su visión del extranjero para lectores ya informados de las reglas del género.

El mito del “etnógrafo solitario” aparece encarnado en la obra de Malinowski, donde se sustentan los tres criterios metodológicos básicos del trabajo de campo: 1) El método de documentación estadística a partir de un ejemplo concreto que podrá ser organizado en un cuadro sinóptico revelador de la estructura tribal y de la anatomía de una cultura determinada. 2) Tener en cuenta los imponderables de la vida real, esto es, la rutina diaria, los cuidados corporales, las relaciones amigo/enemigo, las conversaciones, los rituales, etcétera, basados preferentemente en la observación directa y no en encuestas o cuestionarios o análisis documentales. 3) El estudio de las mentalidades nativas, mediante la colección de informes, narraciones, el folclore, la magia, todo ese rico material revelador de las concepciones, opiniones y formas de expresión de los nativos (Malinowski, 1993: 21-42). Con Malinowski se asiste al esplendor de una posición intelectual etnocéntrica y su consecuente exaltación “mitopoética” del trabajo de campo que hace “la magia del etnógrafo” (Stocking, 1993: 43-93).

Simultáneo con el impulso original de la antropología, sumado al auge de la sociología de la escuela de Chicago con su énfasis en las historias de vida y el uso de los documentos personales a partir de un nuevo utillaje metodológico, se desarrolló un enfoque de interpretación que induce la producción de textos en los que el investigador como autor asume el poder de representar la historia del sujeto. Escritos con la intención manifiesta de crítica social, estos textos hicieron uso del lenguaje ordinario procurando articular las ciencias sociales con el naturalismo literario, y develan una visión romántica de los sujetos “desviados”, anormales o delincuentes, víctimas patéticas de un sistema opresivo. En su estructura formal, son textos homólogos al cuento moral clásico: una introducción que describe una vida plena de gracia, seguida de un intervalo presidido

por la seducción del demonio y la caída, para culminar en la redención final por la vía del sufrimiento.

En el campo de la producción sociológica afloran corrientes reactivas al dominio de las metodologías positivistas tales como el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la sociología de la vida cotidiana. En su conjunto, son modalidades de investigación favorecedoras de un cambio de perspectiva que permita franquear el umbral de una macrosociología de carácter holístico o totalizadora, hecha a la medida de su interés por las estructuras sociales, las organizaciones e instituciones, y acceder a una sociología de carácter atomístico. Esto es, una perspectiva microsociológica cada vez más interesada en la comprensión de las categorías de experiencia que inscriban al individuo como parte integrante, estructurante e interpretante de las situaciones y los acontecimientos vividos en sus múltiples relaciones en las prácticas cotidianas. Al rechazar toda clase de determinismo mecanicista mediante la instauración de una metodología comprometida y participativa que impida al investigador sustraerse mediante el fácil expediente de la neutralidad objetiva, la microsociología busca alojarse en los dominios de una sociología comprensiva y hermenéutica.

La tendencia creciente del enfoque biográfico en sociología muestra ciertos rasgos de aproximación con otras disciplinas, afianzando los criterios de validez en cuanto a ser reconocida como una metodología adecuada en las ciencias sociales contemporáneas. El estudio pionero sobre los inmigrantes polacos en Norteamérica y Europa de Thomas y Znaniecki, con el análisis de un conjunto de documentos que reúne cartas, informes médicos y de policía que sirve de fundamento a una extensa autobiografía de un joven campesino polaco, abre las puertas de la escuela de Chicago al análisis sistemático de aquellos sectores de la sociedad definidos como subalternos, excluidos, *outsiders*.

El enfoque biográfico fue apropiado como un complemento indispensable a una actitud o compromiso militante e intervencionista característica de ciertas áreas de trabajo social, las que encontraron en las historias de vida un instrumento útil en su diaria labor de sensibilización o concienciación. También en el taller del historiador se utilizan nuevas herramientas conceptuales y nuevas fuentes tras el desvelamiento de la crítica del documento como un monumento, que conlleva a renovar la simpatía con la historia oral, los acontecimientos cotidianos, las vidas minúsculas, hábilmente explotadas en ciertos trabajos de la historia social inglesa –E. P. Thompson, Eric Hobsbawm y otros–, las llamadas historia de las mentalidades e historia inmediata en Francia o la microhistoria. Un balance crítico de esta abundante producción de historias de vida en sociología demanda efectuar un doble movimiento: por un lado, el rechazo tanto de la ilusión de transparencia del relato que oculta una reificación de la potencia mayéutica de las técnicas de entrevista, como la ilusión empirista que pretende una aproximación a lo real ajena a toda construcción teórica; por otro lado, definir el campo de visibilidad de los sujetos en una perspectiva de duración que permita distinguir los diferentes ritmos temporales y modalidades de interacción social. En los años de posguerra que se extienden hasta los años 70 del siglo XX, se asiste todavía al apogeo del realismo social y del naturalismo como estilo de trabajo sobre los fragmentos de vida que sirven de materia prima en la escritura, sin dejar de conceder cada vez un mayor interés a la formalización de los métodos cualitativos aplicados al estudio de casos que ilustran comportamientos asociados a la desviación y el control social, como es el caso de las escuelas. Pero una nueva generación procedente de diversas disciplinas sociales incursiona con otras teorías de interpretación: la etnometodología, la fenomenología, la teoría crítica, las teorías

feministas, todas las cuales convergen en el propósito común de conceder la voz a los excluidos y de intentar superar el positivismo mediante una vigilancia epistemológica de los factores internos y externos de validez en los modelos de investigación. Fue éste un período de búsqueda de más rigurosos métodos y enfoques teóricos en el análisis cualitativo, entre los que sobresale la *grounded theory*, o teoría fundada de Glaser y Strauss, y los estudios sobre la educación y la escuela entendidos como procesos culturales. Con amplia influencia de una lectura renovada de la obra de George Herbert Mead, se pone de relieve el carácter contingente del yo y de la mente, la cual es concebida no al modo de un procesador de todos los sucesos que ocurren en la cabeza, sino como un tráfico de símbolos significativos, que incluyen palabras, gestos, ademanes, sonidos, en fin, todo cuanto sirva a la significación de la experiencia. Entre tanto, el radicalismo de los debates académicos deja oír en sordina el estruendo de la sociedad norteamericana sacudida a causa de las protestas masivas en contra de la guerra de Vietnam y por la reivindicación de los derechos civiles de las minorías.

“La confusión de géneros” es una forma de caracterizar una tendencia soportada en diversas teorías tales como el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la etnometodología, el estructuralismo semiótico, el multiculturalismo. Se prueban otros métodos de recolección y análisis de los materiales empíricos, entre los cuales la entrevista cualitativa (abierta, cerrada y semiestructurada), los relatos de experiencia, la observación y el análisis documental, a la par de una profundización en los métodos de análisis textual y la perspectiva de estudios culturales. Dos textos de Geertz, *La interpretación de las culturas* y *Conocimiento local*, son representativos de los temas en controversia en dicho momento. En ambos Geertz argumenta que los viejos enfoques funcionalistas, positivistas y totalizantes, ceden

el paso a perspectivas de interpretación más abiertas y plurales desde una visión semiótica de las representaciones culturales y de sus significados, lo que hace posible una “descripción densa” caracterizada por cuatro rasgos principales: es interpretativa, interpreta el flujo del discurso social, rescata “lo dicho” del mundo de las cosas finitas, y es de índole microscópica con el fin de encarar los grandes temas “en contextos lo bastante oscuros para quitarles las mayúsculas y escribirlos con minúsculas” (Geertz, 1987: 32). Además, el observador carece de una voz privilegiada y la labor teórica consiste en dar sentido a las acciones sociales más allá de la situación local. En el campo de la cultura escolar la adopción de un enfoque de investigación cualitativa-etnográfica pasa por el rechazo simultáneo de sendas formas de reduccionismo metodológico. De un lado, la reducción de la etnografía a una narración meramente descriptiva o anecdótica, acaso sólo interesada en el rescate del decir y el hacer de los actores escolares, hecha a medida de la desaparición del horizonte interpretativo del sujeto investigador. De otro lado, la reducción del método de investigación a un repertorio de procedimientos y técnicas de recolección de datos, indiferente a la orientación epistemológica que preside toda observación y aún toda elección de objetos de estudio. Por el contrario, este enfoque pretende inscribirse en los avances teóricos de las ciencias sociales en las dos últimas décadas, señalados en términos de una refiguración del pensamiento social, o de un giro interpretativo, en el que cobran un renovado interés el sentido de las acciones simbólicas, las prácticas sociales, culturales y discursivas.

En la producción de textos etnográficos en educación es menester contar con tres niveles de reconstrucción epistemológica. El primero define el estudio de las situaciones escolares como acciones sociales que tienen sentido para los participantes, e indaga por la construcción significativa de la realidad en las escuelas. El

segundo ubica las representaciones sociales en el contexto histórico y cultural dentro del cual adquieren sentido dichas acciones. El tercero alude al modo como se construye el discurso hegemónico y a las formas de distribución del poder simbólico en el campo de fuerzas de la cultura escolar (Bertely, 2001: 27-36).

Los etnógrafos educativos coinciden en definir la observación participante como un procedimiento de análisis de primer orden, atento a captar hasta el más sutil de los detalles que contribuya a discernir la red de significaciones implícitas en las relaciones sociales, que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o más bien un estilo de investigación. Conocer un aula concreta, en gran medida, supone aceptar la limitación de un saber alcanzado únicamente a través de la observación. Nuestra capacidad para entender las teorías sobre enseñanza y aprendizaje, nuestra apreciación selectiva sobre lo que es importante o no en el proceso educativo, y las imágenes que nos hemos formado a propósito de las relaciones aceptables entre profesores y alumnos, se sostienen sobre lo que preferimos observar y sobre cómo lo interpretamos. Ello ha dado lugar a definir una mirada epistémica (Eisner, 1998: 87) como aquel tipo de saber obtenido a través de la vista, una mirada capaz de referirse a todos los sentidos y cualidades a las cuales son sensibles. Las aulas, al igual que el vino, se conocen tanto por las cualidades visuales como por las cualidades aromáticas y táctiles. Es éste un giro metodológico ya anunciado de alguna manera en una obra que marcó una ruptura decisiva en el campo de la investigación educativa y pedagógica, caracterizado entonces por la irrelevancia de la identidad de los sujetos y de los ambientes escolares, sepultados en los estándares neutros de los tests sicométricos a que son sometidos los individuos por una voluntad examinadora situada al margen de los fenómenos de la vida cotidiana. En *La vida en las aulas* se apuesta por la

interpretación de las cosas triviales que marcan el ritmo de los afanes cotidianos, en términos de considerar el significado que poseen la gran cantidad de tiempo que pasan los niños y las niñas en la escuela, el ambiente escolar uniforme, el mobiliario, la disposición de objetos y personas, la asistencia obligatoria, los exámenes, incluso las imágenes y los olores de la clase. En suma, se lanza el reto por el redescubrimiento en el análisis de aquellos atributos de repetición, redundancia y ritual propios de las actividades escolares, que hacen aparecer las escuelas homólogas de otras dos instituciones sociales también sostenidas en la asistencia obligatoria: las cárceles y los hospitales mentales. Las tres poseen en común el hecho de soportar la vida de todos los días en medio de la masa, la evaluación y el poder.

De la combinación de dichos elementos emerge un currículo oculto, al que hasta ahora se había prestado menor atención que a las demandas académicas prescritas en el currículo oficial. Este concepto de currículo oculto pudo sacarse a la luz mediante la exposición de una teoría diferente acerca del por qué del ausentismo o del fracaso escolar, insatisfecha con ciertas interpretaciones psicológicas centradas en las dificultades de aprendizaje, en los problemas de motivación, participación o atención de los alumnos, más proclive a poner en cuestión la naturaleza misma de esa experiencia singular que es “ir a la escuela”. Una lectura en profundidad de los afanes cotidianos en las escuelas, así como de los sentimientos y las opiniones de maestros(as) y alumnos(as), supone estar abierto a la comprensión tanto de los fenómenos de regularidad y continuidad, como a la inmediatez e imprevisibilidad de todo cuanto en ellas sucede. Jackson se aparta así de un tipo de investigación educativa que ha querido hacer ver el aburrimiento universal en las escuelas a través de la imagen congelada del niño distraído en el aula de clase contemplando el vuelo de una mariposa, dejando

de lado el hecho de que detrás de lo ordinario se halla lo extraordinario. Y así como las aulas de clase suelen oler a leche rancia, a polvo de lápices y tizas, mezclados con el ligero olor a transpiración de los niños, también son el lugar de lo inesperado, lo aleatorio, lo incierto, todos éstos rasgos característicos del universo de las interacciones sociales humanas.

Poner el acento en los rasgos inmediatos e imprevisibles que caracterizan las situaciones educativas, y no sólo en los más seculares rasgos de uniformidad y normalización, puede hacer posible una anatomía política del detalle, reveladora de las minucias de que está hecho el monótono transcurrir de los días en las escuelas: las entradas y salidas, las clases, las tareas, las listas de asistencia, el recreo; así como también las opiniones y sentimientos de los actores escolares, las palabras, miradas y gestos de profesores(as), alumnos(as), padres y madres de familia, autoridades. Una anatomía política del detalle implica *buscar bajo las menores figuras no un sentido, sino una precaución; situarlos no sólo en la solidaridad de su funcionamiento, sino en la coherencia de una táctica. Ardides, menos de la gran razón que trabaja hasta en su sueño y da sentido a lo insignificante, que de la atenta 'malevolencia' que todo lo aprovecha* (Foucault, 1985: 145).

Esta mirada abarcadora de las construcciones de sentido de los actores escolares y de las pequeñas cosas que hacen la vida en las aulas, conlleva un interés teórico manifiesto en la pregunta por el modo como operan en el interior de los discursos humanistas que se ocupan de la educación algunas nociones claves procedentes de la psicología, la antropología, la sociología, en una palabra, del conjunto llamado ciencias de la educación.

Y para aquellos maestros y maestras sometidos a la omnipresencia del método y vilipendiados por la virtud de improvisar en el aula, la siguiente reflexión de Jackson representa a la vez un bálsamo y un espejo (Jackson, 1994: 181-182):

La tarea de gestionar las actividades de 25 o 30 niños durante 5 o 6 horas al día, 5 días a la semana, 40 semanas al año, es algo un poco diferente de lo que pudiera inducirnos a creer una consideración abstracta del proceso de aprendizaje. En el mundo diminuto pero masificado del aula, los acontecimientos se suceden con una increíble rapidez. Hay datos que revelan que el profesor de primaria realiza generalmente de 200 a 300 intercambios personales durante cada hora de su jornada laboral. Además, aunque ese número puede permanecer bastante estable de una hora a otra, no es posible predecir ni planificar previamente con exactitud el contenido y la secuencia de esos intercambios. En suma, las aulas no son lugares estrictos y ordenados, aunque algunas teorías educativas pueden dar a entender que lo son o deberían serlo.

Eso no significa que no exista orden en las cuestiones educativas (desde luego, algunos profesores se esfuerzan tanto por mantener una apariencia de orden que pierden de vista todo lo demás), pero la estructura subyacente a estos acontecimientos calidoscópicos no es visible con facilidad ni se encuentra bajo el control del docente, excepto de un modo superficial.

193

Maestros contadores de historias: “La enseñanza ejemplar es actuación y puede ser muda. Tal vez deba serlo. La mano guía la del alumno sobre las teclas del piano. La enseñanza válida es ostensible. Muestra.”²

El segundo tema que ocupó la atención en el desarrollo de los seminarios con los maestros normalistas fue el de la cultura profesional docente destacando palabras claves como: formación,

² Steiner, 2007: 13.

identidad, investigación, trabajo colaborativo. El trasfondo de dicho interés está marcado por la generación espontánea de redes de maestros investigadores en el país que, aunque dispersas y con intencionalidades diferentes, constituyen rutas de intercambio de experiencias vividas a la vez que espacios de producción intelectual de los propios maestros, en reemplazo de otras prácticas de formación continua que no hacen más que reproducir los esquemas de comunicación de una sola vía. Las redes de maestros se conciben no solo como redes virtuales de producción y circulación de información sino como fuentes de formación y discusión permanente a partir de sus propios saberes y experiencias, así como sienta las condiciones propicias para el ejercicio recurrente de la escritura. En palabras de Parra, son procesos de democratización de la experiencia investigativa que facilitan “la aparición de un maestro que no existía, el maestro que investiga su mundo, su trabajo, intenta comprenderlo y ofrecer caminos de mejoramiento, que escribe y publica trabajos que sí leen sus colegas. Se establece así un diálogo entre maestros que puede significar una verdadera transformación de la profesión docente en Colombia” (Parra, 1996: 543).

Más que análogas a una red física de información, con sus atributos propios de facilidad de conexión, capacidad de preservación y accesibilidad, estas redes tienen más que ver con el tejido social que habrá de hilvanarse gracias a la interacción entre educadores, estudiantes y comunidades, estimulando la solidaridad con diferentes grupos que poseen la mismas inquietudes, los mismos sentimientos de soledad y lejanía, los mismos deseos de ser diferentes y de algún día poder llegar a introducir cambios importantes en su quehacer cotidiano, en sus alumnos, en sus colegas y en sus escuelas. La urdimbre de las redes de maestros-investigadores configura un movimiento de democratización de la investigación, por medio del cual el investigador externo cede su lugar de

privilegio, ya que el centro de la actividad e iniciativa creadora pasa al maestro. Las redes son espacios de conversación, de aprendizaje dialógico, de dialéctica argumentativa, trascendiendo el esquema jerárquico de las instituciones, son formas de expresión de autonomía profesional, canales de conocimiento compartido, y lo que no es menos, nichos de desarrollo del sentido de pertenencia y de identificación con el mundo escolar.

En esta coyuntura histórica de organización de las redes de maestros investigadores, por parte de las autoridades educativas nacionales se toman nuevas determinaciones legales que incidirán en los requerimientos y competencias exigidas de profesionalidad docente. Con esta expresión se nombra el núcleo de saber pedagógico relacionado con la pertinencia social e histórica del maestro, procurando situar dicha actividad profesional en el marco de las realidades, tendencias sociales y educativas predominantes en el país y en el mundo, lo cual de rebote sirve de estímulo para indagar por las condiciones actuales de precarización o desprofesionalización del oficio de profesor.

A simple vista, un planteamiento semejante no pasaría de ser un mero lugar común reiterado en los preámbulos de las políticas reformistas oficiales, sino fuera porque advertimos en la superficie misma del texto el rastro de las más sentidas demandas del movimiento pedagógico nacional e internacional en las últimas décadas por una acción decidida de estímulo a la cultura profesional docente. Por cierto, la idea de profesionalización es recogida con sentido restrictivo en los artículos 110º y 111º del capítulo referido a la formación de educadores de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), condicionada a los requerimientos de ascenso en el escalafón nacional docente.

Pero, lo que es más importante, en la actualidad es una idea que resuena con voz propia en los eventos de discusión académica, haciendo eco en la proliferación de redes de maestros

investigadores, en una mayor apropiación de la autonomía del maestro para el diseño y ejecución de currículos, en los convenios de cooperación interinstitucional, en un nuevo tipo de gestión escolar, en fin, en la Expedición Pedagógica Nacional que ha podido llegar a los más insospechados rincones de la geografía nacional. A propósito de ésta, sea el caso mencionar el notable incremento en la producción de narraciones de experiencia que exhiben un rico acervo representado no sólo en registros de observación y análisis de las prácticas pedagógicas, sino también en variadas formas de narrativa sobre educación expresadas en relatos orales, videos, poemas y canciones, además de los consabidos documentos escritos. Todo lo cual muestra un renovado interés por la reflexión acerca de las múltiples acciones de los profesores en relación con sus procesos de identidad y sus vivencias profesionales.

196

El balance y las perspectivas actuales sobre la cultura profesional docente no pueden dejar de tener en cuenta una comprensión histórica de las concepciones o enfoques predominantes en los planes de formación de maestros a escala nacional e internacional. Entendiendo dichos planes de estudio como parte de una estrategia de institucionalización de una profesión moderna en la que se articulan tres elementos claves: “a) un determinado cuerpo de conocimientos formales avalados por el título correspondiente, b) una reconocida autonomía en el trabajo, c) la valoración social de la profesión” (Ministerio de Educación Nacional, 2000: 14).

En este espacio de reflexión acerca de la cultura profesional del profesorado encuentra su lugar un “renacer de la narrativa”, que se manifiesta en la proliferación de los relatos de experiencias en el aula, las historias de vida de maestros, y en los debates de expertos académicos sobre el uso de estas fuentes en una dimensión formativa del nuevo profesional

docente. He ahí la importancia y el significado que posee este conjunto de relatos de vida de maestros desde la perspectiva de la investigación educativa y pedagógica. Poco cabe esperar de innovaciones significativas o de otras formas de actuación del profesorado en nuestras instituciones educativas, si persisten la indiferencia y la sordera ante los contenidos y formas específicas de la cultura del profesorado, la que se ve reducida no pocas veces a la imagen convencional de un agente transmisor de saberes especializados, con todo y su elevado compromiso social. A esta imagen se opone la del profesional reflexivo, estudioso empecinado de los temas educativos y de las áreas de conocimiento de su predilección, analista diligente de los acontecimientos vividos a diario en las aulas, dotado de la capacidad de asombro suficiente para hacer de su práctica un objeto de investigación y de mejoramiento constante. Dicho en una palabra, es la imagen del maestro investigador reclamando el derecho a expresar su voz de la experiencia:

197

Es curioso el hecho de que las voces de los maestros estén ausentes o se utilicen como simple eco de las teorías preferidas o presuntas de los investigadores educativos en gran parte de los trabajos escritos sobre la enseñanza y la actuación de los maestros. Sin embargo, sus voces tienen su propia validez y carácter afirmativo que pueden y deben llevar a cuestionar, modificar y abandonar aquellas teorías siempre que sea preciso. (Hargreaves, 1998: 31)

Subrayar el valor de la memoria oral y de la narrativa de experiencias no es sólo un asunto de fuentes o métodos que atañen a las prácticas de investigación educativa sino que concierne directamente a las políticas de formación. Es lo que han podido

mostrar los trabajos en una línea de investigación que va tirando de los hilos de conversaciones, entrevistas, recuerdos, registros escritos, para hilvanar historias incorporadas en una dimensión formadora capaz de proyectarse como un frente de resistencia ante el frenesí de los cambios políticos y las innovaciones curriculares, que intentan entre tanto reducir a cero las experiencias concretas de los maestros como si estuviesen en un punto muerto.

Las historias de vida de maestros cobran cada vez una atención creciente en los planes de formación docente. Como formas de mediación de la experiencia de sí, en variadas formas narrativas se expresan los múltiples rostros de un yo personal indisociable de un yo profesional, dejando ver ya no solo lo que el maestro hace o sabe en el espacio de la escuela, sino más todavía los ricos matices de una vida consagrada a una profesión que se dice heredera de una vocación. Pues en las vidas de maestros se cruzan a tal punto el ser y el enseñar que nuestra manera de enseñar revela nuestro modo de ser, y viceversa.

198

En el transcurso de las discusiones del taller se despejó la vía de la escritura de relatos (auto) biográficos con base en el reconocimiento de tres planos en los que se despliega la práctica profesional de los profesores:

- La adhesión a principios y valores que informan la convicción moral de un compromiso con una alta exigencia social y de formación de las generaciones por venir, a la manera del axioma del optimismo pedagógico enunciado por Jackson (1999: 125):

¿Por qué pasa esto? ¿Por qué deberíamos sentirnos los educadores más inclinados que cualquier otra persona al optimismo? La respuesta, en pocas palabras, es: porque nuestro trabajo así lo exige. Porque la educación es fundamentalmente una labor

optimista. Está basada en la esperanza. Toda la empresa educativa se fundamenta en la convicción de que mejorar es posible, de que el conocimiento puede reemplazar a la ignorancia y de que las habilidades pueden aprenderse. Es más, quienes la practican no sólo consideran posible estos cambios: se comprometen a hacerlos realidad. E intrínsecamente los valoran. Honran a aquellos que consiguen realizarlos. La educación está, por definición, orientada hacia el futuro, lo cual le da una razón más para estar iluminada por un espíritu de optimismo. Ofrece la promesa de una vida mejor para aquellos a cuyo servicio está. Quienes la apoyan y la practican –o por lo menos, entre ellos, quienes le dedicaron la suficiente reflexión– imaginan una sociedad enriquecida por los servicios que le prestan. Sin estos supuestos y algunos otros que fluyen de la naturaleza de la educación como actividad humana, la enseñanza misma no tendría ningún sentido.

- La acción que tiene lugar en las aulas de clase o en cualesquiera otros espacios educativos, donde se ponen en juego las decisiones espontáneas o planificadas relacionadas con los métodos y las estrategias más adecuadas a los contextos y a los sujetos implicados en la vida escolar.
- La conciencia crítica o el juicio reflexivo discrecional que motiva la comprensión del profesor sobre la naturaleza y las consecuencias de su acción profesional, con especial cuidado en el seguimiento de la interacción. Se concibe el proceso de identificación del profesor no como un dato puesto ahí en el mundo, no un atributo natural ni un producto del azar. La identidad se forja en un escenario de tensión de fuerzas, de luchas y conflictos, no en un espacio en blanco sino en un espacio móvil y cambiante propio de las interacciones humanas. De donde se justifica en el proceso de escritura de relatos de vida plantear la pregunta: ¿por qué y

cómo hacemos lo que hacemos en el aula de clase?

Los productos de escritura, con todo y su heterogeneidad, permiten urdir una trama argumental en la que se revelan temas recurrentes, como por ejemplo:

- Los ciclos de vida profesional que designan las fases o los periodos marcados que recorre una carrera docente: el tiempo de formación básica en la Escuela Normal o en la Universidad, la primera experiencia laboral, un programa de educación continuada, el itinerario por diferentes sitios de trabajo. La identificación de dichos ciclos permite a la vez localizar las experiencias significativas, sopesar los sentimientos y actitudes que pudieron generar, valorar los acontecimientos detonantes en los procesos de formación de los otros y de nosotros mismos.
- El impacto social y personal de los cambios que conllevan las sucesivas reformas educativas, cuyo ritmo frenético apenas sí da tiempo para asimilar lo establecido cuando es hora ya de hablar de lo nuevo, derivando en actitudes contradictorias y confusas de acomodación, resistencia o cambio. En nosotros mismos y en la comunidad educativa, los efectos de resistencia y de moda pueden ser vistos a la luz de nuevas regulaciones en materia de estandarización curricular, de organización escolar, o de selección y movilidad en la carrera docente.
- Incidentes claves en la vida profesional docente, los cuales permiten pensar acerca de los principales acontecimientos que imprimen una marca duradera en el proceso de identificación con el oficio de maestro, en las opiniones y acciones en respuesta a las demandas del entorno social y educativo, en la toma de decisiones profesionales, en los traslados y la asunción de cargos directivos en las

instituciones educativas, en la integración de la comunidad en los proyectos pedagógicos, en la responsabilidad social frente a los conflictos del país.

Las lecciones aprendidas en el curso de estos talleres se expresan en un cuadro de exposición del acto de narrar la experiencia en la enseñanza en consideración de una triple dimensión: del maestro como sujeto que afronta el desafío de todo ser humano que consiste en poder responder a la pregunta ¿quién soy?, construyendo el relato de su vida; del maestro actuante de una práctica profesional en las aulas y más allá de ellas; y del maestro como sujeto público investido de una considerable responsabilidad social y compromiso ético.

Los relatos de experiencia de maestros configuran un campo de producción en cuya superficie es visible el significado último de vocación secular en una profesión que es, simultáneamente, la más enorgullecedora y la más humilde que existe. Por vocación se entiende aquí, responder a la llamada o demanda del otro, que se proyecta a la alteridad, en una apuesta por la dificultad, en cuanto hace posible una experiencia otra, de aquello que irrumpe, que toma por asalto, impredecible y subversiva, de modo tal que el alumno no puede más que confrontar las verdades comúnmente establecidas, y aquello que no es él, para llegar a comprenderse mejor a sí mismo.

Estos relatos definen el lugar donde toma forma la existencia pública y privada de quienes consagran sus vidas al oficio de enseñar, que sólo puede transmitirse en tanto experiencia bajo la forma de una historia. Los maestros escriben acerca de sus experiencias siguiendo las líneas cruzadas de las vicisitudes personales y de los incidentes de la práctica profesional, nada fácil de separar en historias de vida que no encajan en absoluto en el modelo del pedagogo privado de

una voz propia, como si hubiesen sido reducidos a una caja de resonancia de un poder invisible –visto a través de la imagen *orwelliana* de la escuela dibujada como una “caja negra” en manos de los teóricos de la reproducción de los años setentas. No se trata ya de la composición de una figura idealizada o en sombras, como si la identidad fuese un dato puesto ahí en el mundo, al modo de un atributo natural o fruto del azar, no de un espacio en blanco, sino de una escritura en donde se esboza un escenario de tensión de fuerzas, de conflictos y transformación. Son estas tensiones elevadas a un grado extremo las que dejan ver los contornos del duro oficio de enseñar en Colombia hoy. Como en un espejo, estas microhistorias o relatos de vida de maestros, más que reflejar los azares de vidas singulares, nos permiten ver el afuera de lo que no podemos ver por nosotros mismos. En ellos vibra el energético enunciado de George Steiner (2007: 101):

202

La enseñanza auténtica puede ser una empresa terriblemente peligrosa [...]. Enseñar sin un grave temor, sin una atribulada reverencia por los riesgos que comporta, es una frivolidad. Hacerlo sin considerar cuáles puedan ser las consecuencias individuales y sociales es ceguera. Enseñar es despertar dudas en los alumnos, formar para la disconformidad.

Referencias bibliográficas

- BÁRCENA, F., Mélich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Paidós.
- BERTELY, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas*. México, Paidós.
- BRUNER, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, FCE.

- DOSSE, F. (2007). *El arte de la biografía*. México, Universidad Iberoamericana.
- DUCH, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, Paidós.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.
- FOUCAULT, M. (1985). *Vigilar y Castigar*. México, Siglo XXI.
- GADAMER, H. G. (1996). *Verdad y método*. II. Salamanca, Sígueme.
- GEERTZ, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México, Gedisa.
- HARGREAVES, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, Morata.
- JACKSON, Ph. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- JACKSON, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Paidós.
- LARROSA, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes.
- MALINOWSKI, B. (1993 [1922]). “Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación” (De Argonauts of the Western Pacific: A account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea, 1922). En VELASCO, H., GARCÍA, F.J., DÍAZ, A., *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid, Trotta.
- MCEWAN, H., Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2000). *Reestructuración de Escuelas Normales Superiores*. Documento marco, Bogotá.
- MOLANO, A. (1998). “Mi historia de vida con las historias de vida”. En LULLE, T., VARGAS, P., ZAMUDIO, L. (coord.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales I*. Bogotá, Anthropos-CIDS Universidad Externado de Colombia.

- NUSSBAUM, M. (2008). *Paisajes del pensamiento, la inteligencia de las emociones*. Barcelona, Paidós.
- PARRA, R. (1996). *Escuela y Modernidad en Colombia*, Tomo I: Alumnos y Maestros. Bogotá, Tercer Mundo.
- STEINER, G. (2006). *Elogio de la transmisión*. Madrid, Siruela.
- STEINER, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. México, FCE.
- STOCKING, G. (1993). “La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la antropología británica desde Tylor a Malinowski”. En VELASCO, H., GARCÍA, F.J., DÍAZ, A., *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid, Trotta.
- VAN MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.
- VÁSQUEZ, J.G. (2011). *El ruido de las cosas al caer*. Bogotá, Planeta.

Autobiografía y formación

CHRISTINE DELORY-MOMBERGER
ANDRÉS KLAUS RUNGE PEÑA & DIEGO ALEJANDRO MUÑOZ
JOSÉ GONZÁLEZ MONTEAGUDO
ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA
LEONOR DOLORES ARFUCH

8. Ser alumno: Entre ritualizaciones escolares y la construcción de sí

CHRISTINE DELORY-MOMBERGER

Universidad de París 13/Nord

Traductor: Miguel Orlando Betancourt Cardona

Universidad de Antioquia

Como en todos los medios y entornos sociales, la escuela produce figuras y trayectos que toman la forma de *perfiles biográficos* y de *biografías típicas* que se imponen a sus beneficiarios. La figura del “alumno” es la más imponente de estas construcciones rituales de la escuela: al mismo tiempo que designa una posición y una función en la institución, designa una construcción biográfica particular que entra en confrontación con las construcciones bibliográficas individuales.

La escuela, un espacio ritual performativo: puesta en signos y puesta en escena de la escuela

Más que cualquier otro ambiente institucional y social, la escuela es un espacio del discurso y de la “puesta en signos” (enseñar, *insignare* = dar a conocer por medio de un signo), donde la palabra es acto y donde el acto no vale sino por los signos que le permiten estar al día. Esta supremacía de los signos y de los discursos es característica del modo indirecto de aprehensión del mundo y de la relación con el saber de la cultura escolar. Sólo rara vez, la escuela es el lugar de una experiencia y de un “conocimiento” directos del mundo: el mundo no solamente está presente bajo la forma del discurso-sobre-el mundo, sino que ese mismo discurso es un discurso secundario, un “vice-discurso”, ya que el saber “científico” de donde proviene se encuentra relevado y transpuesto por la palabra y el gesto “didácticos” del enseñante.

La escuela impone un modo particular de relación con el aprendizaje privilegiando una relación *autorreferencial*, es decir: el saber de la escuela es un saber investido por él mismo, fuera de toda finalidad práctica. Lo que constituye el objeto propio de la escuela, la enseñanza-aprendizaje, despliega, así, un mundo de signos que tienen en sí mismos su propio fin. Cualquiera que sea la naturaleza de las pedagogías llevadas a cabo (transmisión magistral, pedagogías activas y de descubrimiento), todo lo que se enseña, se aprende o se evalúa en la escuela, se resuelve en signos y en discursos. Los alumnos se evalúan a partir de los discursos que ellos producen en diferentes tipos de trabajos (redacción, resumen, disertación, problema, comentario de texto, análisis de documentos) que poseen sus reglas de funcionamiento discursivo y que se inscriben en una cultura escolar codificada (Lahire, 1993; 2008). Tal como lo afirma Jerome Bruner, lo que el niño o el adolescente aprende en la escuela es ante todo la cultura de la escuela, primero es la escuela mima (Bruner, 1996).

208

Así las cosas, la escuela es en sí misma su propio objeto y su propia escena: su modo de acción proviene de una performatividad generalizada según la cual no deja de coincidir, en sus logros prácticos, con los signos que produce. Por ello hay que subrayar cómo la dimensión del proceder ritual se encuentra en el corazón de la cultura y de las prácticas escolares, y en particular, en los actos de enseñanza-aprendizaje: los rituales no solamente son el medio o el instrumento por medio del cual el profesor enseña y los alumnos aprenden, son el *hecho* mismo de la enseñanza y del aprendizaje escolares. La organización de la “clase” y del “curso” obedece a una sucesión de momentos ritualizados y a los dispositivos escénicos que se repiten para aquellos que participan en escenarios reconocidos y compartidos y que constituyen las condiciones de los procesos miméticos que soportan los fundamentos del aprendizaje escolar.

El alumno, una figura y un trayecto biográficos

Los alumnos son los primeros destinatarios de los rituales escolares, en donde los adultos, y en particular los enseñantes, son los organizadores. La participación en los rituales también figura entre las primeras expectativas desarrolladas en el seno del público escolar y al mismo tiempo juega un papel esencial en la construcción de la figura del alumno.

Precisemos los rasgos de este modelo biográfico del “*alumno*”, con seguridad central en el funcionamiento escolar. Abarca, a la vez, *una figura* y un *trayecto*: en tanto *figura*, la construcción *alumno* designa un conjunto de atribuciones y de asignaciones que definen lo que es el alumno, lo que debe hacer y las condiciones en las cuales debe hacerlo; en tanto *trayecto*, la construcción *alumno* designa una historia, un trayecto, un *currículum*.

En cuanto al *trayecto*, la trayectoria ideal-típica del alumno se presenta como una carrera de obstáculos a vencer y de “rendimientos” por establecer. Desde este punto de vista, el trayecto biográfico del alumno es totalmente conforme a una forma elemental de relato, en donde toda la cuestión del “héroe” –que de hecho es un guerrero, un combatiente– es la de “ganar” o la de “perder”, de salir victorioso o de ser vencido. El “campo de batalla” del alumno es el *plan de estudios escolar*, las pruebas que debe afrontar son las etapas sucesivas de su escolaridad –el paso de una clase a otra, de un nivel de enseñanza a otro– sancionadas por controles, interrogaciones, exámenes, etc. Y sobre esta carrera de obstáculos, la victoria y la derrota son interpretadas por el alumno en términos de éxito o de *fracaso*.

En cuanto a la *figura* del alumno, se impone un modelo extremadamente impositivo que le pide a cada individuo-alumno manifestar con su cuerpo, con su palabra, con sus formas de ser y de hacer su adhesión al sistema del colegio. La escolarización de los

cuerpos y del espacio es una condición mayor del orden escolar.

El espacio físico de la clase es un espacio muy codificado que fija de manera precisa las posiciones, las aptitudes, los desplazamientos. En este espacio se delimitan territorios (el de los alumnos, el del enseñante), en donde algunos objetos tienen un valor sacro (el escritorio del profesor, el tablero), donde las posiciones y los movimientos se fijan de forma ritual. La transgresión de estas reglas es rápidamente experimentada (levantarse de su silla, desplazarse por fuera de lo autorizado y de las prescripciones magistrales) y eventualmente sancionada. El orden escolar se impone en segundo lugar a la palabra del alumno. La “clase” es el lugar de una palabra fuertemente coaccionada y determinada en el objeto de enseñanza-aprendizaje. En tanto destinatario y eventualmente co-productor de ese discurso, se le prohíbe al alumno la palabra exterior. El discurso escolar crea un *a-dentro* y un *a-fuera* de la palabra que se permite en la escuela: Lo que los alumnos llaman su “vida” sólo se recibe en límites muy estrechos o es el objeto de una transgresión (son los “charloteos”), y muy a menudo llevados a cabo fuera de la clase en los espacios intermediarios de la escuela (lugares de circulación, espacios de recreación).

En fin y complementariamente, los gestos y los actos de los alumnos están totalmente volcados hacia el cumplimiento de las finalidades escolares. El alumno está ahí para aprender, para desempeñar su *oficio* de aprendiz en las diferentes materias (en las *disciplinas*) de la escuela. Y ese oficio del alumno consiste en hacer los gestos, en adoptar las actitudes (de atención, de participación) y en ejecutar tareas (lecciones, ejercicios, deberes) que manifiestan su adhesión a la cultura escolar y en su capacidad de adquirir a la vez los objetos (conocimientos) y las modalidades de adquisición (herramientas de aprendizaje). Desde el punto de vista de la evaluación, este oficio del alumno se juzga

bajo criterios cuasi exclusivos de éxito/fracaso en las disciplinas escolares, que recurren a modos de etiquetaje y a un sistema de atribución de cualidades (las apreciaciones hechas a partir de los deberes, las de la libreta de calificaciones) articuladas únicamente a los resultados obtenidos en los aprendizajes.

La experiencia escolar y el riesgo de la fractura

Bajo estos diversos aspectos, la construcción *alumno* establece una conminación biográfica particular, que entra en confrontación con las figuras de sí y la experiencia de los niños y de los adolescentes considerados esta vez como individuos singulares. Una gran parte de la experiencia escolar consiste en negociar por sí mismo y con los otros (grupos de pares o adultos) los etiquetados y los tipos de colegio en busca de construcciones biográficas personales.

Como lo han demostrado desde hace unos quince años un buen número de estudios destacados (Dubet, 1991; Charlot, Bautier & Rochex, 1992; Rochex, 1995; Dubet & Martuccelli, 1996), “la experiencia escolar” interviene en una escena biográfica donde los individuos– alumnos experimentan figuras de sí mismos en medio de otros. Se inscribe en una red compleja de escolaridad que abarca el conjunto de espacios sociales en los que participa el alumno. En tanto medio social organizado y especificado en sus tareas y sus funciones, la escuela entra en relación con una historia individual que tiene origen antes que ella y que continúa después de ella, historia que se declina en un manejo de determinaciones, de representaciones, de proyecciones colectivas e individuales. Así, la escuela se encuentra en el centro de múltiples juegos de representaciones en la manera en que los alumnos construyen para sí mismos y para los demás su historia y su devenir.

La figura de sí de los niños y de los adolescentes que recibe la escuela se construye en una pluralidad de mundos sociales entre los cuales la escuela no ocupa necesariamente una posición prioritaria. Los mundos sociales en los cuales participan los jóvenes de las sociedades posmodernas son mucho más numerosos y complejos que como lo eran las sociedades anteriores. En la mayoría de los casos, el mundo-de-vida juvenil de hoy en día se construye bajo formas movientes e inestables, que exigen de parte de los individuos un *trabajo biográfico* intenso. Esta actividad de puesta en coherencia no se logra sin tropiezos ni rupturas. Los mundos sociales en los cuales participan los jóvenes presentan entre ellos semejantes divergencias sociales y culturales que deben realizar un verdadero esfuerzo para unir unos con otros y para juntar las experiencias que allí viven. Estos mundos sociales plurales introducen figuras de sí divergentes y a veces incluso contradictorias que producen efectos de discontinuidad biográfica. El sociólogo alemán Peter Alheit ha sugerido el término de *patchwork biographique* (*parche/retazo biográfico*) para designar esta segmentación de la experiencia a partir de la cual los individuos intentan componer una imagen unitaria de sí mismos.

El mundo organizado y programado de la escuela ofrece un reducido lugar (en espacio y en tiempo) a estos procesos de configuración / desconfiguración / reconfiguración, y es sin duda en la escuela en donde, con mayor fuerza, se hacen sentir las dificultades sufridas para afinar imágenes de sí y miradas del otro. Al mismo tiempo, el periodo de la escuela, y más especialmente el que corresponde a la adolescencia, es el más inventivo en figuras y figuraciones de sí y el *proyecto de sí* toma aquí una intensidad particular. Las figuras de sí que el alumno construye en los otros mundos sociales siguen existiendo en el colegio y, sin cesar, el alumno debe encontrar sus puntos de

intersección con las que él desarrolla en el mundo de la escuela. Estas figuras de sí pueden entrar en oposición o ya no tener articulación suficiente entre ellas. La escuela ya no puede tener su lugar en el trabajo biográfico intenso que debe entonces proporcionar el alumno. Su proyecto de sí ya no está ligado al proyecto que le propone la escuela (Delory-Momberger, 2003).

Para concluir, cabe anotar que la experiencia escolar es en sí misma evolutiva según los periodos y las generaciones: De manera general, hasta en los años 1870-1980, la experiencia escolar era vivida de manera positiva, se era “excelente alumno”, “buen alumno”, “mal alumno” o “pésimo”, pero esos grados, incluso para los últimos, no implicaba ruptura entre “el mundo de la vida” y “el mundo de la escuela”. Por el contrario y de manera más y más abierta, desde hace unos treinta años, se observa actitudes de retiro, de abandono o de rechazo que manifiestan, en diversos grados, fracturas con respecto al modelo escolar y a sus figuras biográficas: Para una buena parte de la población escolar, la figura del alumno y el mundo de la escuela ya no son reconocidos y ya no son tomados como elementos positivos y valorizados de construcción de sí. Según una caída significativa de los valores, quien realiza su “oficio” de colegial o de estudiante del liceo, el que se presta al juego impuesto por la escuela es desconsiderado ante los ojos de los otros: el “buen alumno” se convierte en el *hazme reír*, el *bufón*, aquel que está en la ficción, en lo falso, o en la mentira de la escuela. De hecho, el modelo biográfico continúa funcionando, pero al contrario, en oposición, por rechazo. Este fenómeno marca una fractura entre la experiencia individual y el trayecto institucional, una ruptura del nexo social con respecto a la escuela. A partir de ahí, ya no se comparte el consenso de la cultura escolar, que los decires y los signos de la escuela ya no tienen valor de hacer, que sus dispositivos escénicos pierden su sentido o son rechazados, la “magia performativa” que fundaba “el lenguaje

autorizado” (Bourdieu, 1982) de la escuela ya no opera, las condiciones de reconocimiento ritual que le deban su validez y su eficacia ya no se juntan, y la escuela tan sólo es, ante los ojos de aquellos a quienes pretende dirigirse, una escena vacía de sentido y de desafío. Lo que entra en juego en las crisis y en los rechazos que conoce la institución escolar, es la existencia misma del espacio de la escuela, espacio de *juego* y de *ejercicio* donde se adquiere, donde debería adquirirse, sin mayor riesgo y fuera del alcance de las dificultades y veredictos de “la vida en el mundo”, la facultad de tomar distancia de lo real para conocerlo.

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1982). Le langage autorisé: les conditions sociales de l'efficacité du discours rituel. En *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- CHARLOT, B. , Bautier, E. & Rochex, J. -Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- DELORY-MOMBERGER, Ch. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris: Anthropos.
- DUBET, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris: Seuil.
- DUBET, F. & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'“échec scolaire” à l'école élémentaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- ROCHEX, J. -Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.

9. Los docentes y la tematización de sí: Formación y narración de sí en clave antropocrítica

ANDRÉS KLAUS RUNGE PEÑA

Grupo Formaph/Facultad de Educación

Universidad de Antioquia

DIEGO ALEJANDRO MUÑOZ GAVIRIA

Grupo Formaph/Facultad de Educación

Universidad de Antioquia

Este escrito tiene como propósito reflexionar sobre algunas de las implicaciones que tiene esa actual insistencia en el trabajo reflexivo y en la tematización de sí de parte de los docentes. Nuestra tesis es que tal tematización de sí se puede entender bajo una lógica doble que, en clave foucaultiana, evidencia, por un lado, unas prácticas de cuidado y estilización de sí que se pueden tener como positivas desde el punto de vista de la formación (*Bildung*) y, por el otro, unas tecnologías de control y del sí mismo¹ propias de las sociedades contemporáneas –sociedades líquidas y del riesgo–, pero que hunden sus raíces en tiempos pasados.² La reflexión sobre esos aspectos

215

¹ Foucault nos habla de cuatro tipos principales de tecnologías y “que cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica: 1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (Foucault, 1996: 48).

² Foucault, por ejemplo, plantea que “escribir era importante en la cultura del cuidado de sí. Una de las características más importantes de este cuidado implicaba tomar notas sobre sí mismo que debían ser releídas, escribir tratados o cartas a los amigos para ayudarles, y llevar cuadernos con el fin de reactivar para sí mismo las verdades que uno necesitaba.

ambivalentes la denominamos en este trabajo antropocrítica³, pues tiene que ver con esos claro-oscuros en los que siempre se pone el debate sobre “lo humano” y su formación que, para este caso, se evidencian en la dimensión “gubernamental” (Foucault, 2007) del procedimiento de biografización y tematización de sí en el terreno de la profesión docente.⁴

Para ello, en una primera parte trataremos el asunto de la identidad narrativa como forma de dar cuenta de los modos de ser en las sociedades contemporáneas caracterizadas cada vez más por la diversidad, la pluralidad, lo líquido, la inseguridad y el riesgo, y en una segunda parte miraremos esos aspectos en relación con la profesión docente, sobre todo para plantear que esos ejercicios de biografización, tematización de sí y reflexión sobre las prácticas se pueden entender

Las cartas de Séneca son un ejemplo de este ejercicio de sí [...] El cuidado de sí se vio relacionado con una constante actividad literaria. El sí mismo es algo de lo cual hay que escribir, tema u objeto (sujeto) de la actividad literaria. Esto no es una convención moderna procedente de la Reforma o del romanticismo: es una de las tradiciones occidentales más antiguas. Ya estaba establecida y profundamente enraizada cuando Agustín empezó sus Confesiones. La nueva preocupación del sí implicaba una nueva experiencia del yo. La nueva forma de experiencia del yo ha de localizarse en los siglos I y II, cuando la introspección se vuelve cada vez más detallada. Se desarrolla entonces una relación entre la escritura y la vigilancia” (Foucault, 1996: 62).

³. Como lo plantea Butler: “La práctica de la crítica expone, entonces, los límites del esquema histórico de las cosas, el horizonte epistemológico y ontológico dentro del cual pueden nacer los sujetos. Hacerse de tal manera que queden expuestos esos límites significa, justamente, embarcarse en una estética del yo que mantiene una relación crítica con las normas existentes” (Butler, 2009: 31).

⁴. Como lo dice Larrosa: “Esas formas de relación del sujeto consigo mismo pueden expresarse casi siempre, en términos de acción, con un verbo reflexivo: conocer-se, estimar-se, controlar-se, tener-se confianza, dar-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc. Por una parte, y dejando a un lado el diferente tipo de fenómenos que designan, todos esos términos se consideran como antropológicamente relevantes en tanto que designan componentes que están más o menos implícitos en lo que para nosotros significa ser humano: ser una ‘persona’, un ‘sujeto’ o un ‘yo’. Como si la posibilidad de algún tipo de relación reflexiva de uno consigo mismo, el poder tener una cierta conciencia de sí y el poder hacer ciertas cosas con uno mismo, definiera nada más y nada menos que el ser mismo de lo humano” (Larrosa, 1995: 264).

como parte de nuevas tecnologías gubernamentales (Lemke, 1997) a partir de las cuales no sólo se busca simplemente “dar cuenta de sí mismo” (Butler, 2009), sino de establecer unas prácticas de automodelización, perfeccionamiento y cualificación permanentes concordantes con lo que se ha denominado el “sujeto emprendedor” contemporáneo. Gracias a esas prácticas, mediante las cuales el docente entra en una permanente relación consigo (reflexividad), éste se pone en una relación culpabilizante consigo mismo que lo lleva a una autotematización obsesiva por su perfeccionamiento, mejoramiento y justificación de sí.

Identidad narrativa: el tener que dar cuenta de sí

Con la pluralización de los mundos de vida y trayectos vitales –o lo que Ulrich Beck viene estudiando como “individualización”⁵–, con la creciente estetización y diferenciación de las Foucault nos habla de cuatro tipos principales de tecnologías y

217

...que cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica: 1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma,

⁵ Cf. : Beck, 2002; Beck y Beck-Gernsheim, 2003.

pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (Foucault, 1996: 48)

Foucault, por ejemplo, plantea que “escribir era importante en la cultura del cuidado de sí. Una de las características más importantes de este cuidado implicaba tomar notas sobre sí mismo que debían ser releídas, escribir tratados o cartas a los amigos para ayudarles, y llevar cuadernos con el fin de reactivar para sí mismo las verdades que uno necesitaba. Las cartas de Séneca son un ejemplo de este ejercicio de sí [...] El cuidado de sí se vio relacionado con una constante actividad literaria. El sí mismo es algo de lo cual hay que escribir, tema u objeto (sujeto) de la actividad literaria. Esto no es una convención moderna procedente de la Reforma o del romanticismo: es una de las tradiciones occidentales más antiguas. Ya estaba establecida y profundamente enraizada cuando Agustín empezó sus *Confesiones*. La nueva preocupación del sí implicaba una nueva experiencia del yo. La nueva forma de experiencia del yo ha de localizarse en los siglos I y II, cuando la introspección se vuelve cada vez más detallada. Se desarrolla entonces una relación entre la escritura y la vigilancia” (Foucault, 1996: 62).

Como lo plantea Butler:

La práctica de la crítica expone, entonces, los límites del esquema histórico de las cosas, el horizonte epistemológico y ontológico dentro del cual pueden nacer los sujetos. Hacerse de tal manera que queden expuestos esos límites significa, justamente, embarcarse en una estética del yo que mantiene una relación crítica con las normas existentes. (Butler, 2009: 31)

Como lo dice Larrosa:

Esas formas de relación del sujeto consigo mismo pueden expresarse casi siempre, en términos de acción, con un verbo reflexivo: conocer-se, estimar-se, controlar-se, tener-se confianza, dar-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc. Por una parte, y dejando a un lado el diferente tipo de fenómenos que designan, todos esos términos se consideran como antropológicamente relevantes en tanto que designan componentes que están más o menos implícitos en lo que para nosotros significa ser humano: ser una ‘persona’, un ‘sujeto’ o un ‘yo’. Como si la posibilidad de algún tipo de relación reflexiva de uno consigo mismo, el poder tener una cierta conciencia de sí y el poder hacer ciertas cosas con uno mismo, definiera nada más y nada menos que el ser mismo de lo humano. (Larrosa, 1995: 264)

219

El actor aparece entonces como el punto central de un conjunto de exigencias y presiones diversas y variadas, como sujeto a unas lógicas específicas, como parte de unas expectativas y como objeto de unos mecanismos de regulación institucional que hacen que la “biografía normal” se diluya y que el individuo se vea en la necesidad de asumir su propia vida, su transcurso de vida como su propio director y, por tanto, como quien debe afrontar y resolver las presiones de todos esos factores variados y contradictorios. Como lo dice Delory-Momberger:

Nunca anteriormente, como ocurre en nuestra época, las sociedades recurrieron tanto a la individualización y reflexividad sobre conductas y decisiones como generadoras de su regulación y productividad [...] En las formas de sociedad donde los recorridos de vida se ven, cada vez más, marcados

por la pluralidad de experiencias profesionales, por la diversificación de experiencias sociales y por los efectos de ruptura, dislocación y renovación formativa que esas formas societarias provocan, las trayectorias de formación ya no pueden obedecer a esquemas comunes. Tales trayectorias, a su vez, se singularizan en las historias individuales que ‘trabajan’, e incorporan, cada una a su manera, las contribuciones externas y las experiencias propias. (Delory-Momberger, 2009: 34-35)

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

La narrativa es la que confiere papeles a los personajes de nuestras vidas, la que define posiciones y valores entre ellos; la narrativa construye, entre las circunstancias, los acontecimientos, las acciones, las *relaciones* causales, de medio, de finalidad; ella polariza las líneas de nuestras *tramas*, entre un inicio y un fin, y las conduce a su conclusión; ella transforma la relación de sucesión de los acontecimientos en encadenamientos finalizados; ella compone una totalidad significativa, donde cada evento encuentra su lugar, según

su contribución en la realización de la historia contada. Es la narrativa quien hace de nosotros personajes de nuestras propias vidas: *uno no narra su vida porque tiene una historia; uno tiene una historia porque narra su vida.* (Delory-Momberger, 2009: 41-42)

La identidad narrativa, o mejor, el proceso de construcción de la identidad a partir de la narración lleva a que se le preste atención también a los posicionamientos que los sujetos narradores asumen en el marco de su narración. Eso tiene que ver con el posicionamiento de sí y el posicionamiento de los otros –la posición de sujeto–. Un punto crucial entonces es el posicionamiento que toman las figuras o personajes representados en un tiempo y en un espacio de narración (como los hemos planteado para el caso de la narración cinematográfica y para la relación espectral). Otro es el posicionamiento de quien narra y de aquél a quien se le “narra la narración”. Además, está también la relación –modo, formas, aspectos, etc.– que se establece entre el yo que narra y el yo narrado como otro punto importante y, por supuesto, la posición que se asume con respecto a un contexto normativo en el que el sujeto y el relato mismo adquieren inteligibilidad. Todos estos son aspectos que permiten una reconstrucción de la identidad narrativa (reconstrucción de las diferentes facetas y procedimientos en la producción y establecimiento de la identidad narrativa) y que se pueden estudiar a partir de las formas de biografización y de tematización de sí. Así pues, desde un lugar conquistado solamente tras alcanzar unas certezas siempre parciales sobre la propia experiencia y la propia identidad, el relato y la tematización de sí se configuran como maneras en que los seres humanos se dan su propia identidad, buscan darse sentido y coherencia y entran a ocupar ciertos posicionamientos –con

respecto al mundo, con respecto a los otros y con respecto a sí mismo)–. La perspectiva de los posicionamientos del sujeto en relación con los otros y con un marco normativo reivindica así el aspecto cualitativo de la construcción de la identidad en el espacio de la narrativa. ¿Cuál es la posición que doy de mí en un determinado espacio social y cuál es la posición que de mí tiene o hago que se haga aquel que es parte de la interacción? Aquí se incluyen los atributos, roles, características y motivos que ponen en marcha los seres humanos con sus acciones o le suscriben a éstas y que son también funcionales para la presentación y producción de la identidad en el relato. “Así como la historia de un pueblo o de una institución se forma *en...* y *a partir de...* la espesura de los diferentes relatos que sucesivamente aportan en forma arborescente los múltiples historiadores y narradores, así también la historia de una vida no es una cosa lineal, sino que se constituye *con* y *en* el entramado de los ‘relatos-acciones’ y de las ‘rectificaciones’ revisadas y aplicadas sobre relatos anteriores que han recogido los diferentes niveles del obra y padecer humanos” (Begué, 2002: 240). Esa mismidad que somos y que aparece tanto en uno como en otro caso se evidencia como una construcción narrativa de la identidad que, como tal, siempre está abierta a ser nuevamente narrada. Nuestras historias comienzan a alimentarse así de esas otras historias. El sujeto en formación constante, en devenir constante, se recaptura permanentemente como identidad en la narrativa, en el contarse de esas historias. Así, la “acción de relatar recoge la temporalidad vivida y la despliega por el mismo acto de desplegar el discurso [...] La configuración del tiempo por el relato puede tomar la forma tanto de una historiografía como de una relato de ficción. Existen un tiempo histórico, que está reinscripto sobre el tiempo cósmico, y un tiempo librado a las variaciones imaginativas de la ficción, que

también se apropia del tiempo cósmico pero en su dimensión simbólica” (Begué, 2002: 241). La inseparabilidad entre historia y ficción queda así recogida en la identidad narrativa. La narración como mediación interpretativa “hace que un hecho biológico, como el recurrir de una vida desde el nacimiento a la muerte, se vuelva un hecho humano.

Ella extrae sus herramientas tanto de la historia como de la ficción, haciendo que la historia de una vida sea también una historia ficticia o, mejor dicho, una ficción histórica” (Begué, 2002: 241). Es decir, que, siguiendo a Stam, “la subjetividad contemporánea está inextricablemente entretejida con representaciones mediáticas de toda clase. El sujeto se construye no sólo en términos de diferencia sexual sino en función de muchas otras diferencias, a través de una negociación permanente y polivalente entre condiciones materiales, discursos ideológicos y ejes sociales de estratificación basados en la clase, la raza, el género, la edad, el entorno, la orientación sexual y el origen nacional” (Stam, 2001: 261). Así pues, en el relato de lo vivido el relator –que puede ser a su vez y/o simultáneamente el director, un personaje de la película y el espectador mismo– se tiene que poner como sujeto de la acción de la historia, como vivenciador histórico y presencial de lo vivido, de lo contando. Se da a conocer como actor influenciado por las experiencias relatadas. Debe poner o situar en el relato a su yo pasado a partir de unas ciertas características y de unas ciertas formas de acción; atendiendo también a las formas de continuidad y coherencia. Con todo ello el relator no sólo le da contornos a su yo pasado, sino que debe remitir y poner en relación lo relatado –la situación relatada– con el que escucha actualmente. En la forma y manera en que el relator hace aparecer a su yo pasado en la historia y hace adaptaciones a las reacciones efectivas o imaginadas de quien escucha, hace que se vean las estrategias y facetas

del proceso de elaboración y de trabajo sobre la identidad en tanto identidad narrativa. Aquí, a su vez, se hacen manifiestos aspectos sociales, culturales, situacionales e individuales tanto de quien relata como de quien escucha, que entran a ser negociados en la situación –esto lo cumple muy bien el cine como espacio con el que el individuo se ve confrontado y, por tanto, movilizado en sus pensamientos y en su modo de ser–. El relato de lo vivido es tanto representación de sí, como autoproducción emergente de sí en un marco interaccional y situacional.

Todo ello se convierte, junto con el yo relator actual, en un proceso de elaboración de la identidad en la acción. De modo que la identidad producida, presentada y expuesta en medio del relato, posee características específicas y ofrece la posibilidad de llegar a algunos conocimientos de los individuos en tanto sujetos narradores. Así pues,

224

...la forma en que los individuos *biografían* sus experiencias y, en primer lugar, la manera mediante la cual integran en sus construcciones biográficas lo que *hacen* y los que *son* en la familia, en la escuela, en su profesión y en la formación continua, integran procesos de aprendizaje y formación. (Delory-Momberger, 2009: 35)

Nos interesa resaltar entonces que esa identidad narrativa que se presenta en el relato que trata de dar cuenta de uno mismo no logra nunca presentarse como una versión acabada y definitiva, y no sólo por el hecho de que los sujetos estén abiertos a su propia historicidad y formación, sino porque toda narración de sí, toda biografización o tematización de sí no pueden nunca dar cuenta total del devenir de ese cuerpo-sujeto. En ello concordamos con Butler cuando precisamente escribe: “El cuerpo singular al que se refiere el relato no puede ser

capturado por una narración total, no sólo porque ese cuerpo tiene una historia formativa que es irrecuperable para la reflexión, sino porque el modo en que nos forman las relaciones primarias produce una opacidad ineludible en nuestra auto-comprensión” (Butler, 2009: 35). A la luz de este presupuesto es que consideramos que la biografización y tematización de sí de parte de los docentes no produce una total transparencia y que el ejercicio reflexivo del sujeto docente con miras al mejoramiento de sus prácticas pone en evidencia las formas de poder gubernamental contemporáneo con las que se busca “capturar el cuerpo” para hacerlo cada vez más dócil y productivo. “De ese modo, ‘pensar’ sobre la educación implica construir una determinada autoconciencia personal y profesional que sirva de principio para la práctica, de criterio para la crítica y la transformación de la práctica, y de base para la autoidentificación del profesor” (Larrosa, 1995: 281).

Narratividad, pedagogía y la tematización de sí de los docentes

La investigación narrativa y biográfica en pedagogía

Desde hace varias décadas la tematización (el hablar) de sí por parte de los docentes se ha convertido en una de las estrategias de investigación y profesionalización que ha orientado parte de la agenda de la pedagogía o ciencia de la educación a nivel mundial. Esa tematización de sí, bien sea basada en la escritura autobiográfica, en los relatos de experiencias, en la reconstrucción de los trayectos de vida, en la exposición de las propias experiencias significativas, en la reflexión sobre las prácticas o en otros asuntos que involucran la vida, personalidad y profesión de los docentes, han contribuido enormemente con la producción de nuevos saberes pedagógicos y

a la apertura de nuevas perspectivas para pensar, investigar, reflexionar y tratar la problemática educativa y, muy particularmente dentro de ella, aspectos que tienen que ver con la formación y profesionalización de los docentes. Se habla incluso de una pedagogía narrativa que “implícitamente critica el análisis estructural abstracto de las instituciones, los patrones y limitaciones sistémicos de la interacción enfocándose, más bien, en las situaciones concretas en las que la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar. Lograr el acceso a la experiencia de la vida real del aprendizaje a partir de relatos es el punto de partida para una investigación de las fuentes narrativas del saber pedagógico” (Baacke y Schulze, 1997).

Dentro de esas perspectivas para la tematización de sí de los docentes está, por ejemplo, la investigación narrativa y autobiográfica, la cual desde hace aproximadamente dos décadas ha ganado en importancia dentro de las ciencias sociales y humanas a nivel mundial, gracias, especialmente, a los impulsos que este tipo de investigaciones han tenido en el marco de la investigación social de tipo cualitativo. Precisamente, la “investigación narrativa y (auto)biográfica analiza las formas y los procesos a través de los cuales los agentes sociales elaboran e incorporan biográficamente los acontecimientos y las experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida. Las fuentes autobiográficas y narrativas, constituidas por historias de vida, relatos orales, fotos, diarios, autobiografías, biografías, cartas, memorias, testimonios, entrevistas, relatos de experiencia, escrituras escolares, videgrabaciones, etc. , se configuran como objeto de indagación transversal en las ciencias sociales y humanas y amplían las vías y los recursos metodológicos para el conocimiento y las experiencias vitales de los sujetos” (Delory-Momberger, 2009: 7). Con tales investigaciones se ha logrado ganar un sitio como “nuevo” enfoque investigativo dentro de las ciencias sociales y

humanas. La investigación narrativa y autobiográfica se ha configurado así gracias a su distanciamiento con respecto a los debates clásicos entre sistema y agencia propios de la sociología –lo que llevó a que la sociología se orientara hacia los estudios de caso centrados en asuntos biográficos y trayectos de vida– y a las nuevas preocupaciones por el mundo de la vida, la cotidianidad y los actores, por un lado, y en el revivir de los planteamientos de la fenomenología, por el otro (Levering, 2006).

Si bien la tematización de sí por parte de los docentes, particularmente a partir de la reflexión sobre sus prácticas profesionales, ha sido una cuestión sobre la que se ha llamado también la atención desde hace varias décadas, es solo hasta hace poco que orientaciones como las de los trabajos críticos de las comunidades de prácticos –que incluyen la investigación-acción (Elliott, 1993), la formación de practicantes reflexivos (Schön, 1998; Perrenoud, 2004, entre otros)– han entrado en una suerte de confluencia con la investigación narrativa y autobiográfica para hacer parte de la agenda de la investigación y formación pedagógica. Este nuevo foco ha sido crucial para la pedagogía como campo disciplinar y profesional, en la medida en que la investigación biográfica y narrativa, conjugada con los aportes que se venían dando en el marco de la investigación acción, la formación de practicantes reflexivos y el currículo y pedagogía críticos, ha permitido afrontar la problemáticas referidas a la práctica educativa y a la formación docente a partir de una *reflexividad* constante que, a su vez, penetra todos los ámbitos de la vida del docente. La narración y la tematización de sí adquieren entonces una relevancia fundamental dentro de la pedagogía en la medida en que permiten otros acercamientos a la vida escolar. La narración y tematización de sí en este contexto apuntan a la descripción de experiencias y fenómenos particulares de la cotidianidad que, a pesar de su importancia y su realismo,

generalmente no suelen ser registrados y pasan como algo irrelevante para la reflexión pedagógica, en la medida en que su presentación no se hace desde la forma de un conocimiento puramente teórico. En aras de entender la experiencia –escolar– y la experiencia particular del sujeto –docente– y su identidad y formación, la reflexión pedagógica no puede negarse a recurrir a elementos de la narrativa que permitan complementar los clásicos conocimientos académicos con saberes narrativos. Como lo dice Delory-Momberger: “En educación y pedagogía, la investigación narrativa y autobiográfica produce conocimientos sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios y tiempos del aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias y pertenencias” (Delory-Momberger, 2009: 7). Del mismo modo Suarez y otros para el caso de los docentes escriben: “En fin [...] con sus relatos e historias nos estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyeron y construyen a lo largo de su carrera y trayectoria profesional, en la infinitud de experiencias y reflexiones que realizan sobre su trabajo. Por eso, si pudiéramos sistematizar, acopiar y analizar estos relatos podríamos conocer, entonces, buena parte de la trayectoria profesional de los/as docentes implicados; sus saberes y supuestos sobre la enseñanza; sus recorridos y experiencias laborales; sus certezas, sus dudas y preguntas; sus inquietudes, deseos y logros. Ampliando la mirada aún más, si pudiéramos organizar y compilar el conjunto de

...relatos de todos los/as docentes, seguramente obtendríamos una historia escolar distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos. Una historia plural, alternativa y polifónica; en realidad, una multiplicidad de historias sobre el hacer escuela y el pensar y hacer en términos pedagógicos. (Suarez y otros, 2003: 10)

La biografización y tematización de sí como profesionalización

Al margen de los aportes que se esté haciendo a la pedagogía con estas nuevas formas de producción de saber, en una perspectiva más crítica se podría considerar la biografización y tematización de sí como parte de esas “tecnologías de sí mismo” (Foucault, 1988) de las que hablaba Foucault mediante las cuales occidente ha venido produciendo históricamente “animales confesionales”. Recordemos que Foucault diferencia entre la confesión y el hablar verdadero (parresia) como dos formas de hablar de sí. Si bien a partir de ellas los sujetos establecen siempre un tipo de relación consigo mismos, es la forma de la parresia (*L'écriture de soi*) la que acá vamos a considerar como formativa y que puede estar en la vía de una estilización de sí⁶; mientras que la vía de la confesión se instaura como coacción y obligación por la justificación de sí. Las prácticas confesionales sirven entonces –como tecnologías del sí mismo– para la formulación de un cierto tipo de individualidad. Esas formas de dar cuenta de sí mismo tienen, sobre todo, con un carácter justificatorio. Se trata de ejercicios en los que,

⁶ La parresia en la línea de Foucault a Butler se puede entender como una posibilidad de resistencia y de autotransformación del sujeto. Con Butler la posibilidad de resistencia se ve en la repetición subversiva y en la citación creativa –iterabilidad– gracias a las cuales –y a pesar del reconocimiento de la autoridad de lo ya dicho– los contextos son dejados sin fuerza y se inauguran nuevamente bien sea mediante la resignificación o mediante la recontextualización. Así pues, “cualquier relación con el régimen de verdad será a la vez una relación conmigo misma. Sin esa dimensión reflexiva no hay crítica posible. Poner en cuestión un régimen de verdad, cuando este gobierna la subjetivación, es poner en cuestión mi propia verdad y, en sustancia, cuestionar mi aptitud de decir la verdad sobre mí, de dar cuenta de mi persona. Así, si cuestiono el régimen de verdad, también cuestiono el régimen a través del cual se asignan el ser y mi propio estatus ontológico. La crítica no se dirige meramente a una práctica social dada o un horizonte de inteligibilidad determinado dentro del cual aparecen las prácticas y las instituciones: también implica que yo misma quede en entredicho para mí” (Butler, 2009: 38) y es ahí donde entra la formación como autotransformación y como estilización de sí que lleva igualmente a la situación de ponerse uno mismo en riesgo y el peligro de no ser reconocido por los otros.

mediante formas confesionales, se produce una –su– verdad como aquella en la que el sujeto está obligado a decir su verdad sobre su propio deseo. En la lógica de Elías se trata entonces del paso cada vez más fuerte de unos controles externos a unos controles internos e interiorizados que, en el caso de los docentes, se entienden como profesionalización. Esto expresa uno de los aspectos característicos de las prácticas confesionales que consiste en poner al sujeto en una radical tematización de sí de cara a una autoridad normatizadora. Para ello el sujeto se ha de servir entonces de ejercicios reflexivos que le permitan una formación, un modo de vida moralizado. Tales ejercicios han de estar marcados entonces por el ascetismo, la renuncia, la purificación, la negación de sí, etc.

Es en esa lógica que vienen cobrando cada vez mayor fuerza los relatos de los docentes. Se espera que en ellos el docente se involucre como protagonista y que su discurso –y posición de sujeto– sea una muestra de autenticidad y sinceridad que ha de redundar igualmente en una confrontación con su ser-docente. Con dicha confrontación (reflexividad) se inaugura entonces una interpretación de sí –un tener que dar cuenta de sí mismo– que asume la forma de justificación. En gran parte la culpa y la responsabilidad, por ejemplo de cara a una educación que siempre se presenta como contingente, se convierten entonces en las energías para las prácticas de cualificación y mejoramiento y, por tanto, para la profesionalización. Se presupone entonces una flexibilidad y capacidad de adaptación por parte de los docentes que, gracias a esa tematización de sí, se han de concretar en modos de ser docente más cualificados y eficientes. En ese sentido, al biografizar sus vidas y relatar sus experiencias los docentes refuerzan unas dinámicas confesionales y autorreflexivas con respecto a su profesión. Profesionalidad y reflexividad quedan en una relación estrecha: así entonces, la “reflexión se sitúa entre

un polo pragmático, que es un medio de actuar, y un polo de identidad, que es fuente de sentido y forma de ser en el mundo [...] Un ‘enseñante reflexivo’ no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobre vivir en clase.

Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales [...] Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez, para el próximo año, se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y sus métodos. La práctica reflexiva es un *trabajo* que, para convertirse en *regular*, exige una actitud y una identidad particulares” (Perrenoud, 2004: 40, 42 y 43).

231

Ahora la profesionalidad se encuentra ligada al rendimiento de la capacidad de reflexividad del individuo –docente–. Aquélla no entra en debate en un marco social, cultural, económico, político, etc., sino que se convierte en una cuestión ligada a la tematización de sí como parte de la 9 La parresia en la línea de Foucault a Butler se puede entender como una posibilidad de resistencia y de autotransformación del sujeto. Con Butler la posibilidad de resistencia se ve en la repetición subversiva y en la citación creativa –iterabilidad– gracias a las cuales –y a pesar del reconocimiento de la autoridad de lo ya dicho– los contextos son dejados sin fuerza y se inauguran nuevamente bien sea mediante la resignificación o mediante la recontextualización.

Así pues, “cualquier relación con el régimen de verdad será a la vez una relación conmigo misma. Sin esa dimensión reflexiva no hay crítica posible. Poner en cuestión un régimen

de verdad, cuando este gobierna la subjetivación, es poner en cuestión mi propia verdad y, en sustancia, cuestionar mi aptitud de decir la verdad sobre mí, de dar cuenta de mi persona.

Entonces, si cuestiono el régimen de verdad, también cuestiono el régimen a través del cual se asignan el ser y mi propio estatus ontológico. La crítica no se dirige meramente a una práctica social dada o un horizonte de inteligibilidad determinado dentro del cual aparecen las prácticas y las instituciones: también implica que yo misma quede en entredicho para mí” (Butler, 2009, p. 38) y es ahí donde entra la formación como autotransformación y como estilización de sí que lleva igualmente a la situación de ponerse uno mismo en riesgo y el peligro de no ser reconocido por los otros. personalidad del docente. Ese “yo profesional” se convierte entonces en el pretexto para que en la formación docente se imponga la continuidad, la coherencia y la consistencia como aspectos fundamentales en el ser-docente y, de esa manera, se liga la formación continua al aumento de la calidad y del rendimiento. Por contraste, los docentes “desviados” son forzados a atender el carácter inadecuado e incongruente de su modo de ser y a ser constantemente vigilados y monitoreados. Las formas de tematización de sí y la reflexividad sobre sí y sobre las propias prácticas confluyen en una reflexividad biográfica en la que, mediante estrategias de balance y donación de sentido del ser docente, se promueve una formación profesional también reflexiva y ligada al sujeto docente como centro de explicación. En esta lógica se trata entonces de que el mejoramiento, cualificación, perfeccionamiento de la actividad docente se tenga como parte de un trabajo sobre la propia identidad de los docentes en particular. Mediante la biografización y tematización se espera así relatos de conversión que con la división, por ejemplo, entre un antes y un después se trate de poner en evidencia dicho trabajo sobre el ser-docente. Por eso el relato

cuenta las dificultades y obstáculos en el ejercicio de la profesión de cara a una situación mejor, bien sea lograda o por lograr. Se espera entonces que mediante este trabajo reflexivo el docente se reencuentre a sí mismo –su modo “auténtico” de ser– y que con ello aspire a la coherencia y continuidad en su camino.

En términos gubernamentales (Foucault, 2007; Lemke, 1997), la función principal de la tematización de sí docente consiste entonces en una dinamización confesional de la mismidad docente y en la permanente producción de actividad. La reflexividad en los ejercicios de biografización (relato de sí) y de tematización de sí (relato de sí) apoyan los modos gubernamentales de conducirse, cualificarse, mejorarse, darse balance y equilibrio, darse sentido, monitorearse, encaminarse y darse coherencia y continuidad. No hay que olvidar entonces que “las historias que contamos de nuestras vidas *se escriben* bajo las condiciones sociohistóricas de la época y cultura (o culturas) a las que pertenecemos [...] Las formas que adopta el lenguaje de la narrativa según el estado de la sociedad, según la relación del individuo con la política y lo social, imprimen su marca en nuestras representaciones biográficas” (Delory-Momberger, 2009: 40), por lo que hay que mantener abierto siempre un espacio para la crítica como antropocrítica que muestre los límites del sentido y la experiencia y que con ello abra las posibilidad de otros mundos posibles y de otras maneras de devenir sujeto –docente–.

Referencias bibliográficas

- BAACKE, D., SCHULZE, T. (eds). (1997). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Weinheim, Juventa Verlag.
- BECK, U. (2002). *Libertad o capitalismo*. Barcelona, Paidós.
- BECK, U. (comp.) (2002). *Hijos de la libertad*. México, FCE.

- BECK, U., BECK-GERNSHEIM, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, Paidós
- BEGUÉ, M.-F. (2002). *Paul Ricoeur: La poética del sí-mismo*. Buenos Aires, Biblos.
- BRUNER, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa.
- BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, FCE.
- BUTLER, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- CONTURSI, M.E., FERRO, F. (2000). *La narración. Usos y teorías*. Bogotá, Norma.
- DELORY-MONTBERGUER, C. (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris, Téraèdre.
- DELORY-MONTBERGUER, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires, CLACSO.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- FOUCAULT, M. y otros (1993). *Technologien des Selbst*. Frankfurt am Main, Fischer Verlag.
- FOUCAULT, M. (1996). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós.
- FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires, FCE.
- GRINBERG, Silvia M. (2006). "Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento". En *Revista Argentina de Sociología*, vol. 4, no. 006, 67-87.
- KRUMMHEUER, G. (1997). *Narrativität und Lernen. Mikrosoziologische Studien zur sozialen Konstitution schulischen Lernens*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.

- LARROSA, J. (ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta.
- LEMKE, T. (1997). *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*. Berlin; Hamburg, Argument Verlag.
- LEVERING, B. (2006). "Epistemological Issues in Phenomenological Research: How Authoritative Are People's Accounts of their own Perceptions?" En *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 40, No. 4.
- LUHMANN, N. (2006). *Sociología del riesgo*. México, Universidad Iberoamericana.
- MURILLO ARANGO, G.J. (coord) (2010). *Palabras y cosas de maestros*. Medellín; Itagüí, Universidad de Antioquia; Secretaría de Educación y Cultura Municipio de Medellín.
- NEUBERT, H. (1998). "Pädagogische Theoriebildung und Narrativität". Consultado en <http://web.fu-berlin.de/postmoderne-psych/colloquium/neubert.htm> (Junio 2011).
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó.
- RICKEN, N., RIEGER-LADICH, M. (eds.) (2004). *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHÖN, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- STAM, R. (2001). *Teorías del cine. Una introducción*. Barcelona, Paidós.

10. La entrevista biográfica como recurso: Aprendizaje e identidad en contextos universitarios internacionales e interculturales

JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO
Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Sevilla (España)

Contexto del proyecto: estudiantes internacionales, itinerarios biográficos y aprendizajes interculturales en contextos de movilidad académica

Este proyecto se deriva, en parte, del proyecto europeo RANLHE (2008 a 2011; www.ranlhe.dsw.edu.pl), dedicado al mejor conocimiento de las experiencias y necesidades de los estudiantes universitarios no tradicionales (González-Monteagudo, 2010c, 2012b). Por otra parte, el proyecto prolonga el trabajo de campo que realicé en 2007 con estudiantes universitarios no tradicionales en Santo Domingo, República Dominicana (González-Monteagudo, 2010b).

Este proyecto de investigación se enmarca en el creciente proceso de internacionalización y mundialización de la cultura, la educación, la ciudadanía y la economía, dentro del marco europeo y global (para una visión actual de conjunto, véase: Barañano, García, Cátedra y Devillard, 2007). Existe una necesidad evidente y urgente de ocuparse de los temas interculturales, promovida por gobiernos nacionales y regionales, la Unión Europea, asociaciones y los propios sistemas educativos. Como investigador y educador, mi propio itinerario refleja un fuerte interés hacia el aprendizaje y la identidad en contextos interculturales e internacionales. Las estancias de docencia e investigación que he venido llevando a cabo a lo largo de los

últimos, mi interés hacia el aprendizaje de lenguas y mis colaboraciones con redes transnacionales son algunas muestras de este énfasis hacia lo intercultural e internacional.

Los crecientes intercambios educativos, culturales y científicos constituyen un rasgo evidente del modelo europeo de construcción de la ciudadanía, la tolerancia y la comprensión recíproca. El programa más conocido en este ámbito es Erasmus (que cumplió ya los 25 años de existencia), pero existen una gran variedad de propuestas para facilitar los viajes, las estancias culturales, el aprendizaje de idiomas, la convivencia y el seguimiento de estudios de los diferentes niveles educativos. La Europa globalizada (con fronteras internas abiertas, medios de transporte más baratos y rápidos, cambios en los estilos de vida, creciente individualización, mejora del nivel económico de la población y apoyo del sector público) ha visto en un período de tiempo relativamente corto el crecimiento de los viajes, las estancias, los intercambios, el flujo cambiante de trabajadores y las migraciones intra e intercomunitarias. Esta tendencia se ha extendido, si bien con desigualdades que no podemos desdeñar, a todas las clases sociales. En la actualidad, la interculturalidad –y la red de términos cercanos a ella: multiculturalidad, transculturalidad, mestizaje, hibridación, identidades culturales, ciudadanía– constituye un eje central de la investigación en las ciencias sociales, de las políticas públicas y de las preocupaciones ciudadanas (Portera, 2008).

La metodología biográfica está teniendo un desarrollo muy fuerte en los últimos años y es muy pertinente para estudiar procesos de cambio sociocultural, identidades emergentes, itinerarios de aprendizaje y transiciones vitales (Alheit y Dausien, 2007; González-Monteaigudo, 2008, 2012a).

Este proyecto se sitúa en la intersección entre los enfoques biográficos (que facilitan herramientas metodológicas, pero

también una mirada específica sobre la cultura y el aprendizaje en las sociedades globalizadas, complejas, individualistas y multiculturales) y los temas interculturales (movilidad internacional y migraciones en el sentido amplio del término; rupturas biográficas interculturales; plurilingüismo; identidades culturales locales, nacionales, europeas y globales), en el marco europeo. Un tema de fondo de este proyecto se refiere a las migraciones (en el sentido de haber vivido al menos un año en un país diferente del país de origen) y los debates socioculturales, ciudadanos, económicos y educativos que suscitan las migraciones globales actuales, incluyendo aquí el sector específico de las movilidades académicas y educativas (Benmayor y Skotnes, 1994; Castles y Miller, 2009).

La interculturalidad educativa tiene ya un cierto recorrido. La *Oficina Franco-alemana para la Juventud* (OFA) viene desarrollando sus trabajos desde hace varias décadas (Colin y Muller, 1996; Demorgon y Lipianski, 1999; Hess y Weigand, 2005). Los intercambios educativos entre Alemania y los Estados Unidos de América también se han desarrollado a través del programa de intercambio *Youth for Understanding*, sobre el cual se ha investigado a lo largo de varias décadas (Bachner y Zeutschel, 2009). En años recientes, y en el ámbito universitario, se han publicado trabajos sobre la definición, la medida y la facilitación del aprendizaje intercultural (Bennett, 2009) y el impacto a largo plazo de las experiencias de movilidad (Paige, Fry, Stallman, Josic y Jon, 2009) en relación con la participación cívica, la producción de conocimiento, la filantropía, el voluntariado y la iniciativa social y comunitaria. La biografía de aprendizaje de lenguas extranjeras es otro foco importante de la investigación reciente (Molinié, 1997, 2003, 2006, 2009).

Este proyecto pretende recoger esta línea de investigación emergente y aplicarla al tema específico de los estudiantes

universitarios que desarrollan estancias académicas en países extranjeros. El proyecto se propone investigar las experiencias interculturales, las trayectorias educativas y las transiciones biográficas vividas por estudiantes universitarios españoles (y de otros países europeos) que realizan estancias académicas de al menos seis meses en el extranjero (en mi proyecto, esto se refiere a Alemania).

Los objetivos que se derivan de estas temáticas son los siguientes:

1. Conocer el punto de vista de los estudiantes sobre el significado y alcance de la experiencia intercultural derivada de la estancia (motivaciones, gestión del proyecto de estancia, adaptación, influencias, choques culturales).
2. Describir el contexto sociocultural y académico/institucional vivido en el país de acogida (Alemania) por parte de los estudiantes universitarios de otros países.
3. Valorar la importancia de la lengua y del plurilingüismo en el marco europeo, a partir de las experiencias de los estudiantes extranjeros durante las estancias académicas (en Alemania).
4. Estudiar las identidades culturales múltiples de los jóvenes europeos, en el contexto de la estancia en un país extranjero (Alemania).
5. Describir los beneficios de la participación en estancias académicas fuera del país de origen.
6. Identificar categorías de análisis útiles para la investigación y para la mejora de la docencia en relación con estudiantes internacionales.
7. Analizar (y proponer una tipología provisional sobre) los diferentes discursos sobre interculturalidad y aprendizaje recogidos a partir del trabajo de campo con los estudiantes extranjeros (en Alemania).

8. Identificar posibles buenas prácticas, con una estrategia bottom-up, en el ámbito de la educación y el aprendizaje interculturales en las universidades europeas.

Para el desarrollo del proyecto se aplicó una metodología biográfica. En este campo cuento con experiencia teórica y metodológica, acumulada a través del trabajo de campo en proyectos de investigación basados en la entrevista biográfica (De la Portilla, Serra y González-Monteagudo, 2007; González-Monteagudo, 2010b; Merrill y González-Monteagudo, 2010a) y en publicaciones que revisan el estado de la cuestión en el ámbito europeo (González-Monteagudo, 2008). La investigación cumple con las normas éticas habituales en la investigación internacional, en relación con el anonimato, la privacidad, el consentimiento previo y el buen uso de los datos producidos.

La técnica principal del proyecto ha sido la entrevista biográfico-narrativa (Wengraf, 2001; Atkinson, 1998; González-Monteagudo, 2010a). Este tipo de entrevista hace posible que el estudiante reflexione sobre sus experiencias interculturales y de aprendizaje, en un clima de libertad y respeto. La entrevista suele tener una duración de entre 60 y 90 minutos, aunque esto puede variar en función de los estudiantes y los contextos. El trabajo de campo fue desarrollado en Alemania, durante una estancia de cuatro meses, entre febrero y mayo de 2011. Realicé un total de 31 entrevistas, con estudiantes, profesionales, investigadores y personal técnico de diferentes universidades alemanas. Estas entrevistas fueron transcritas de manera íntegra. Las entrevistas fueron realizadas en universidades de las siguientes ciudades alemanas: Berlín, Bremen, Göttingen, Karlsruhe y Magdeburgo. Las entrevistas han sido analizadas en relación con dimensiones relevantes derivadas de los objetivos del proyecto y de la revisión de la literatura consultada.

El resultado esperado de este proyecto consiste en un mejor conocimiento del proceso personal, intercultural y académico llevado a cabo por los estudiantes universitarios en sus estancias en el extranjero. Este mejor conocimiento puede ayudar a elaborar buenas prácticas institucionales, académicas, metodológicas y de contenidos en relación con la integración sociocultural y el mejor aprovechamiento docente de las estancias en el extranjero. Se trata de un campo muy amplio de trabajo, en el que comienzan a darse en los últimos años los primeros pasos. En este sentido, el proyecto posee un perfil innovador, que puede ayudar a dar mejores respuestas en el ámbito de la interculturalidad universitaria y del *Lifelong Learning*.

El caso de Ana como estudiante internacional. Discurso crítico, interculturalidad y aprendizaje

242

La entrevista biográfica y el caso elegido

El caso que voy a comentar se refiere a Ana, una estudiante de Cataluña (España), que tenía 22 años en el momento de la entrevista. Este nombre es ficticio. Además, para proteger el anonimato de la informante, algunos detalles menores han sido alterados de manera intencionada, sin afectar a la historia. Realicé la entrevista con Ana en Berlín, ciudad en la que realizaba una estancia como estudiante Erasmus, en la primavera de 2011. Ana cursaba Filología Inglesa en una universidad de Barcelona (Cataluña, España). La entrevista tuvo una duración de 97 minutos y la transcripción contiene 14.200 palabras. Se trata, pues, de una entrevista relativamente larga, en la cual la informante desarrolló una gran variedad de temáticas relacionadas con su estancia académica, el mundo del trabajo, el aprendizaje de lenguas, los estereotipos, los viajes,

los estudiantes internacionales, las universidades alemanas, las cuestiones sociopolíticas y la identidad personal. Esta es la razón por la que he elegido esta entrevista. Espero mostrar con claridad la utilidad y las ventajas de la entrevista biográfica realizada en una sola sesión como un recurso para conocer y comprender los itinerarios biográficos, desde una perspectiva situada, compleja y dinámica.

El marco habitual de la entrevista biográfica (o biográfico-narrativa) consiste en una propuesta inicial por parte del entrevistador para que el sujeto relate su historia de vida en referencia a un marco general, o bien en relación con una dimensión específica. En mi proyecto, la pregunta inicial se refería a las experiencias de aprendizaje de todo tipo a lo largo de la vida, antes del comienzo de la estancia académica en el país extranjero (en este caso, en Alemania). Este formato de la entrevista permite una gran libertad al entrevistado para estructurar su propio discurso sin una influencia explícita derivada del tipo de cuestiones propuestas por el entrevistador. No resulta una tarea fácil entrar en la propia historia, para contarla, aportando material biográfico relevante, ante un desconocido que se presenta como investigador, al que se encuentra durante la entrevista, y al que probablemente no se verá nunca más en la vida. La entrevista biográfica despliega el discurso oral y las “retóricas” de la oralidad de una manera intensa y profunda, a veces concentrada en una sola sesión, como es el caso de la entrevista que voy a comentar. La capacidad de expresión oral, el autoconocimiento, la autorreflexión la disponibilidad para contar la propia historia, la voluntad de entrar en los conflictos varían mucho entre diferentes entrevistados. Las resistencias (en el sentido psicoanalítico del término) se hacen muy presentes en este tipo de entrevista, y es fundamental que el entrevistador sea consciente de ellas para poder manejar de

manera adecuada la situación interactiva profunda, intensa, a veces vertiginosa que suele caracterizar a este tipo de entrevistas. El formato de la interacción, los niveles de intervención del entrevistador, el ritmo, la provocación, la exploración, la clarificación y la interrogación son algunos de los aspectos que el entrevistador debería de cuidar. La entrevista está situada en un espacio y un tiempo determinados. Por otra parte, resultan fundamentales las operaciones sucesivas, posteriores a la grabación, de transcripción y estilos de citación de la entrevista. La redacción de un “memorándum” en el momento inmediatamente posterior a la realización de la entrevista constituye un ejercicio que siempre es útil y productivo. Este breve relato informal resume algunos contenidos importantes de la entrevista, genera hipótesis e ideas, y ayuda al investigador a la hora de recordar vivencias y matices que el tiempo va borrando con inevitable y penosa rapidez (sobre la entrevista biográfica, véase: Wengraf, 2001; González-Monteagudo, 2010a; Atkinson, 1998; Alheit, 2012).

244

El comienzo de la entrevista

He aquí la transcripción de los primeros momentos de la entrevista:

PREGUNTA: La historia de tu vida, antes de...

RESPUESTA: ¿Mi historia de mi vida? [Ríe].

P: ... Antes de llegar aquí.

R: Pues, bueno, yo nací en en en en Barcelona, pero, bueno, no vivo en Barcelona, Barcelona, vivo en un pu..., en una ciudad que está al lado, y, y, nada...

Y mis padres son profesores y... [Pausa]. No sé... [Pausa]. Mis padres... Yo con mis padres viajé mucho de pequeña, ellos eran mucho de, bueno, viajamos mucho con el coche, entonces viajé mucho y me transmitieron un poquito la pasión [el subrayado indica énfasis en el discurso oral] por el viaje. Mi padre estuvo, cuando acabó la carrera hizo, estuvo, se fue un año a Londres a vivir y toda la vida pues me había contado, entonces yo siempre he querido, me ha gustado mucho viajar. [Pausa]

Y con el Colegio Alemán era curioso, porque, bueno [pausa], yo vivo, vivía en X [un municipio], y tenía muchos amigos en X, a raíz del rollo este de los grupos de Boy Scouts, pero iba al colegio fuera y entonces tenía como una, no una doble vida, pero, ehm, no sé. En el Colegio Alemán era la única que vivía en esa ciudad y estoy, creo, yo creo que el colegio me ha dado muchas cosas. Pero también había, no sé, la mayoría de la gente que iba a ese Colegio Alemán, era un colegio así como prestigioso. Cuando nosotros entramos era un colegio que estaba muy subvencionado por el Estado alemán, pero a raíz de que el sistema, el el el estado de bienestar alemán empezó a entrar en crisis, cada vez recibían menos subvenciones, entonces empezó a subir mucho la cuota, empezó el nivel así económico de la gente empezó a subir mucho, entonces no... Era como un cole muy pijo, por decirlo de alguna manera, entonces, ehm... Ehm. [Pausa]. No sé, que no [pausa]... Que mi experiencia en el Colegio Alemán la valoro por muchas cosas, porque el colegio estaba muy bien realmente, y realmente conocí a gente de mucha gente, y ceo que me abrió mucho la mente realmente, y a entender que [pausa], a entender... No sé... No sé cómo explicarlo [ríe], ¡que me abrió mucho la mente!, a diferentes culturas, y a diferentes maneras de ver las cosas y entenderlas, pero... Ehm... El col... El idioma

alemán a mí siempre me costó bastante, entonces, ehm, [pausa], siempre tuve la sensación de, no sé, de que hubiese sacado mejor nota en la Selectividad si no hubiese ido al Colegio Alemán, porque, quieras o no, hacer Historia en alemán o... [Pausa]... muchas... Física... Pues siempre es como una, un punto de dificultad añadido y siempre me quedó un poquito... Entonces cuando dejé el colegio dije un poquito: “Bueno, ya está, el alemán, ¡nunca más!”

En las entrevistas biográficas es habitual prestar una especial atención a los primeros minutos de la entrevista. En ellos, la persona entrevistada va construyendo su enfoque sobre la entrevista, seleccionando algunos contenidos que le parecen relevantes y construyendo el formato de su discurso oral. En el caso de Ana, podemos observar la dificultad que tiene para comenzar a construir el relato. En sus primeras palabras se muestra repetitiva y con una oralidad torpe y limitada, si la comparamos con la capacidad de Ana para formular ideas y sentimientos en partes más avanzadas de la entrevista. Hay numerosas pausas y repite “en” o “el” varias veces. La primera parte del fragmento ofrece una rápida mención geográfica y un comentario sobre los padres, con una referencia especial a la experiencia viajera del padre en su juventud (la figura tutelar del padre se revelará como una influencia muy positiva a lo largo de la entrevista) y a la “pasión por el viaje”. La segunda parte del fragmento, más extensa, está completamente organizada en torno al colegio Alemán, con referencias al perfil del colegio, al alumnado, a la ubicación geográfica, a la valoración global positiva del colegio y a la dificultad de aprender y estudiar en alemán. Aquí Ana comienza a mostrarse más segura y a ofrecer comentarios de mayor alcance y contenido. La historia sobre el colegio Alemán concluye con una frase rotunda: “Bueno, ya está, el alemán, ¡nunca más!”, que

será matizada y rectificadora más adelante, cuando Ana explique los motivos que le llevaron a realizar finalmente su estancia Erasmus en Alemania. El ‘ajuste de cuentas’ con el alemán (en el período escolar del colegio Alemán) y la ambivalencia que Ana siente en este ámbito constituyen, pues, el tema central desarrollado en esta segunda parte del comienzo de la entrevista. De manera implícita aparece el tema del plurilingüismo y los retos que plantea este tema.

Formación y contexto social y familiar

La entrevista nos ofrece información relevante sobre el contexto social y familiar de la informante. Los padres de Ana son profesores, y esto es algo frecuente entre los estudiantes internacionales y Erasmus. Es habitual que alguno de los padres (a veces ambos) de los estudiantes internacionales sea profesor, o tenga una ocupación relacionada con la educación o la investigación. Ana crece, pues, en una familia con alto capital cultural. Los padres viajan con Ana y con su hermano, les llevan a museos, enfatizan la importancia de la lectura y promueven la participación de los hijos en actividades culturales y de tiempo libre.

Cuando Ana habla sobre las influencias educativas en su itinerario anterior a la universidad, menciona con frecuencia tres ámbitos: la familia, el grupo de scouts y el colegio Alemán. Ana destaca el interés de los padres en su educación.

[Respondiendo a la pregunta de qué ha influido en su vida]

Y también mis padres, evidentemente, por el hecho de que mis padres son profesores y ellos le dan una importancia también claramente a la educación y se... Son unos padres que se implicaron mucho en nuestra educación, nos llevaban a museos, ya te digo, nos llevaron... Viajamos mucho con ellos...

Teatro, etcétera y... [Pausa]. Nos mot, nos incentivaron mucho a leer de pequeñitos, hablaban con nosotros, discutían. Yo sé que eso también me ha hecho... Eso me ha hecho darme cuenta de la importancia de la educación.

El padre y la madre eran muy críticos con la reforma de la educación secundaria promovida en España por el gobierno de Felipe González. Y encontraron en el colegio Alemán una alternativa al sistema educativo convencional.

...Y mis padres, como los dos son profesores, están en contra de, de, bueno, no les gustaba el nuevo sistema [de la enseñanza secundaria]... mis padres no querían que mi hermano fuera un 'conejillo de Indias', y entonces buscaron un colegio que no siguiera el sistema educativo español, y les gustaba el sistema educativo alemán, la pedagogía alemana un poquito, y nos llevaron allí, primero a mi hermano y luego yo, pues pues... para darnos las mismas oportunidades yo continué.

La elección de una escuela internacional es una de las vías posibles de diferenciación educativa, como alternativa al sistema educativo público o privado con subvención del estado (que se llama en España sistema concertado). En España es habitual que los alumnos de las escuelas francesas o alemanas procedan de las clases medias urbanas, que cuentan con recursos económicos y con alto nivel de capital cultural. A veces encontramos itinerarios similares en las familias que eligen una formación musical temprana para sus hijos. En Ana podemos observar un itinerario, y una valoración de ese itinerario, que guardan relación con los relatos autobiográficos de estudiantes que hicieron la carrera musical mientras cursaban las diferentes etapas del sistema educativo formal.

Encontramos en estos casos una profunda ambivalencia. Por una parte, una crítica hacia los padres o figuras tutelares que promovieron, o impusieron, la carrera musical, por los esfuerzos de disciplina, dedicación y repetición que requirió a edades tempranas. Por otra parte, es habitual que exista una valoración muy positiva de la riqueza que ha aportado la consecución de un título profesional de música y de las posibilidades creativas y laborales que se abren con ese título. En el caso de Ana, su paso por el colegio Alemán fue duro, debido a la dificultad de esta lengua extranjera y al apartamiento que vivió, con once años, del colegio en el que desarrolló sus primeros años escolares y del grupo de amigos con el que había convivido durante mucho tiempo.

Yo no quería ir al colegio Alemán, yo quería quedarme con mis amigos en el colegio de siempre... Pero, bueno, que luego... Luego yo me integré bien... Bueno, me integré bien... Años escolares... Son duros para todos a veces, pero luego sí, al final, pues... Que lo asumí muy bien, vaya.

249

De todas maneras, Ana dice que el colegio Alemán supuso una fuerte exigencia académica, y que de haber seguido en el colegio público en el que estaba, hubiera tenido mejores calificaciones y, por consiguiente, mayores oportunidades de haber cursado la titulación deseada –Comunicación Audiovisual–, en la que la nota de acceso era muy alta, y en la que finalmente no pudo entrar.

Y es lo que te digo, la idea esta de que el alemán, que mi vida académica hubiese sido mucho más fácil si hubiese ido en un colegio público [énfasis; luego, pausa] catalán. Eh... No sé, me hubiese gustado a mí, por ejemplo, haber hecho

Comunicación Audiovisual, y no tuve la nota [requerida]... Sí que es evidente que el hecho de hacer, de que mi educación no fuese en lengua materna me creó un peso... Pero luego me puse a hacer Filología Inglesa, que tampoco era mi lengua materna, pero no fue Filología Alemana.

Pero, al mismo tiempo, Ana reconoce que la escuela alemana ha sido muy importante en su formación, pues valora positivamente el énfasis en el razonamiento autónomo, y no en el aprendizaje memorístico.

Bueno, de hecho, el Colegio Alemán también, bueno, yo creo que incentiva más el... el razonamiento autónomo del alumno. Siempre es más de argumentar tus, tus, argumentar tus... bueno, cuando escribes un examen, lo importante es que la argumentación esté bien hecha, y no tanto que sea de aprender de memoria. De hecho, la Selectividad Alemana se llama "Prueba de madurez", que es, yo creo, siempre he pensado que es bastante simbólico. Y... bueno, es una de las razones por las que nuestros padres nos llevaron allí.

250

La relación de Ana con los padres aparece en diferentes pasajes de la entrevista. Ana destaca, como ya hemos visto, la influencia positiva y cercana del padre. Hablando sobre la lectura, dice:

... Mis padres, sobre todo mi padre, es una influencia muy grande, es un gran lector y pues nosotros igual, sobre todo yo, más que mi hermano...

Y más en general, Ana valora la coincidencia ideológica con el padre y la buena relación con él.

Mi padre [énfasis] también es una persona importante... Yo creo que ha tenido mucha influencia en mi carácter [Pausa]. De ideas políticas, de ideas sociales, en la lectura, en la educación... Tenemos una muy muy buena relación, y yo creo que nos influenciarnos bastante, hablamos muy bien... No sé. Tenemos una relación muy abierta... Nos damos muchos consejos mutuamente [ríe].

En cambio, la relación con la madre es diferente. Ya bien avanzada la entrevista, Ana se siente con confianza para comentar la relación conflictiva con la madre, que le llevó a empezar a trabajar muy pronto, para poder tener su propio dinero.

Yo, mi relación con mi madre es un poquito conflictiva, bueno, mi madre tiene un carácter muy especial [ríe] y su relación con todo el mundo es muy conflictiva, pero conmigo fue especialmente... Ahora, pues poco a poco... Entonces, eh, pues el hecho de dar dinero... Cuando le apetecía, te daba mucho dinero, y cuando no, no te daba un duro, o te lo daba, y te preguntaba qué vas a hacer. Pues entonces yo, desde los dieciséis diecisiete, pues intenté, pues eso, la mayor independencia económica posible.

251

Formación y encrucijadas biográficas

Ana comenta varias situaciones en las cuales los padres tomaron decisiones educativas sobre su formación, o condicionaron fuertemente su comportamiento. Una primera situación ya la hemos comentado: inscribir a Ana, con 11 años, en el colegio Alemán. Posteriormente, llegado el momento del acceso a la universidad, Ana quería cursar Comunicación Audiovisual, pero ya se ha dicho anteriormente que no tenía

nota suficiente. Entonces, pensó en realizar la diplomatura (de tres años) de Educación Social, pero los padres se negaron, y le dijeron que tenía que realizar una licenciatura (de cinco años). Este momento fue crítico en el itinerario biográfico de Ana. El deseo de emancipación lo dejó a un lado, y se adaptó a las exigencias de los padres, pero con el firme propósito de seguir trabajando para tener una cierta autonomía económica.

Antes de empezar Sociología, me pensé mucho en hacer Educación Social, que es, bueno, era una diplomatura, no una licenciatura, y eso creó tensión con mis padres, mucha tensión. Y al final, mi madre con métodos un poquito más duros, mi padre con [ríe] con conversaciones... Me convencieron para no hacer Educación Social. [Pausa]. Eh... Y no sé. Eh... No sé... Entonces, bueno, pensé: "Mira, hmm... Ellos quieren que haga una carrera", y yo quería... emanciparme. Pero vi que no podía, que si quería estudiar y trabajar, que no, que era imposible pagar un alquiler en Barcelona, ehm. Entonces pensé: "¿Lo dejo todo, me pongo a trabajar y me emancipo, o me quedo con mis padres, que me mantendrán, me ayudarán como mínimo, y ellos quieren que haga una carrera?". Pues pensé, pues y decidí quedarme en casa.

Aquí observamos un *turning point* en la vida de Ana, que tendrá, en parte, su continuación cuando comience los estudios de la licenciatura (de cinco años) en Sociología. Ella buscaba en esta carrera una perspectiva social y política, y no una sociología orientada hacia la gestión del mundo económico y de las instituciones, que es lo que encontró en su primer año en la universidad. Fue un año de crisis, que se resolvió abandonando la carrera e iniciando, en el curso siguiente, la licenciatura de Filología Inglesa, que es la que finalmente estaba completando cuando

tuvimos la entrevista en la primavera de 2011. Ana manifiesta que esta crisis se resolvió “mandándolo todo a la mierda”, y que iniciar los estudios de Filología Inglesa supuso una “retirada”, en el sentido de un retroceso en sus objetivos de formación. Sin embargo, posteriormente fue revisando este punto de vista tan negativo, y en el momento de la entrevista se encontraba satisfecha con la titulación que estaba a punto de concluir.

Tuve una crisis muy grande en Sociología, el año de Sociología, no sabía qué hacer, no, no tenía ni idea de qué quería hacer, y pensé: “¿Qué es algo que realmente siempre me ha gustado y nunca me ha fallado [ríe], y que realmente lo disfruto mucho?”. Porque... Ehm, no sé... Y pensé: “Bueno, literatura, Filología”.

Formación, asociacionismo y trabajo

253

Ahora vuelvo hacia atrás y me centro en la importancia que Ana concede a su participación en el movimiento Scout. Los padres la inscribieron en los Scouts cuando ella tenía cinco años. Y allí continuó durante su infancia, adolescencia y primera juventud. La experiencia Scout le izo más autónoma y responsable.

Yo entré muy pequeña, con cinco años, y... [Pausa]. Toda la vida allí, y hice muchos amigos, aún son muy amigos; de hecho, mis mejores amigos hoy en día, pues la mayoría los conocí allí, y... Y he aprendido muchas cosas... En Cataluña [los Scouts] como mínimo son muy hippies... Durante el franquismo, durante la transición... fueron bastante importantes, y sí que tienen una pedagogía... de crear niños autónomos, muy libres, muy responsables y muy capaces de tomar sus propias decisiones, de autoorganizarse, de tomar decisiones

en asamblea y llevar a cabo proyectos... Y eso pues a mí me ha afectado mucho, yo creo que me ha hecho mucho como soy... El hecho de irme con cinco años de campamentos, en verano, sin mis padres, yo creo que te espabila mucho, ¡pues te espabila! [Pausa]. No sé, te hace, te hace responsable hacia tus propias decisiones... Los grupos van de tres [en tres] años, o sea, de cinco a ocho, de ocho a once, de once a catorce, de catorce a diecisiete... Y luego, bueno, yo fui monitora.

La experiencia del mundo del trabajo también ha sido un elemento importante en la trayectoria de Ana. Como se ha señalado más arriba, Ana decidió comenzar a trabajar muy pronto, con 16 años, con el objetivo de tener una relativa autonomía económica y no depender completamente de los padres. Esta experiencia laboral, iniciada durante los estudios de Bachillerato, continuó durante todo su itinerario universitario, incluyendo la estancia académica en Berlín durante el curso 2010-2011. Trabajó en comercios y también dando clases como profesora.

254

[Comentando su decisión de trabajar desde los 16 años, para tener alguna autonomía económica, en el contexto de la relación conflictiva con la madre].

Yo he estado bastante estresada [por haber estado trabajando], he tenido poco tiempo para hacer cosas que a lo mejor me hubiesen apetecido, pero no me arrepiento nada y creo que ha sido muy positivo, me gusta tener mi libertad...

La experiencia de la lectura: los mundos posibles

Hay otra cuestión que Ana destaca en sus años formativos: la importancia de la lectura. Esta afición ha sido muy influida por su padre. Durante la adolescencia, Ana dice que se replegó

demasiado en los libros y que esto la alejó de la realidad y de los demás. Su interés hacia la literatura y los ensayos sobre crítica sociopolítica resultó evidente en diferentes momentos de la entrevista, mientras Ana mencionaba a G. Orwell, M. Foucault, A. Huxley, M. Houellebecq, A. Nothomb y T. Hardy, “un Dickens –dice de éste último–, pero más socialista”.

Tuve una preadolescencia un poquito dura... Ehm, porque, bueno, era la típica alumna buena estudiante, gordita, con gafas, etcétera y, bueno, pues los libros fueron mis compañeros, y fue un poquito una retirada y, de hecho, hubo un momento también, a los quince o dieciséis años, que me di cuenta que quizá tenía un problema, porque leía demasiado y a veces pensaba... A veces estás tan en el libro, y no estás mirando lo que pasa a tu alrededor, y de hecho estuve como un par de años leyendo muy poco, pero luego me reconcilé otra vez con la literatura, poco a poco.

255

Este interés hacia la literatura explica, en parte, la decisión de Ana de estudiar Filología Inglesa. Ella buscaba en esta titulación, sobre todo, la dimensión literaria, y no tanto la gramatical o lingüística. Y en la literatura y en la lectura buscaba un reino de completa autonomía.

... En un momento que dudaba de todo decidí, bueno, me, me, jo, me... [Pausa]. Me agarré a algo que siempre me había gustado y, bueno, pensaba que era muy personal y que no... No me requería tan... Enfrentarme tanto a la realidad cotidiana, por decirlo de alguna manera [Pausa]. Bueno, porque... Ya te digo, los libros nunca me fallaron [ríe]... Cuando lees, pues es un momento muy personal, muy... Que todo depende de tú y del libro que estés leyendo, y no depende de... Es un proceso que tú haces totalmente... Autónomamente, a tu ritmo.

Viajes y aprendizajes

La experiencia del viaje ha marcado el itinerario de Ana, primero con sus padres, y luego con dos estancias en el extranjero (anteriores a la estadía Erasmus), una en Alemania y otra en Cuba. La estancia en Alemania fue durante su escolarización en el colegio Alemán y tuvo la forma de un intercambio entre su colegio y una escuela alemana. Posteriormente, viajó con un grupo de izquierdas a Cuba durante un mes, para colaborar como voluntaria en una ciudad que no era La Habana. Para este viaje Ana dice que investigó “un poquito el comunismo”. Como en otros momentos y en otras cuestiones, Ana se muestra ambivalente sobre su valoración de la sociedad cubana. Pero lo que resulta importante, en mi opinión, sobre este viaje, es el interés de Ana hacia la participación sociopolítica.

256

Fue interesante, fue interesante, además... No es sólo por el hecho de estar allí en Cuba, que es una sociedad muy diferente y muy complicada, muy compleja. También, pues las conversaciones que surgían con la gente, que no eran, bueno, con... No tanto con los cubanos, que también con los cubanos, pero sobre todo con la gente de, gente que venía toda de Barcelona, y fue muy interesante... Yo hay cosas, hay muchas cosas que admiro muchísimo. Ehm... Pero... Y hay cosas... No sé... Cómo explicarlo... Obviamente hay cosas que soy muy crítica...Es evidente que tiene grandes fallos. Como sistema. Pero, bueno, el hecho de que todo el mundo pueda ir a la universidad... Curioso. Complicado. Aún no tengo muy claro [sic] mi posición, es muy ambigua mi posición... Bueno, ya te digo, hay cosas que admiro mucho y me pareció que es una prueba de que otro mundo es posible... Y eso. Un país con una economía del Tercer Mundo en el que nadie pasa hambre...

Ser estudiante internacional: el caso de los “Erasmus” en Europa

A continuación voy a tratar varias temáticas que Ana desarrolló en la entrevista sobre la estancia Erasmus en Alemania. En esta parte de mi presentación se destacan temáticas referidas a la propia experiencia de ser estudiante Erasmus, a la visión sobre los estudiantes Erasmus, a los viajes, a la diversidad nacional y cultural, y a las universidades alemanas. Estas cuestiones nos van a ofrecer una imagen dinámica del itinerario de Ana, pues las cuestiones a las que se refiere Ana estaban ocurriendo durante el desarrollo de la estancia, o habían ocurrido recientemente. Esto favorece una comprensión situada y abierta del itinerario biográfico de Ana, en el contexto cultural, social e institucional que ayuda a captar mejor las dinámicas complejas entre la agencia y la estructura.

Las estancias Erasmus se han asociado en ocasiones con viajes poco centrados en lo académico y con una dimensión más social e incluso festiva. Ana se refiere a los comentarios que le hacían los amigos cuando supieron que ella realizaría una estancia Erasmus en Alemania, aclarando sus motivaciones para estudiar en el extranjero, que pasaban por la búsqueda de una experiencia de participación e integración en la vida social del país de acogida. El siguiente pasaje, que procede de dos momentos diferentes de la entrevista, refleja también el sentimiento de soledad inicial.

Bueno, yo venía mucho con la idea de... Todo el mundo me decía: “Ah, te vas de Erasmus, fiesta, fiesta, fiesta...”, y era como: “No, no me voy de Erasmus por la fiesta”... ¡Todo el mundo! Sí, sí. Y “Erasmus Orgasmus”, el típico chiste [ríe]. Ehm... Pero no, yo realmente, pues no sé, me gust... [Pausa]. Quería integrarme mucho, conocer a gente de aquí, hacer vida con gente de aquí... Igual que estoy implicada en

movimientos sociales allí en Barcelona, pues quería implicarme mucho aquí, y... Ha sido difícil [énfasis]... Al principio fue todo más difícil de lo que pensaba... Me sentí muy sola a veces... Y evitaba mucho... Fiestas Erasmus, todo lo que fuera fiestas Er... De hecho, fui a una, para, bueno, porque: “Bueno, voy a una para poder opinar con criterio”, y, bueno, confirmó mis sospechas, y no he vuelto a ninguna más [ríe]. Y ya está, no sé. Pero, bueno, luego vas conociendo gente a poco a poco.

Ana se muestra muy crítica con lo que ella llama el “gueto Erasmus”, expresión que dice emplear con frecuencia. Frente a la actitud de formar un grupo de estudiantes internacionales, Ana enfatiza la importancia de participación en la vida social de la ciudad de acogida, en este caso Berlín.

258

... Yo lo utilizo mucho, el “gueto Erasmus”, el hecho de relacionarte sólo con estudiantes Erasmus, y está muy bien conocer a gente de todo el mundo, y es muy interesante, pero... No sé ... Si vengo a Berlín... me cuesta... no implicarme en mi barrio, en mi ciudad, en mi gente, no sé... Siempre he intentado hacer... Apuntarme a cursos, hacer yoga con gente, en una casa okupa, o en un centro cívico, me da igual, pero con gente de aquí [énfasis]. Y no, no entiendo, no sé, no me gusta nada la idea esta de “Somos Erasmus, vamos a la uni y... Comemos todos los Erasmus juntos y luego los fines de semana nos vamos a las fiestas de Erasmus...” Y... No sé.

Cuando le pregunto a Ana si considera que los estudiantes Erasmus están más interesados por la interacción social que por la profundización académica, me responde que “claramente”, y matiza que los estudiantes de carreras como las Ingenierías

viajan a Alemania con un objetivo claramente académico. Pero, en general, Ana piensa que “la gran mayoría son fiesteros”.

El valor positivo de la diversidad cultural

Uno de los valores positivos de ser estudiante internacional y de vivir en un país extranjero consiste en la sensibilización hacia la diversidad cultural y nacional. Hablando sobre esta cuestión, Ana dice que las mayores diferencias se dan con los estudiantes procedentes de países de Asia. Aquí sí se observa una brecha cultural importante, que tiene ver, en parte, con la dificultad que encuentran los estudiantes orientales para aprender el alemán.

En Berlín hay mucha gente, muchos asiáticos, mucha gente de China, de Japón, en nuestra residencia, por ejemplo, hay muchísimos... Son... Poco sociables [ríe]. Hay una comunidad muy grande y se relacionan entre ellos, y eso también... De hecho, leí hace poco en una revista de la universidad que se había hecho un estudio... Y que también, no sé, les habían preguntado, y que ellos decían que el idioma para ellos era muy diferente, y que eso les influía mucho a la hora de integrarse y tal, que era como su mayor barrera, la barrera lingüística.

259

La experiencia de los viajes en contextos internacionales

La vida de los estudiantes Erasmus es compleja, y esto se revela en el tema de los viajes, en un doble sentido: los viajeros que llegan para visitar a los estudiantes, y los viajes que realizan los propios estudiantes. Por una parte, los Erasmus reciben visitas de familiares y amigos, y esto implica que deben dedicar tiempo a estos visitantes, que quieren conocer el país en el que desarrollan su estancia los estudiantes. Por otra parte, los Erasmus viajan mucho (una empleada de una universidad

alemana me dijo en una entrevista que ignoraba de dónde sacaban el dinero los estudiantes Erasmus, pues muchos de ellos viajaban de manera continuada). En el caso de Ana, la experiencia del viaje ha sido algo familiar desde muy pequeña.

Viajar... Pues formó parte desde pequeñita [pausa]... Íbamos por Cataluña, por la Península Ibérica también... Yo creo que, no sé, creo que el viaje por aprender, por aprender... Culturas y sitios nuevos, pero también aprender sobre ti y aprender sobre... La vida que tú haces cuando no estás de viaje, etcétera. Pero también mis padres eran mucho de coger el coche y nos íbamos a Francia, Italia, fuimos a Alemania... A Inglaterra... No sé. Pues ya te digo, mi padre el año que estuvo en Inglaterra, en Londres, pues nos contó muchas cosas y tenía unas amigas que estaban allí viviendo y cuando teníamos trece años o así, pues nos fuimos todos y estuvimos como tres semanas en Londres, y fue un viaje muy bonito...

Ana se refiere en la entrevista a la experiencia de un gran viaje realizado durante la estancia en Alemania, con dos amigas. Las tres recorrieron el centro y sur de Europa, yendo hacia el este, para llegar hasta Estambul, en Turquía. Pasaron por Polonia, República Checa, Rumania y Bulgaria. Los comentarios sobre este viaje realizados en la entrevista ofrecieron claves interesantes sobre la importancia de los aprendizajes informales en el contexto de las experiencias viajeras. El viaje resultó ser a la vez un recurso para explorar y profundizar la diversidad cultural y nacional en Europa y también una vía de autoconocimiento y de reflexión sobre la propia vida. La experiencia del *couch surfing* refleja nuevas maneras de viajar, que están asociadas a nuevas identidades y a las generaciones más

jóvenes. Los viajes también reflejan la importancia del conocimiento de varias lenguas. En el viaje que Ana está comentando, las viajeras usaron el inglés y el alemán como idiomas que les permitieron el acceso a las poblaciones locales de los países que iban recorriendo.

El viaje que hicimos [hace dos meses] me gustó mucho porque hicimos *couch surfing*, que es, bueno, estábamos viviendo, nos acogió gente de los sitios donde íbamos, y además nosotros siempre intentábamos coger no un extranjero viviendo en Praga, un extranjero viviendo en... Sino gente de Praga, gente de allí... Es la manera como entiendo mucho el viaje, intentar buscar una conexión personal con los sitios que viajas. O un sentido al viaje... Teníamos ganas de, bueno, aprovechar que Alemania está como cerca de Europa del Este, entonces me pareció interesante... el recorrido que hicimos, del Centroeuropa bajando más... Moviéndonos hacia el Sur y hacia el Este... Se veía muy bien... Los contrastes, el rollo... Los países... La herencia soviética... Ehm, el bajar hacia el Mediterráneo... No sé, yo me he dado cuenta mucho de mi mediterraneidad viviendo aquí en Europa del... Y bueno, bajando hacia el Mediterráneo, hacia la cultura islámica, el Islam, no sé cómo... El *couch surfing* muy interesante, conocer a gente... Que te acogía en su casa, que te mostraba la ciudad, no desde el punto de vista turístico, no lo que van a ver los turistas, sino lo que ellos ven cada día, te cocinaban su cocin... No ser un turista, no ser un turista que va a un hotel y va a los sitios donde van los turistas y... Sino conocer a gente, el viaje, compartirlo con alguien... Ehm... Conocer la gente de allí, que te explique esa persona qué va a hacer allí, qué le une con esa ciudad... Que te recomiende cosas que hacer allí.

La experiencia del viaje, viene a decir Ana, produce una mayor conciencia de las diferencias y obliga a utilizar una recursos que favorecen una percepción más aguda de las cosas que tenemos en común los seres humanos. Cuando le pregunté por los aprendizajes derivados de este viaje de varias semanas, Ana resaltó la capacidad del viaje para cuestionar las rutinas y las concepciones rígidas sobre la vida cotidiana.

[Con el viaje se aprende] a relativizar mucho tu propia vida aquí y las cosas que asumes como normales y naturales y... [pausa]. Y tu rutina, la ves... Es te... Bueno, ves tu vida con distancia. Con... Y, bueno, pues puedes ser más crítico, puedes aprender a valorar ciertas cosas que tienes, o... [Pausa]. O a... Cuestionar las funciones que tienes... O maneras de hacer las cosas. Ehm, aprendes muchísima historia...

262

Entonces, pues eso lo aplicas en la sociedad en la que tú vives y... Cómo ha llegado a ser como es...

Por último, y en relación con la experiencia académica, Ana resalta las diferencias entre España y el país de acogida. En efecto, en Alemania las clases son menos masificadas, has más seminarios, más discusión de grupo, más debate, menos memorización. Y los estudiantes se dedican a las tareas académicas de manera regular, sin concentrar el trabajo en los días previos a los exámenes o las evaluaciones.

Reflexiones finales: Aprendizaje, identidad, proyecto vital y capital cultural

Finalmente, voy a resumir algunas cuestiones centrales referidas a la identidad de Ana. En diferentes pasajes de la entrevista, Ana se describe a sí misma como sociable, abierta,

simpática, hiperactiva y autoexigente, con interés hacia la participación política y las ideas progresistas de cambio social, y con deseos de ser independiente y autónoma, para poder tomar sus propias decisiones, sin condicionamientos externos ni familiares. Este deseo de libertad le ha llevado a trabajar desde una edad muy temprana, como ya se indicó anteriormente.

La vertiente sociopolítica es central en el itinerario de Ana. Cuando le pregunto por sus ideas, responder con claridad y con convicción, aunque de manera pausada.

¡Yo quiero cambiar el mundo! No... Bueno, sí, realmente y... [Pausa]. Es que... [Pausa]. Me he dado cuenta de que no soy tan intelectual como... Cómo decirlo... [Pausa]. No sé, soy una persona activa políticamente, socialmente y creo que me he dado cuenta de que soy, me interesa más continuar, expandir y desarrollar [desarrollar; usa el verbo catalán] esa vertiente...

263

El interés hacia la lectura y las lenguas constituye un rasgo central de la identidad de Ana. En su familia y en su ambiente local ha sido educada en un contexto de bilingüismo, con una presencia cotidiana del catalán y del español. En la escuela también ha vivido este bilingüismo, que se ampliaba al inglés desde el comienzo de la educación primaria y al alemán algunos años más tarde. Encontramos aquí uno de los rasgos evidentes de una buena parte de los estudiantes internacionales: el multilingüismo. En el caso de Ana, junto a las dos lenguas nativas indicadas, posee un nivel muy avanzado de inglés (por la licenciatura en Filología Inglesa) y de alemán (por su itinerario en el colegio Alemán y la experiencia del años Erasmus en Berlín). Es evidente que esta formación en cuatro lenguas constituye un factor importante de la madurez intelectual y de la capacidad crítica que muestra Ana en muchos pasajes de la entrevista.

La entrevista con Ana refleja bien las ideas de apertura, descubrimiento e incertidumbre. El discurso oral de la entrevistada transmite bien este perfil de búsqueda y de cuestionamiento. Ana usa con frecuencia expresiones referidas a ideas y sentimientos sobre complejidad, dificultad, incertidumbre, posibilidad, alternativa, dilema y conflicto. Como ocurre en ocasiones, la propia entrevista se revela como un terreno propicio para manifestar las inquietudes personales, manifestadas desde una perspectiva reflexiva y procesual. Por ejemplo, con expresiones como “creo que”, “no sabía qué hacer”, “esto es complicadísimo”, “ahora me doy cuenta”, “tiendo a pensar” y “he descubierto”, entre otras. Esta apertura también se manifiesta en el uso del condicional (“A mí me gustaría...”) y en las disyuntivas (o esto o lo otro). Esta pluralidad de perspectivas está presente en las opciones que Ana se plantea una vez que concluya el año académico en Alemania. Ella menciona cuatro posibilidades: realizar un Erasmus Practicum, solicitar una beca Leonardo (para realizar prácticas por un período de varios meses en una empresa extranjera), buscar trabajo o realizar una Maestría (probablemente en Alemania). El itinerario de Ana nos muestra las ventajas de las estancias internacionales y las perspectivas que abren para gestionar la biograficidad en las sociedades globalizadas y complejas, en las cuales el conocimiento, el aprendizaje y la diversidad constituyen dimensiones centrales. Por otra parte, este itinerario nos revela, también, las relaciones entre los itinerarios biográficos y las condiciones desiguales de clase social, perfil familiar y capital económico, social y cultural. En este sentido, Ana representa el perfil de estudiantes que cuentan con óptimas condiciones familiares y contextuales para desarrollar una trayectoria de aprendizaje intercultural, experiencia de la diversidad y plurilingüismo, en el contexto (y ahora me refiero a sus padres)

de las familias de las clases medias urbanas que cuentan con trabajos estables y un nivel alto de capital cultural y social.

Referencias bibliográficas

- ALHEIT, P. (2012). “La entrevista narrativa”. En *Plumilla Educativa*. Universidad de Manizales, Colombia, 10, 11-18.
- ALHEIT, P. ; DAUSIEN, B. (2007). *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género*. Xàtiva, Valencia, Instituto Paulo Freire de España/ CREC.
- ATKINSON, R. (1998). *The Life Story Interview*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- BACHNER, D.; ZEUTSCHEL, U. (2009). “Long-term Effects of International Educational Youth Exchange”. En *Intercultural Education*, vol 20, suppl. N° S1-2, S45-58.
- BARAÑANO, A.; GARCÍA, J.L.; CÁTEDRA, M.; DEVILLARD, M.J. (coords.) (2007). *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid, Complutense.
- BENMAYOR, R.; SKOTNES, A. (eds.) (1994). *Migration and Identity. International Yearbook of Oral History and Life Histories*, vol. 3. Oxford, Oxford University Press.
- BENNETT, M.J. (2009). “Defining, Measuring, and Facilitating Intercultural Learning: a Conceptual Introduction to the Intercultural Education double supplement”. En *Intercultural Education*, vol 20, suppl. N° S1-2, S1-13.
- BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris, Nathan.
- BIRSL, U.; SOLÉ, C. (coords.) (2004). *Migración e interculturalismo en Gran Bretaña, España y Alemania*. Barcelona, Anthropos.
- CASTLES, S.; MILLER, M.J. (2009). *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*. London, Palgrave Macmillan, 4th ed.
- COLIN, L.; MÜLLER, B. (coords.) (1996). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris, Anthropos.

- DE LA PORTILLA, A., SERRA, A., GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (2007). *De lo visible a lo invisible. Análisis de los procesos de inserción laboral y las prácticas educativas con menores y jóvenes de origen inmigrante*. Sevilla, Fundación Sevilla Acoge.
- DEMORGON, J., Lipiansky, E.M. (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris, Retz.
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (2008). "Approches non-franco-phones des Histoires de vie en Europe" (Note de synthèse). En *Pratiques de formation/Analyses*, 55, 9-83. <http://www-ufr.univ-paris.fr/pfa/55notesynthese.pdf>.
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (2010a). "La entrevista en Historia oral e Historias de vida: teoría, método y subjetividad". En BENADIBA, L. (ed.), *Historia oral. Fundamentos metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad*. Rosario, Argentina, Corpus.
- 266 GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (2010b). "Learning Careers of Poor University Students in the Dominican Republic: Cultural, Institutional and Personal Dimensions". En MERRILL, B., GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (eds.), *Educational Journeys and Changing Lives. Adult Student Experiences*. Séville, Digital@Tres, vol. 1, 48-63.
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (2010c). "Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora". En *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, vol. 14, 3, 131-147.
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (2010d). "Histoires de vie et diversité culturelle: une introduction". En SCHLEMMINGER, G., EGLOFF, B. (eds.), *Récits de vie : au-delà des frontières. Revue Synergies. Pays germanophones*. Universidad de Karlsruhe, Alemania, 3, 17-26.
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (2012a). "Life Histories, Educational Autobiographies and Experiential Learning".

- En *Educational Reflective Practices*, year 2, nº 1/2012, 99-117.
Arezzo, Franco Angeli.
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (2012b). “Social, Cultural, and Institutional Dimensions of Higher Education as Contexts to Understand Non-traditional Students”. En *Plumilla Educativa*. Colombia, Universidad de Manizales, 10, 19-27.
- HESS, R., WEIGAND, G. (2005). *L'observation participante: dans les situations interculturelles*. Paris, Anthropos.
- JON, J.-E. (2009). “Interculturality’ in Higher Education as Student Intercultural Learning and Development: a Case Study in South Korea”. En *Intercultural Education*, vol. 20, 5, 439-449.
- MERRILL, B., GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (eds.) (2010a). *Educational Journeys and Changing Lives. Adult Student Experiences*. Sevilla, Digital@Tres, 2 vols.
- MERRILL, B., GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (2010b). Social Networks and Benefits of Learning of Non-traditional Adult Students, in E. Lucio-Villegas (ed.): *Transforming/Researching Communities*. Xàtiva (Valencia), Diálogos. Red, 73-82.
- MERRILL, B., WEST, L. (2009). *Using Biographical Methods in Social Research*. London, Sage.
- MILLER, R. (2000). *Researching Life Histories and Family Stories*. London, Sage.
- MOLINIÉ, M. (1997). “Trajectoires sociales et mobilités culturelles: une approche biographique”. En MARQUILLO, M., *Écritures et textes d'aujourd'hui, Les Cahiers du français contemporain*, nº 4. Paris : OPHRYS/ENS, 263-285, 20 21
- MOLINIÉ, M. (coord.) (2003). “Histoires de vie : miroirs singuliers de la culture”. En *Revue Histoires de vie (Dossier)*, nº 3, Presses Universitaires de Rennes.
- MOLINIÉ, M. (coord.) (2006). “Biographie langagière et apprentissage plurilingue”. En numéro spécial *Recherche et Application*, nº 39 – *Le Français dans le monde*, FIPF-CLE International.

- MOLINIÉ, M. (2009). “L’étudiant aux deux langues. Entre formation et migration, mobilité sociale et quête existentielle”. En BACHELART, D., PINEAU, G. (coords.), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités*. Paris, L’Harmattan, 109-125.
- PAIGE, R.M., FRY, G.W., STALLMAN, E.M., JOSIC, J., JON, J.-E. (2009). “Study Abroad for Global Engagement; the Long-term Impact of Mobility Experiences”. En *Intercultural Education*, vol. 20, suppl. N° S1-2, S29-44.
- PORTERA, A. (2008). “Intercultural Education in Europe: Epistemological and Semantic Aspects”, *Intercultural Education*, vol. 19, 6, 481-491.
- RODRÍGUEZ MARCOS, E. (2006). *Familias interculturales. La construcción de la interculturalidad de lo micro social a lo macro social*. Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca.
- WENGRAF, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing*. London, Sage.
- WEST, L., ALHEIT, P., ANDERSEN, A.S., MERRILL, B. (eds.) (2007). *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main, Peter Lang.

11. Investigación narrativa y trayectorias (auto)biográficas: el lugar de la memoria y la memoria del lugar

ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA

UNEB Universidad de Estado de Bahía

Traductor: José Antonio Serrano Castañeda,
Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.

Particularizo mi texto de la investigación narrativa y trayectorias autobiográficas en relación con la producción que existe en Brasil alrededor de un tema, para nosotros, contemporáneo, las ruralidades. Tema que se reviste de singular significado en la medida que expresa silencios, negligencias, abandonos, exclusiones en lo que concierne a la educación rural. Pero también remite a posibles puentes construidos cotidianamente por los sujetos que habitan los territorios rurales; en algunos momentos silenciados y conformados con los abandonos y, en otros, derrumbando muros que se impusieron históricamente sobre la educación rural así como por la poca expresividad de las políticas públicas sobre educación rural¹ en el campo educacional brasileño. Tomar el 'lugar de la memoria y la memoria del lugar' me remite a asumir principios de investigación narrativa y de las trayectorias (auto)biográficas como posibilidades de profundización de aspectos teórico-metodológicos para pensar, desde algún otro lugar, los puentes y muros que forman parte de las representaciones de los sujetos que habitan los territorios rurales en la contemporaneidad brasileña.

La consolidación de la Investigación (auto)biográfica en Brasil ha tomado diferentes ámbitos, emprendido muchos caminos y

¹ No obstante que, a partir de 1990, las políticas públicas han sido dirigidas por el reglamento de Educación de campo, en lo que se refiere a la temática, se optó por trabajar con la categoría de Educación rural, en una perspectiva socio-histórica-antropológica.

enfrentado muchos desafíos. Desde la edición en Puerto Alegre del primer Congreso Internacional de Investigación (Auto)biográfica (CIPA, 2004), hasta el día de hoy, diversas acciones se emprendieron en el campo educacional brasileño, teniendo en la mira la apropiación de modos de trabajo que se han configurado en los grupos de investigación y en los programas de posgraduados en el área, así como también a través de la creación de la Asociación Norte y Nordeste de Historias de vida (ANNIHVIF) y de la Asociación Brasileña de Investigación (Auto)biográfica (BIOgraph). A la vez, destaca la diversidad de publicaciones² que resultaron de las diferentes ediciones del congreso y de publicaciones periódicas que tematizan sobre la vertiente de las biografías educativas, las historias de vida y el lugar de la memoria en la formación inicial, continua y también en el contexto del desarrollo profesional.

270

Apuntalado de la perspectiva histórica, el presente texto expone principios epistemológicos sobre investigación narrativa en la vertiente de investigación con experiencias educativas en el contexto rural, con énfasis en las trayectorias; lugares y desafíos que se colocan contemporáneamente sobre la temática. Por tanto, tomo como referencia experiencias desarrolladas en el “Proyecto Diversas ruralidades-ruralidades diversas, sujetos, instituciones y prácticas pedagógicas en las escuelas del campo, Bahía/Brasil”.³ Además, expongo resultados de

². Destaco la publicación de la Colección ‘Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação’ (EDUFRN e Paulus, 2008) como resultado del III CIPA. Es la colección ‘Artes de viver, conhecer e formar’, como producción de IV CIPA (Cultura Acadêmica, 2010).

³. De acuerdo con Souza (2010a), la referida investigación se desarrolló con financiamiento de CNPq y de CAPES. También contó con financiamiento de la FAPESB, a partir de colaboraciones entre la Universidade do Estado da Bahia/UNEB, y la Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB, así como de la Universidade de Paris 13/Nord-Paris8/Vincennes-Saint Denis (França), a través de la colaboración entre el Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/PPGEduC/UNEB), y del Grupos de Pesquisa Currículo, Avaliação e Formação (CAF/UFRB/Centro de Formação de

tesis de posdoctorado realizadas en la Facultad de Educación de la FEUSP, en el ámbito del “Proyecto Investigación (auto)biográfica: docencia, formación y profesionalización (PROCAD-NF/2008-CAPES).⁴

En trabajos anteriores (Souza, 2010, 2008 e 2006) discutí aspectos teórico-metodológicos relacionados con el origen y utilización de las historias de vida en las ciencias sociales, especialmente en el área educativa. Partí de la caracterización de los escenarios posibles y de los contextos de las historias de vida, al sistematizar movimientos construidos desde los años 20, sobre el origen de este método y técnica de investigación. Asimismo, situé y referencí la opción para el abordaje cualitativo de investigación, entendí que las narrativas de las historias de vida permiten aprehender singularidades y recursos de formación de diferentes sujetos implicados en procesos de investigación-acción-formación (Pineau, 2006).

El texto se organiza a partir de dos ejes. El primero busca sistematizar cuestiones teóricas sobre investigación narrativa en la vertiente de experiencias educativas. El segundo muestra resultados de investigación posdoctorales, a partir del cruce teórico entre investigación biográfica y educación rural.

En este sentido, parto inicialmente de nociones conceptuales de investigación narrativa y de experiencias educativas construidas por Benjamin (1993), Larrosa (2002, 1995 e 1994),

Professores–campus amargosa) y del Centre de Recherche Interuniversitaire Experice (Paris 13/Nord–Paris 8/Vincennes–Saint Denis).

⁴ La investigación obtiene financiamiento de CAPES (2008/2013), se desarrolla en régimen de colaboración entre el Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB (PPGEduC/UNEB) y el Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN (PPGEdu/UFRN), así como con el Programa de Pós-graduação em Educação da FEUSP (PPGE/FEUSP), en colaboración entre el GRAFHO/PPGEduC/UNEB, GRIFARS/UFRN con el Grupo História e Memória da Profissão Docente/FEUSP. Ha tomado como objeto de estudio las memorias, las historias de vida y los escritos de sí en la enseñanza superior, tiene como objetivo investigar procesos de formación, de inserción y de profesionalización docente.

Connelly y Clandinin (1995), Cunha (1997) y Chené (1988), con el fin de situar los principios y procedimientos metodológicos de investigación narrativa. En otra vertiente, recorro a investigaciones con experiencias educativas, las reflexiones efectuadas por Contreras Domingo y Ferrér (2010), Larrosa (2010) y Amiguiño (2003) son potentes en tanto propuestas que fertilizan y superan el abandono en la construcción de puentes y de derribar muros en relación con la educación rural y la investigación biográfica como dispositivo de formación y de intervención social.

En el desarrollo del 'Proyecto Diversas ruralidades' hemos utilizado, como perspectiva metodológica, investigaciones narrativas (auto)biográficas. Se adoptan los escritos de sí como procedimiento de recolección de fuentes, en tanto están marcados por un trabajo formativo logrado mediante reflexiones colectivas de las experiencias pedagógicas emprendidas y como dispositivo de investigación-acción-formación. Esta doble función, que caracteriza a la investigación narrativa como fuente de indagación y como práctica de formación, se configura, según Nóvoa (1992), como medio de investigación y como instrumento pedagógico, lo que justifica su creciente expansión y utilización en el área educacional y, más específicamente, en los contextos de formación.

El trabajo desarrollado en el posdoctorado se centró en la ampliación del estado de arte sobre educación rural en Brasil. Inició con las producciones vinculadas al referido proyecto y continuó con el mapeamiento de estudios sobre el tema investigado, en articulación con la investigación (auto)biográfica y aspectos de formación. Se objetivó al acoger las producciones de la última década mediante el registro de tesis, disertaciones y trabajos de iniciación científica, en el contexto de la producción académica nacional,

de aspectos vinculados a la escuela rural y a las prácticas de formación sobre las diversas ruralidades constitutivas del espacio brasileño.

El análisis aquí propuesto se concentra en tres acciones, tomé como principio la ampliación del estado de arte sobre educación rural (Damasceno e Beserra, 2004), a partir de las siguientes actividades desarrolladas: a) mapeamiento teórico-metodológico sobre educación rural en Brasil, inicialmente se partió de las producciones vinculadas a GRAFHO; b) análisis de estudios producidos en el extinto GT de Educación Rural de ANPED (Asociación Nacional de Investigación y Posgraduación en Educación), con base en el análisis del trabajo de Betrame e Souza (2009); c) registro de tesis y disertaciones de la Biblioteca Virtual de CAPES y de FEUSP sobre el tema investigado, en articulación con la investigación (auto)biográfica y cuestiones de formación. Para el mapeamiento de investigaciones (tesis y disertaciones) y de los artículos publicados en revistas utilizamos cinco descriptores: educación rural; escuelas rurales; educación de campo; clases multigrado (multisseriadas) y multigrado (multisseriação). Cabe mencionar el mapeamiento efectuado a partir de las disertaciones y tesis producidas en la FEUSP, así como en los artículos publicados en la Revista Educação e Pesquisa (FE/USP).

273

Opté por la investigación con narrativas autobiográficas lo que implica hacer de la propia historia narrada el núcleo de los proyectos de investigación-acción-formación. Requiere entrar en contacto con diferentes memorias, subjetividades y narrativas que el proceso identitario conlleva, así como con la complejidad que el trabajo docente exige –especialmente en espacios rurales– a través de las experiencias educacionales construidas cotidianamente.

Investigación narrativa y dispositivos de formación: trayectorias (auto)biográficas y el lugar de la memoria

Para Benjamin⁵ (1993), la figura del narrador viene, cada vez más, diferenciándose en nuestra cotidianidad; tiene consecuencias en la capacidad singular de hablar/escribir sobre nuestras vivencias y experiencias cotidianas. Experiencia y narración están imbricadas, la primera constituye la fuente implicada/ distanciada de las vivencias de un verdadero narrador. Ello porque “el narrador retira de la experiencia lo que él cuenta: su propia experiencia o la relatada por otros” (1993, 201) e incorpora las cosas narradas a la experiencia de sus oyentes. Implica entender la crisis relativa a la “facultad de intercambiar experiencias” (198). Benjamin reitera que las experiencias son las fuentes originales de todos los narradores, construidas y socializadas en la cotidianidad entre las personas, a través de aprendizajes extraídos de las vivencias particulares y/o de las colectivas.

274

Con el advenimiento y consolidación del capitalismo y de la burguesía en la edad moderna emergió otra forma de comunicación, en contraposición de las narrativas como fuente de experiencia. Benjamin reitera que “esa nueva forma de comunicación es la información” (202); es inmediata, rápida y requiere ser comprensible por sí misma. La crisis de la narrativa se vincula con los cambios de oficios, de lo artesanal para lo industrial y la difusión de información. Sobre este punto, Benjamin afirma que “cada mañana recibimos noticias de todo el mundo. Y, sin embargo, estamos pobres en historias relevantes. La razón es que los datos ya nos llegan acompañados de explicaciones. En otras palabras, casi nada de lo que acontece está al servicio

⁵. Hago referencia al texto *O Narrador. Observações acerca da obra de Nicolau Lescov* (1993), escrito en 1936.

de la narrativa, y casi todo está al servicio de la información” (1993, 203). Se banaliza la información y se crean dispositivos y mecanismos de control sobre los pensamientos y las acciones humanas, las que tienen consecuencias significativas sobre las experiencias y sobre los sentidos de las narrativas. Por eso, asistimos a la muerte y al sentido formativo de las narrativas ante el pragmatismo y la emergencia del utilitarismo práctico de nuestras acciones sociales y humanas, de esta manera es preciso que los sujetos se autoricen a hablar de sí, a intercambiar experiencias y aprender con los otros y consigo mismo.

Sobre la cuestión, Larrosa (2002), en su texto *Notas sobre la Experiencia y el saber de la Experiencia*, afirma que se estableció convencionalmente pensar la educación a partir de las relaciones entre “ciencia/ técnica” (en correspondencia con una perspectiva positivista y reificadora y “teoría/práctica” (en una dimensión política y crítica). Sin embargo, el autor propone otra visión para pensar la educación, toma como eje el análisis y dialéctica entre las palabras “experiencia/sentido”, a partir de sus significados en diferentes contextos. Al pensar el significado de las dos palabras, Larrosa afirma que:

275

...las palabras producen sentido, crean realidades y, a veces, funcionan como potentes mecanismo de subjetivación. Creo en el poder de las palabras, en la fuerza de las palabras, creo que hacemos cosas con las palabras y, también, que las palabras hacen cosas con nosotros. Las palabras determinan nuestro pensamiento porque no pensamos con pensamientos sino con palabras, no pensamos desde una supuesta genialidad o inteligencia sino a partir de nuestras palabras. Pensar no es sólo “razonar” o “calcular” o “argumentar”, como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos acontece [...] Y, por lo tanto,

también tiene que ver con las palabras o el modo en el que nos colocamos ante nosotros mismos, frente a los otros y de cara al mundo en que vivimos. Y el modo en que actuamos en relación a todo ello. (2002: 21)

De esta forma, el autor señalado también asume las reflexiones construidas por Benjamin sobre el narrador y el papel de las experiencias para mostrar el sentido de las palabras, la comprensión sobre el sujeto de la experiencia y, consecuentemente, las implicaciones educativas del saber de la experiencia. A partir de Benjamin, la discusión sobre el sentido de la palabra, en relación con el advenimiento de la información, se erige en cuatro principios. De entrada firma que la información no es la experiencia, contribuye para la consolidación de una antiexperiencia. Después, presenta los cuatro principios, se refiere a las excentricidades como exacerbación de la opinión, la falta de tiempo y el exceso de trabajo como factores que reafirman la crisis y la pobreza de las experiencias. Pero tener y vivir el saber de la experiencia exige cultivar *el arte del encuentro* consigo mismo, con el otro y abrir espacios para que *algo nos acontezca y nos toque*, lo que nos exige actitudes de escucha, de silencio, de suspensión del juicio, de opiniones preconcebidas y de verdades absolutas.

En relación con el sujeto de la experiencia, Larrosa afirma que coloca el tema del sujeto de la información porque los acontecimientos tienen sentido más allá de la mera información. Es un actor que se apodera de sus territorios de pasaje (24), es afectado y afecta lo que le acontece, produce marcas y se implica en su itinerancia. También, el sujeto de la experiencia es un puerto y un punto de llegada y de partida de sus vivencias, le dan cobertura, escucha, se implica y se modifica a partir de su constante exposición a los saberes advenidos en la experiencia

porque “funda también un orden epistemológico y un orden ético” (26). De esta manera, el saber de la experiencia se articula en una relación dialéctica entre el conocimiento y la vida humana. Es un saber singular, subjetivo, personal, finito y particular al individuo o al colectivo en sus acontecimientos. Esto es porque, la transformación del acontecimiento en experiencia se vincula al sentido y al contenido vivido por cada sujeto.

Las contribuciones de Contreras Domingo y Ferrer (2010) y las de Larrosa (2010) sobre las investigaciones con experiencias educativas revelan modos propios y fecundos de comprensiones teórico-metodológicas de las experiencias educativas como dispositivo de investigación y de formación en el campo educacional, como una posibilidad de trabajar con la memoria, con los recuerdos que tenemos de las cosas, con los acontecimientos que nos tocan, con los significados, con lo que nos acontece en la cotidianidad; en su conjunto aproximan la educación de las experiencias como una nueva mirada epistemológica.

El punto de vista narrativo gana sentido y se potencializa como proceso de formación y de conocimiento porque la experiencia tiene su base existencial. De esta forma, las narrativas se constituyen en singulares, en un proyecto formativo, porque se asientan en una transacción entre diversas experiencias y aprendizajes individuales/colectivos. El arte de narrar se inscribe en la subjetividad y se implica con las dimensiones espacio-temporales de los sujetos cuando narran sus experiencias

Para Connelly y Clandinin la utilización de las narrativas en investigaciones educacionales se justifica porque

...los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos o

mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en la historias de los demás y en las suyas propias. (1995, 11/2)

Por eso, la narrativa es tanto un fenómeno cuanto un abordaje de investigación-formación, porque las experiencias y los fenómenos humanos tienen el mismo origen. ¿Qué es la educación sino la construcción socio-histórica y cotidiana de las narrativas personales y sociales? La vida cotidiana humana está, sobremanera, marcada por el cambio de experiencias, por las narrativas que oímos y que hablamos, por las formas como contamos las historias vividas. De ahí la emergencia y la utilización, cada vez más creciente de las autobiografías y de biografías educativas en contextos de investigación en el área educacional. La creciente utilización de la investigación (auto) biográfica y de las narrativas en educación busca evidenciar y profundizar representaciones sobre las experiencias educativas y educacionales de los sujetos, así como potencializar la comprensión de diferentes mecanismos y procesos históricos relativos a la educación en sus diferentes coordenadas temporales. También porque las biografías educativas permiten adentrarse en un campo subjetivo y concreto, a través del texto narrativo, de las representaciones de los diferentes sujetos y actores sociales sobre las relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo, lo que proporciona significados diversos.

Al discutir los dispositivos pedagógicos y la experiencia de sí, Larrosa (1994) utiliza el concepto foucaultiano de tecnología del yo, con el propósito de profundizar y sistematizar cuestiones teóricas sobre dispositivos pedagógicos autoreguladores, los cuales solo pueden ser comprendidos a través de

las construcciones históricas del saber, poder y subjetivación. De esta forma, toma las *historias de vida en la educación de adultos* como uno de los ejemplos pertinentes para el trabajo de “toma de conciencia’ a través de la mediación pedagógica ejercida por el trabajo de las narrativas personales. Ello porque esta perspectiva de trabajo busca “relacionar el aprendizaje con la propia experiencia del alumno” (1994: 47) y, también, porque tiene la intención de “estimular algún tipo de reflexión crítica que modifica la imagen que los participantes tienen de sí mismos y de sus relaciones con el mundo (1994: 47).

La investigación con narrativas (auto)biográficas o de formación se inscriben en este espacio donde el actor parte de la experiencia de sí, cuestiona los sentidos de sus vivencias y aprendizajes, sus trayectorias personales y sus incursiones por las instituciones. En el caso, específicamente, de la escuela rural, las “historias personales que nos constituyen están producidas y mediadas al interior de las prácticas sociales más o menos institucionalizadas” (1994: 48).

El arte de recordar y narrar historias consiste, en un sentido reflexivo, en narrarse, o sea, implicarse y distanciarse de sí, en el sentido de que la implicación corresponde al papel establecido por lo vivido, aquello que conservamos de nosotros mismos. En otra perspectiva, el distanciamiento de la implicación de sí se articula a la ordenación temporal –continua y/o discontinua– que el acto de autonarración representa. Por eso, “la autonarración no puede ser hecha sin que el sujeto se haya convertido antes en calculable, listo para esa operación en la cual la persona se responsabiliza de sí misma, se abre a sí misma a la contabilidad, a la valoración contable de sí” (1994: 69).

Entiendo que las investigaciones pautadas en las narrativas funcionan como un dispositivo colaborativo, en la medida en que quien narra y reflexiona sobre su trayectoria abre posibilidades

de teorización de su propia experiencia y amplia su formación a través de investigación-formación de sí. Por otro lado, el investigador que trabaja con narrativas se interroga sobre sus trayectorias y su recorrido de desarrollo personal y profesional, mediante la escucha y la lectura de la narrativa del otro. Es con base en la dialéctica de relación colaborativa que Cunha afirma “De alguna forma la investigación que usa narrativas presupone un proceso colectivo de mutua explicación en que la vivencia del investigador se imbrica en la del investigado” (1997: 192).

Connelly e Clandinin abundan sobre el proceso de colaboración en la investigación narrativa, afirman que la investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza. En el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces puedan ser oídas. [...] la construcción mutua de la relación de investigación, una relación en la que ambos, practicantes e investigadores, se sientan concernidos por sus relatos y tengan voz con la que contar sus historias. (1995: 21-22)

La perspectiva colaborativa de investigación con narrativas de formación implica aprendizajes y teorizaciones sobre las prácticas tanto del investigador como de los investigados, porque la experiencia sobre la escucha y lectura de narrativas de mis alumnos y alumnas, en especial de las actoras de esta investigación, me han colocado, en el día a día del trabajo, en una posibilidad de comprender y ampliar mis trayectorias de formación y mi propia historia.

La utilización de narrativas exige del investigador una implicación y un distanciamiento relacional entre aspectos teóricos y aquellos vinculados a realidades, a las subjetividades y contextos experienciales de cada actor involucrado en

proyectos de investigación-acción-formación. La investigación narrativa instala un efecto formador y posibilita aprehender conocimientos específicos sobre las trayectorias individuales y colectivas. Sobre la investigación narrativa Catani et al., entienden que “De hecho, lo que se convino en llamar *investigación narrativa* en el campo educacional enfatiza la variedad de prácticas de investigación y de formación agrupadas como iniciativas que se vienen afirmando en el campo desde la década de 80, principalmente en Europa, y que debe mucho a las tentativas de recolocación del sujeto en el centro de las interpretaciones de las ciencias humanas” (1997: 20, subrayado de las autoras).

La perspectiva de trabajo con las narrativas de profesores de escuela y actores sociales de territorios rurales emerge en el sentido de aprender las implicaciones personales y colectivas, así como marcas construidas en sus memorias y en sus lugares de origen.

Miradas sobre lo rural; investigación narrativa y el lugar de la memoria en la educación rural

281

En función de las especificidades del presente texto mostraré algunos aspectos relacionadas con la investigación en desarrollo *Diversas ruralidades-ruralidades diversas: sujetos, instituciones y prácticas pedagógicas en las escuelas del campo Bahía-Brasil, así como del Proyecto Investigación (auto)biográfica: docencia, formación y profesionalización* (PROCAD-NEF/2008-CAPES). Los grupos cooperantes (GRAFHO/UNEB, CAF/UFRB, EXPERICE/Paris 13, GRIFARS/UFRN e Grupo História e Memória da Profissão Docente/FEUSP) han articulado redes de investigación sobre acciones educativas que se desarrollan en diferentes espacios rurales en el Estado de Bahía-Brasil y en Francia, en lo que se refiere a investigación sobre educación rural y otros grupos, en el contexto de

PROCAD-NF, emprendieron vínculos significativos sobre la investigación (auto)biográfica en el campo de la formación y del desarrollo profesional docente.

Los resultados de la investigación 'diversas ruralidades', mediante los estudios desarrollados de iniciación científica⁶, maestría⁷

⁶. En lo que se refiere a los trabajos de iniciación científica, destacamos los siguientes trabajos concluidos: Natalina de Carvalho Assis, *Narrativas autobiográficas de professores da zona rural de Baixa Grande-BA: reflexões sobre formação* (2010), orientada por Elizeu Clementino de Souza. Y los que están en desarrollo en DEDC/Campus V/Jacobina, bajo la orientación de Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, los trabajos de: Arismar Alves Pereira, *O espaço da oralidade nas escolas rurais*; Jaqueline da Silva Sousa, *O uso da gramática nas escolas rurais de Jacobina*; Leon Cardoso da Silva, *A literatura popular na roça*. Además, en DEDC/campus VI/Caitité, con la orientación de Zélia Malheiros Marques, los trabajos de: Simone Francisca Martins, *Narrativas de leitura: a constituição leitora de alunos do Instituto de Educação Anísio Teixeira*; Lindiane Carla Pereira Cardoso, *Narrativas de leitura: em contato com os dados da constituição leitora de alunos do Instituto de Educação Anísio Teixeira*. Por otro lado, en la UFRB, campus de Amargosa: Manoela de Jesus Santos, *Trabalho docente nas escolas do campo de Amargosa-Ba: desafios e perspectivas*, con la orientación de Fábio Josué Souza dos Santos; Juliana de Jesus Santos, *A etnomatemática presente na feira livre e na zona rural do município de Amargosa*, bajo la orientación de Terciana Vidal Moura; Cintia Gomes, *O sentido da escola para os alunos das camadas populares: um estudo sobre as representações escolar de alunos trabalhadores da feira livre de Amargosa*, con la orientación de Alessandra Gomes; Maria de Lourdes Santos, *As representações sociais sobre educação em uma comunidade popular rural em Amargosa e Dayane de Jesus Santos, Festas juninas e identidade cultural em uma escola do campo em Mutuípe-BA*, orientada por Luis Flávio Reis Godinho.

⁷. En relación con las disertaciones defendidas en el ámbito del referido proyecto, destacamos los siguientes trabajos: Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima, *Nas malhas da leitura: perfil leitor e práticas culturais de leitura de professores e professoras rurais da Comunidade de Arrodeador – Jaborandir-BA* (2008), orientada por Verbena Maria Rocha Cordeiro; Aúrea da Silva Pereira Santos, *Percurso da oralidade e letramento na Comunidade de Saquinho, Município de Inhambupe, BA* (2008), *Representações e usos funcionais da escrita na história de vida da professora de educação de jovens e adultos: um estudo de caso em uma escola da Ilha de Maré*, Ivete Silveirade Araújo (2010); *Letramento e desigualdade social: narrativas de vida dos jovens e adultos*, Telma Cruz Costa (2010), con la orientación de Kátia Maria Santos Mota; Neurilene Martins Ribeiro, *Histórias de professoras de Língua Portuguesa: dilemas e saberes da profissão docente nos ciclos iniciais da carreira* (2008); Zélia Malheiro Marques, *Entre viagens, leituras e leitores: a itinerância da Biblioteca Anísio Teixeira* (2009) e Lúcia Gracia Ferreira, *Professoras da zona rural: formação, identidades, saberes e práticas* (2010); *Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba-Ba: formação e práticas educativas*, Patrícia Júlia Souza Coêlho (2010), bajo la orientación de Elizeu Clementino de Souza.

y doctorado,⁸ han recaído sobre acciones educativas construidas en diferentes territorios rurales en Bahía. Las miradas resaltan el diálogo con los sujetos, las prácticas y las instituciones educativas de los espacios reales, toman la escuela como lugar de aprendizaje y de intervención social, como potenciadora de prácticas de dinamismo social. Las especificidades del mundo rural, de los desvíos, de las diferentes formas de expresión, de la necesidad de una escucha sensible de los sujetos de los territorios estudiados que demandan miradas específicas de investigación desarrolladas en GRAFHO/ PPGEduc/UNEB, las que se han centrado sobre la temática de la educación rural. Estos estudios buscan contribuir, efectivamente, para la formación de políticas públicas de Educación Básica en contextos rurales diversos, especialmente, en el Estado de Bahía, con énfasis en la educación rural en la contemporaneidad.

En otros trabajos desarrollados sobre la investigación (Souza et al., 2010a, 2011, 2011a, 2011b) incorporan los aspectos teóricos sobre intervención social, dinamismo local y lugares de aprendizaje (Schaller, 2007), algunos investigadores teorizan sobre desarrollo local y sustentable (Amiguiño, 2005) e indican otros principios para pensar el territorio.

Desde esta perspectiva, al teoriza sobre la construcción de territorios Raffestin (1986) afirma que descansa sobre la práctica y el conocimiento de las formas en que los grupos se han movilizado para ocupar, explorar y dar forma a un espacio convertido en territorio. Moviliza la noción de “lugar” como

⁸ En lo que se refiere a las investigaciones de doctorado vinculadas al PPGEduc/UNEB, destaco las siguientes tesis en desarrollo: Ana Sueli Teixeira de Pinho, ‘O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo à simultaneidade’; Jussara Fraga Portugal, “Quem é da roça é formiga!”: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais; Neurilene Martins Ribeiro, Histórias de leitura de professoras da roça: entremeadas memórias e práticas pedagógicas – tramas de uma contra-memória; Fábio Josué Souza dos santos, Histórias de vida de professoras de classes multisseriadas,

espacio dotado de cierta habitabilidad, con el señalamiento de que el lugar no está más dado a priori, no es simplemente una 'materia prima', una coconstrucción y una creación colectiva, un proyecto refundador del lazo social y recreador de un imaginario social. En este sentido Magnaghi (2003) afirma que el lugar se convierte en una obra de arte colectiva.

Para Schaller (2007) los lugares se forman y “aprehenden”, son comprendidos como redes de interés y de experiencias en las que los sujetos se desenvuelven interactuando, construyendo y aprendiendo, de modo que los individuos transforman los lugares y, consecuentemente, las transformaciones afectan lo que ellos son y lo que ellos hacen. La aprensión del lugar, como espacio de aprendizaje, como espacio aprendiente se destaca por la participación de la acción colectiva, por los modos en como forjamos nuestra identidad cultural y de solidaridad colectiva, implicado en las redes de saberes que circulan y enlazan los territorios. Las redes se vinculan en acciones con los lugares y se implican con los actores, favoreciendo la noción de lugar “aprendiente”, pues posibilitan, a través de las relaciones que en ellos se establecen, marcas recíprocas entre saberes formalizados y saberes de experiencia. En esa perspectiva, la noción de “lugar aprendiente” se articula a las capacidades de acción colectiva de los actores y de sus propias transformaciones, tanto de los paisajes, como de los actores, en una dimensión de creatividad colectiva, posibilitando la reconfiguración de existencias individuales, colectivas y proyecciones biográficas de los actores en sus territorios.

orientadas por de Elizeu Clementino de Souza; Janine Fontes, *Escrevendo histórias de si: juventude e projetos de vida, conhecer, conviver e cuidar*; Áurea da Silva Pereira Santos, *Memórias de idosos da EJA: narrativas de experiências de letramento em comunidades rurais*, tutoradas por de Kátia Maria Santos Mota y, finalmente, Sandra Regina Magalhães de Araújo, *Formação de Educadores do Campo: um estudo sobre o percurso formativo vivenciado pelos monitores das EFAS do Estado da Bahia*, bajo la orientación de Eduardo José Fernandes Nunes.

La lógica urbanocéntrica que ha prevalecido, en la mayoría de las veces sobre el mundo rural, hace emerger la necesidad de reencontrar el sentido de “lugar”, entendido como contexto territorial y espacio de participación, lo que exige una doble movilidad: una en su interior y otra en su exterior. Tales movi- lidades, vinculadas a los lugares de aprendizaje se colocan como desafíos a las comunidades rurales, tienen en la mira la capacidad de inventar un lugar que permita reencontrar un sentido y que pueda responder a los procesos de reconoci- miento del otro, de integración, de participación democrática, donde la escuela pueda ejercer un papel singular, con el hori- zonte de respeto a las identidades y a los modos de vida de los actores que habitan los territorios rurales.

Inicialmente las entradas propuestas en la investigación to- maron como referencia la existencia de distintas ruralidades que caracterizan al Estado de Bahía. Nos llevaron a optar por tres territorios con miradas específicas sobre las ruralidades que nos caracterizan. La opción recayó sobre los territorios de islas situadas en el municipio de Salvador (Ilha de Maré, Ilha dos Frades, Ilha de Bom Jesus dos Passos e Paramana), al municipio de Amargosa en el Recôncavo Sul y al municipio de Pintadas en la región del Semiárido.

En el proceso de investigación –tomando como referencia los subproyectos desarrollados, así como las orientaciones de doctorado, de maestría, de iniciación científica– el proyecto fue incorporando otros Territorios de Identidades¹⁰, especialmen- te, al considerar los objetos de estudio y las opciones teórico- metodológicas emprendidas por el equipo técnico vinculado a la investigación. En esta perspectiva, fueron ampliados los lu- gares/espacios de investigación con la incorporación de investi- gaciones realizadas en los Territorios da Chapada Diamantina (Itaberaba, Lençóis, Palmeiras e Iraquara); Território do Velho

Chico (Ibitiara); Territorio do Sisal (Serrinha), Territorio de Itapetinga (Itapetinga); Territorio do Piemonte da Diamantina (Jacobina); Territorio Sertão Produtivo (Caetité), Territorio Bacia do Jacuípe (Baixa Grande), al intentar comprender cómo esas ruralidades se configuran en tanto lugares de aprendizaje, cómo las prácticas escolares se articulan a los territorios rurales en los que se insertan, esto es, cómo toman (o no toman) en cuenta las especificidades, los deseos, las demandas de los habitantes y de la población que vive en la cotidianidad de lo rural, mediante la aprehensión de acciones colectivas locales frente a la promoción y resignificación de los territorios y de las identidades rurales en la contemporaneidad.

No obstante, se destaca que el estudio de las escuelas rurales y sus diferentes significaciones en el contexto social/escolar, se organizan a partir de tres ejes: a) los sujetos de la escuela rural; b) trabajo y práctica pedagógica en las escuelas rurales; c) instituciones escolares rurales, por medio del análisis de las prácticas educativas, en la perspectiva de contribuir con la formulación e implementación de políticas públicas orientadas para los pueblos que habitan el medio rural, que consideren el ambiente identitario de los sujetos que dan vida y sentido a las producciones culturales propias del mundo rural. El impacto de la investigación buscó ofrecer a los diferentes actores una oportunidad de reflexión sobre su compromiso y sus formas de intervención social, liderando igualmente el fortalecimiento de las dinámicas locales, teniendo en cuenta los lugares en que las acciones colectivas ya fueron consolidadas como ejemplo de escuelas ligadas a los movimientos sociales.

En el desarrollo inicial de la investigación, que contó con el financiamiento de FAPESB y que actualmente es apoyada con el financiamiento de CNPq, el grupo se centró en algunas acciones, inicialmente en la *Configuración de los espacios*

escolares rurales: sujetos, prácticas e instituciones', a partir del mapeamiento estadístico de los espacio de escuelas rurales, de los territorios de identidad, teniendo en la mira el levantamiento de datos en el censo escolar sobre clases multigrado (multisseriadas), especialmente en lo que se refiere a los indicadores de desempeño (aprobación, reprobación y rechazo). En un segundo momento buscamos ampliar la 'Red de investigación: acciones educativas y diversidades rurales', a través de la discusión y profundización teórico-metodológica, de la ampliación y revisión bibliográfica, con énfasis en la discusión teórica y de formación, teníamos en la mira la construcción de un perfil etnográfico y de aspectos de lo cotidiano en los territorios de identidad investigados. Ello nos permitió la elaboración de los instrumentos de recogida de datos, la selección de los participantes-actores sociales y, consecuentemente, estudios sobre escuelas multigrado (multisseriadas) de los territorios involucrados en la investigación. En el tercer momento de integración de la investigación buscamos implementar acciones de '*Formación de investigadores en red*', mediante la realización de seminarios de formación y de reunión del equipo de investigación. Al final, centramos nuestra atención en la '*Sistematización y socialización de conocimientos*', a la noción de territorio utilizada en la investigación incorpora la propuesta implementada por la Secretaria de Cultura da Bahía, está organizado a partir de su base geográfica y social, es sabido que las poblaciones construyen sus identidades marcadas por el patrimonio local y cultural que las definen.

A través del análisis de fuentes/datos, de la singularidad de las entradas previstas en la investigación y de sus articulaciones con los cuadros teórico-metodológicos adoptados en el trabajo de investigación-formación.

Los estudios en curso y en proceso de orientación buscan verticalizar los objetivos y los ejes de la investigación, sea en relación a los sujetos, a las instituciones y/o a las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los territorios rurales estudiados. Desde el punto de vista metodológico, el eje central que moviliza los trabajos gira en torno a las cuestiones y principios teórico-metodológicos de investigación (auto)biográfica, singularizados a partir de cada entrada y de los subproyectos, los cuales toman la entrevista narrativa, los talleres biográficos de proyectos, las historias de vida, los objetos de la cotidianidad escolar y las memorias de habitantes del medio rural, niños, jóvenes, adultos, y adultos mayores, profesores de educación infantil, de enseñanza fundamental o de educación de jóvenes y adultos y de alumnos de los diferentes niveles de enseñanza, en la perspectiva de aprender dimensiones concernientes al trabajo pedagógico en aulas multigrado (multisseriadas), la formación de profesores para las escuelas rurales y los modos de vida de los sujetos que habitan los territorios rurales estudiados.

288

En lo que se refiere al mapeamiento realizado en el Banco de Tesis y Disertaciones de CAPES, en la última década (2000 a 2010), sobre los descriptores⁹ y del estado de arte producido en las fuentes indagadas, mostramos la ampliación de la base teórica de la investigación, una posible superación de la tensión semántica entre los conceptos de campo y rural. Los

⁹ En relación con el levantamiento efectuado en la Biblioteca Virtual de CAPES y de la FEUSP, en relación con el mapeamiento de disertaciones y tesis en el periodo de 2000 a 2010, identificamos, a partir de los descriptores, la siguiente cantidad de trabajos: a) educación rural: 109 disertaciones y 24 tesis, en total 133 investigaciones; b) escuelas rurales: 51 disertaciones y 08 tesis, sumaron 59 pesquisas; c) educación de campo: 163 disertaciones y 38 tesis, con un total de 201 investigaciones; d) clases multigrado (multisseriação): 47 disertaciones y 06 tesis, confeccionando un total de 53 investigaciones; e) multigrado (multisseriação): 26 disertaciones y 04 tesis, con un total de 133 investigaciones. Cabe destacar que la mayor concentración de investigaciones se encuentran entre los años 2009 e 2010, las que fueron desarrolladas en su mayoría por los programas de las regiones sudeste y sur del país.

datos revelaron una mayor concentración de estudios sobre la temática en las regiones Sudeste y Sur tanto en revistas periódicas (Scielo e CAPES), como en disertaciones y tesis (CAPES Y FEUSP). Mapeamos un conjunto significativo de producciones de artículos publicados en 20 revistas concentradas en las regiones sudeste y sur, así como en las tesis y disertaciones. Un primer análisis permite identificar cierta dispersión geográfica en la producción en las regiones, prevalencia de disertaciones de maestría, en su casi totalidad provenientes de universidades públicas. También con dispersión temática y abordaje teórico-metodológico, a pesar de ello con mayor concentración de estudios cualitativos. Respecto al recorte adoptado, se espera que el impacto de conocimiento producido se efectúe más allá de la cuestión de Educación de Campo, pues la investigación postula que la articulación entre las prácticas escolares y territorios es el factor que interviene en el proceso y en los resultados de cualquier escuela, aún en las situadas en regiones urbanas.

289

En cuanto a los estudios producidos sobre el estado del arte en la educación rural en Brasil destaca el trabajo de Damasceno e Beserra (2004). Se configura como una sistematización significativa y análisis de producción académica nacional entre el periodo de 1987-2001. Aún fechado y construido en un periodo. En relación con el levantamiento efectuado en la Biblioteca Virtual de CAPES y de la FEUSP, en relación con el mapeamiento de disertaciones y tesis en el periodo de 2000 a 2010, identificamos, a partir de los descriptores, la siguiente cantidad de trabajos: a) educación rural: 109 disertaciones y 24 tesis, en total 133 investigaciones; b) escuelas rurales: 51 disertaciones y 08 tesis, sumaron 59 pesquisas; c) educación de campo: 163 disertaciones y 38 tesis, con un total de 201 investigaciones; d) clases multigrado (multisseriação): 47 disertaciones y 06 tesis, confeccionando un total de 53 investigaciones; e) multigrado

(multisseriação): 26 disertaciones y 04 tesis, con un total de 133 investigaciones. Cabe destacar que la mayor concentración de investigaciones se encuentran entre los años 2009 e 2010, las que fueron desarrolladas en su mayoría por los programas de las regiones sudeste y sur del país.

En esta perspectiva, señalan Damasco y Becerra, la producción científica nacional tiende a seguir los intereses del estado, dado que:

En función del financiamiento prioritario del Estado de determinadas áreas de investigación, las universidades y demás centros de investigación acaban también concentrando su atención en las mismas áreas y dejan de lado áreas que, aún importantes para la sociedad, son marginales a los intereses del Estado que, a su vez, decide la prioridad de sus intereses también presionados por las instituciones internacionales de crédito, como el Banco Mundial, por ejemplo. (2004: 78)

290

Tal movimiento y, consecuentemente, la ampliación de financiamiento de proyectos específicos, así como la construcción y deliberación de políticas públicas sobre Educación de Campo, en la última década en Brasil, por ejemplo se han implantado el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA/INCRA), el Programa Escuela Activa, el Programa de Apoyo a la Formación Superior en la Licenciatura en Educación de Campo (PROCAMPO), Saberes de la tierra, en su conjunto impulsan en las universidades, a través de grupos y líneas de investigación, acciones de investigación-formación para una temática antes ignoradas, con pocas investigaciones y con invisibilidad en el ámbito académico nacional.

A la vez, cabe destacar el mapeamiento efectuado por Cardoso e Jacomeli (2010) sobre las clases multigrado (multisseriadas) en

tanto buscan identificar en la producción nacional, a partir de la consulta en los currículos disponibles en la Plataforma Lattes, investigadores y grupos de investigación que se vinculan con la temática. La búsqueda emprendida por las autoras expone, inicialmente, un total de 1,100,000 currículos disponibles en esta plataforma, revela que 905 investigadores mantenían relación con el tema de clases multigrado (multisseriadas). El análisis parcial de los currículos¹⁰ efectuado por las autoras restringe los datos de los currículos de 81 investigadores que se vinculan directamente con el tema, son 19 currículos de doctores y 62 currículos de maestros y demás investigadores. Concluyen que existe una baja producción científica sobre las clases multigrado, sea en lo que se refiere a la formación de profesores para laborar en territorios rurales, sea en relación con los aspectos vinculados a la cotidianidad escolar y a las prácticas docentes, lo que atestigua cierta invisibilidad de la temática en el contexto nacional, a pesar de la poca ampliación en los últimos años.

291

Aún con todo, el estudio efectuado por Betrame e Souza (2009) sobre el antiguo GT de Educación Rural en la ANPED, hoy denominado GT 03-Educación y Movimientos Sociales, atestigua el modo cómo el grupo fue constituido, temáticas discutidas y perspectivas en relación con su identidad y objetos de estudio, expone la transposición de las discusiones sobre educación rural alrededor de los movimientos sociales y educación, que tienen como fondo las influencias acaecidas por las políticas contemporáneas sobre Educación de Campo.

Si bien es cierto que la baja producción nacional sobre las clases multigrado, educación rural, escuelas rurales, educación de campo, ruralidades y/o multigrado arriba mostrada

¹⁰ En el momento de la publicación del artículo (2010), apenas 52% de los currículos identificados habían sido valorados por las autoras, lo que justifica un análisis parcial del trabajo y del mapeamiento propuesto.

han contribuido para los cursos de formación de profesores, no lo han abordado como temática pertinente en su currículo –aún aquellos situados en las regiones del interior del país que ignoran lo multigrado, la discusión y silencian lo relativo a la educación rural, educación de campo, movimientos sociales–. Lo que genera dificultades para aquellos docentes que trabajan con ese tipo de organización curricular o que se dedicarán a la educación de sujetos que habitan en territorios rurales.

Nuestras investigaciones, asumen principios teórico metodológicos de abordage (auto)biográfico y de investigación con experiencias narrativas. Parten de aspectos diversos de la cotidianidad del mundo rural. Las investigaciones problematizan cuestiones sobre la biografización de los sujetos (DELORY-MOMBERGER, 2008), la aprehensión de la memoria de las instituciones y del trabajo pedagógico en clases multigrado enfatizan el estudio sobre las representaciones de los alumnos sobre la escuela rural, el proceso de mudanza del campo para la ciudad en busca de escuela y las implicaciones identitarias de los/nuestros sujetos y, respectivamente, del territorio, en función de la movilidad vivida. Cuestiones concernientes a la cotidianidad de las escuelas y al fracaso escolar de alumnos de las escuelas rurales indican otras contribuciones, a través del análisis de las políticas de evaluación y de datos estadísticos, así como de las narrativas de los diferentes sujetos en sus interfaces con la cotidianidad que habitan.

Construir puentes, derribar muros y pensar otras posibilidades teórico-metodológicas de trabajo en las escuelas rurales han sido desafíos a los que nos aventuramos cotidianamente. De hecho, las posibles aproximaciones entre investigación narrativa, mediante la dimensión colaborativa de las trayectorias autobiográficas de los sujetos que habitan el territorio rural, nos han enseñado a comprender el lugar de la memoria y la memoria del lugar en la educación rural.

Referencias bibliográficas

- AMIGUINHO, A. (2005). “Educação em meio rural e desenvolvimento local”. En *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Minho, ano/vol 18: 002, 7-43.
- AMIGUINHO, A. (2003). “Educação e mundo rural: percursos biográficos, intervenção e pesquisa”. En *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, Portugal, CIIIE/Edições Afrontamentos, n. 20, 9-42.
- BENJAMIN, W. (1993). “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. En *Obras Escolhidas*. Vol. I, Magia e técnica, arte e política. São Paulo, Brasiliense, 198/196.
- BETRAME, S.A.B., SOUZA, M.A. de (2009). “GT Movimentos Sociais e Educação: percursos, identidade e perspectivas”. Trabalho Encomendado GT 3, 32a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG (digitalizado).
- CARDOSO, M.A., JACOMELI, M.R.M. (2010). “Estado da arte acerca das escolas multisseriadas”. En *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, número especial, 174-193, mai. Acesso em 20 de agosto de 2010. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art12_37e.pdf.
- CONTRERAS DOMINGO, J., FERRÉ, N.P. de Lara (2010). *La experiencia y la investigación educativa*.
- CONTRERAS, J., LARA, N.P. de (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata, 21-86.
- CATANI, D.B., BUENO, B.O., SOUZA, M.C., SOUSA, C.P. de, (org.) (1997). *Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo, Escrituras.
- CHENÉ, A. (1988). “Narrativa de formação e formação de formadores”. En NÓVOA, A., FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, MS/DRHS/CFAP.

- CONNELLY, F.M., CLANDININ, D.J. (1995). “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En LARROSA, J. (org.), *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, 11/59.
- CUNHA, M.I. da (1997). “Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino”. En *Revista da Faculdade de Educação - USP*, v. 23, n. 1/2, jan. / dez., p. 185/195.
- DAMASCENO, M.N., BESERRA, B. (2004). “Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, 73-89, jan. /abr.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2008). *Biografia e Educação*. Figuras de l'individuo-projeto. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto, Luis Passeggi, São Paulo, PAULUS; Natal, RN, EDUFERN.
- LARROSA BONDÍA, J. (2010). “Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia”. En CONTRERAS, J., LARA, N.P. de (comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata, 87-116.
- LARROSA, J. (2002). “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. Trad. de João Wanderley Geraldi. En *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, São Paulo, nº 19, 20/28, jan/abr.
- LARROSA, J. (org.) (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- LARROSA, J. (1994). “Tecnologias do eu e educação”. En SILVA, T.T. (org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 35/86
- MAGNAGHI, A. (2003). *Le projet local*. Sprimont, Pierre Mardaga.
- NÓVOA, A. (1992). “Os professores e as histórias da sua vida”. En NÓVOA, A. (org.), *Vida de professores*. 2ª Ed. Porto, Porto, 11/30
- PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: *docência, formação e profissionalização* (2008). Programa de Cooperação Acadêmica-Novas Fronteiras/2008 (PROCAD-NF-2008/CAPES), Salvador, UNEB, UFRN, USP, (digitalizado).
- PINEAU, G. (2006). “As histórias de vida como artes formadoras

- da existência”. En SOUZA, E.C. de, ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.), *Tempos, narrativas e ficção: a invenção de si*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 41-59.
- RAFFESTIN, C. (1986). “Territorialité : concept ou paradigme de la géographie sociale?” *Revue Geographica Helvetica*, Suíça, n. 2, 91-96.
- SCHALLER, J.-J. (2007). “Un lieu apprenant: de l’habitus à l’historicité de l’action”. En *L’Orientation Scolaire et Professionnelle* (Insertion, biographisation, éducation), Paris, CNAM/INETOP, Vol. 36, mars, n°1, 83-93.
- SOUZA, E.C. de, et al. (2011). “Práticas educativas y territorios rurales: sujetos y prácticas pedagógicas en el estado de Bahia (Brazil)”. En *Profesorado – Revista de curriculum y formación del profesorado* (Granada, Espanha), v. 15(2), 125-140.
- SOUZA, E.C. de, et al. (2011a). “Sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação”. En *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, 156-169, jan/jun., 16 17.
- SOUZA, E.C. de, et al. (2011b). “Sujeitos, instituições e práticas pedagógicas: tecendo as múltiplas redes da educação rural na Bahia”. En *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 36, 151-164.
- SOUZA, E.C. de (2010). “Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencias y formación”. En PASSEGGI, M. da C., SOUZA, E.C., *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 153-172.
- SOUZA, E.C. de (coord.) et al. (2010a). *Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia/Brasil*. Relatório Técnico de Pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, no âmbito do Edital MCT/ CNPq 03/2008. Salvador: Universidade do Estado da Bahia.
- SOUZA, E.C. de (org.) (2008). *(Auto)biographie: écrits de soi et formation au Brésil*, Paris, L’Harmattan. (Coleção Histoire de Vie)

SOUZA, E.C. de (2006). “A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação”. En *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, 22-39, jan. /abr.

12. Espacio biográfico, memoria y narración

LEONOR ARFUCH

Universidad de Buenos Aires

Cuando comencé, hace más de diez años, la investigación sobre lo que llamé “el espacio biográfico” (Arfuch, 2002) no me imaginé que esa problemática, en la dilatada extensión que supone, iba a estar tan en sintonía con ciertas preocupaciones en el campo de la educación y formación. Pero así ha sido y son múltiples los diálogos que se han ido sucediendo a lo largo del tiempo en distintas instancias –como la que hoy nos convoca– tratando de pensar relaciones y articulaciones, tanto a nivel de las teorías como de las prácticas.

Por cierto, lo que hoy podríamos llamar “el giro biográfico” –recurriendo una vez más a un significante que aúna el movimiento y la transformación– se inscribe en una larga tradición, tanto en su campo originario, el de las escrituras autógrafas del Siglo XVIII que forjaron la sensibilidad del sujeto moderno –confesiones, memorias, diarios íntimos, correspondencias– como en su inabarcable posteridad, donde se entraman la literatura, la historia, el testimonio, la antropología, el periodismo, las ciencias sociales, el cine, la experimentación artística y la más reciente explosión mediática y virtual, impulsada por las nuevas tecnologías de la comunicación.

En esa proliferación de narrativas donde el “yo” y sus múltiples máscaras ocupan un lugar protagónico, se entrecruzan viejas y nuevas formas –de la autobiografía tradicional o el diario íntimo, que nunca dejaron de ser *best-sellers*, a la intimidad

pública del *blog*; del testimonio o la historia de vida al *reality show* o la autoficción–, haciendo cada vez más difícil la delimitación entre los géneros.

Es justamente esa mezcla heteróclita y hasta impertinente, que imprime su sello a lo contemporáneo, de lo verbal a lo audio/visual, lo que he querido aprehender con concepto de “espacio biográfico”, que retoma el significante acuñado por Philippe Lejeune (1970), pionero de los estudios sobre el tema, para reformularlo desde otra perspectiva.

En efecto, Lejeune, llevado todavía por el afán estructuralista de los años “70, intentaba definir las características propias de un género, la autobiografía, que parecía rehacerse con cada ejemplar, desanimando así todo intento de formalización. Una búsqueda que dejó sin duda hallazgos importantes, como la idea de un “pacto autobiográfico” que se establece en la complicidad de la lectura, pero que culminó con la aceptación del carácter elusivo de las escrituras del yo, donde el principio de identidad fracasa y la ficción se anuda de modo indisoluble a la factualidad, en resistencia a toda pretensión taxonómica. Así, fue el famoso adagio de Rimbaud “*Je est un autre*”, el que presidió sus ulteriores indagaciones, marcando, en ese *débrayage* del yo a la tercera persona, la fractura constitutiva de todo sujeto. De la supuesta primacía de la autobiografía como centro de un sistema de géneros con parecidos de familia, pasó entonces a postular un “espacio autobiográfico”, que luego amplió sus límites para cobijar lo “biográfico” en general, es decir, los distintos modos en que puede narrarse la vida y la experiencia humanas.

Ése fue justamente el punto de partida de mi investigación: el ir más allá de la mera inclusión –o clasificación– de nuevos “ejemplos” o géneros en un reservorio de las formas cambiantes que puede asumir ese relato –sin desmedro del interés de

tal propósito– para leer, en la simultaneidad de esas formas, en su heterodoxia, en la avasalladora búsqueda de la presencia –el yo, el cuerpo, la voz, la persona, la vivencia–, en la recurrencia de temas y motivos en los más diversos registros del discurso social, *un rasgo sintomático de la subjetividad de nuestro tiempo*. Tal lectura requería por cierto de una consecuente reelaboración conceptual en torno de las ideas mismas de espacio, sujeto, subjetividad e identidades, así como de una teoría acorde de los géneros discursivos y de la narración. Se trataba, en otras palabras, de un verdadero giro teórico.

Pero antes de pasar a este punto, que quiero desarrollar, cabría preguntarse ¿Por qué sintomático, si el relato de una vida, pese a su reconocida raigambre histórica, tiene el aura de un “mito de eternidad”, al decir de Lejeune?

Es un arduo camino el que lleva, especialmente en las tres últimas décadas, a esa reconfiguración de la subjetividad que puede traducirse –con una acentuación negativa– en un declive de la vida y la cultura públicas, en la multiplicación de “pequeños relatos” que disgregan la mirada de lo social, en la creciente indistinción entre lo público y lo privado y la radical apertura de la intimidad, en el énfasis narcisístico, el individualismo y la competencia feroz, en el mito de la realización personal como objetivo máximo –si no único– de la vida. Pero también, ese “giro subjetivo” podría entenderse, con una acentuación positiva, en tanto estrategias de autoafirmación, recuperación de memorias individuales y colectivas, búsqueda de reconocimiento de identidades y “minorías” –en el sentido de Deleuze–, afirmación ontológica de la diferencia –sexual, étnica, cultural, de género– registros todos donde lo testimonial y autobiográfico tiene un papel determinante. Ese notorio privilegio de la voz “propia”, se manifiesta también en el llamado “documental subjetivo” –como sucede en mi país con varios de los filmes de hijos

de desaparecidos, por ejemplo– y hasta en la creciente tendencia de la literatura a alejarse de la historia y la ficción para transformarse, casi genéricamente, en “autoficción” –un crítico habla incluso de un “giro autobiográfico” en la literatura argentina–.

En esa multiplicación de las voces, en esa tensión derrideana entre lo que puede ser una cosa y su contraria, podemos leer quizá –y aquí lo sintomático– angustia, soledad, desencanto, monotonía, pérdida de los grandes ideales, dificultad de las relaciones afectivas –pese a la “hipercomunicación” tecnológica–, pero también opresión, rebeldía, inadecuación a nuestras sociedades que exaltan modelos imposibles de alcanzar. Significantes –unos y otros– que operan tal vez en la búsqueda de sentidos de la vida alejados de nuestros predecesores, ya sea en el modo “*light*” del cuidado de sí o en ejercicios de libertad y autonomía –aunque puedan redundar en mayor sujeción–, en la exaltación de las singularidades frente a la creciente uniformidad de los destinos, en la necesidad de identificación “horizontal” con el próximo, el “semejante”...

300

Abordar esta constelación problemática de un “espacio biográfico” que excede en mucho la mera acumulación de géneros discursivos para transformarse en un vector analítico y crítico de la sociedad contemporánea, requirió por cierto de la articulación de diferentes miradas disciplinares –articulación no como una mera “sumatoria” de saberes sino como la postulación de relaciones no necesarias ni evidentes tendientes a una visión superadora de la parcialidad, una visión además, *política*, en todos los sentidos de la palabra.

Así, el psicoanálisis, prioritariamente en su vertiente lacaniana, aportó a una concepción de sujeto acorde a la problemática: un sujeto constitutivamente incompleto, modelado por el lenguaje, cuya dimensión existencial es *dialógica*, abierto a (y construido por) un *Otro*: un otro que puede ser tanto el tú de la

interlocución como la otredad misma del lenguaje y también la idea de un Otro como diferencia radical, cuyo reconocimiento conlleva la cuestión de la responsabilidad. Hablar de subjetividad en este contexto, será entonces hablar de *intersubjetividad*. Pero está además la idea de un “puro antagonismo” como auto-obstáculo, autobloqueo, límite interno que impide al sujeto realizar su identidad plena, que sin embargo busca a través de procesos de identificación: en esa búsqueda, las narrativas del yo son parte esencial.

También la noción de *espacio* requería de una interrogación. En tanto la temporalidad era un eje prioritario –se trataba de delinear una cartografía del presente– la idea de espacio-temporalidad pareció la más apropiada, tal como lo confirmara un posterior encuentro con Doreen Massey (2005), la geógrafa cultural inglesa, quizá la mayor autoridad sobre el tema. El espacio no como una superficie plana, sin escollos, donde se acumulan diversos objetos –en nuestro caso, géneros discursivos– sino esencialmente como *multiplicidad, pluralidad, relación, interacción*, un espacio siempre inacabado, abierto a la transformación con cada nuevo elemento que lo habita. En otras palabras, un espacio que se rehace constantemente a través de las interacciones que lo constituyen.

En sintonía con ambos conceptos, la definición de identidad se tornó obligadamente hacia el plural, *las identidades*, enfatizando su carácter no esencial, relacional y contingente –aunque sin desdeñar anclajes, tradiciones, materialidades– una identidad haciéndose también en la temporalidad y la narración, atravesada por dislocaciones y (auto)reconocimientos, sujeta a la invención tanto como a la permanencia y la repetición. En términos de Ricoeur, una *identidad narrativa*, que se desplaza en un intervalo entre lo mismo y lo otro. Una reinterpretación, quizá, del famoso adagio de Rimbaud.

La teoría de la narrativa de Ricoeur, con su componente tanto formal como ético –la forma como imposición de sentido, la temporalidad como eje que atraviesa la experiencia humana dejando la huella (narrativa) del *haber vivido* en tanto dimensión ética de la existencia– se articuló a su vez casi naturalmente a la concepción de los géneros discursivos de Bajtín (1982), otro de los pilares de mi investigación. Los mismos significantes que definen –para nosotros– el espacio definen también esos géneros, que, lejos de toda pretensión jerárquica o taxonómica, acompañan cada instancia de la praxis humana: multiplicidad, interrelación, heterogeneidad, hibridación... Géneros de la cotidianidad, plagados de expresiones familiares, géneros elaborados, producto del trabajo de la escritura, unos y otros insertos en la comunicación, en tanto interacción dialógica tendida hacia un otro, *por y para quien* se habla o se escribe.

302

Si las ideas bajtinianas de polifonía e intertextualidad eran esenciales para el análisis del espacio biográfico, en tanto marcaban justamente la infinitud de las relaciones entre sus componentes –la trama más que la pirámide acumulativa– más aún lo fueron sus conceptos de *valor biográfico* y de *responsividad*, inmediatamente ligado a *responsabilidad*. El primero nos permite entender quizá el motor que anima nuestro espacio: un valor –un plus de valor, podríamos decir– que hace que el relato de una vida la ponga en orden, es decir, *en forma* y por ende en sentido, no solamente para quien lo narra sino también para quien lo recibe. Identificación especular que me coloca en el lugar del otro –sin confundirme con él– con mayor cercanía que ante un relato de ficción, por más que todo relato de vida sea inevitablemente ficcional. Es ese valor, esa proximidad que anuda la creencia, si no en los “hechos” (narrados) en *el hecho de una existencia*, lo que hace de las formas biográficas, en la indistinción que propone Bajtín entre “auto”

y “bio” grafías –un yo o un otro yo– una inagotable fuente de atracción e identificación, en preferencia quizá respecto de otras.

Pero además, para Bajtín, cada género discursivo conlleva una cierta valoración del mundo y supone por ende una dimensión ética: la de responsividad –respondo a tus expectativas y objeciones– y la de *responsabilidad* –respondo por ti–. Aquí, el pensador ruso se aproxima a Ricoeur –aunque históricamente fue al revés– en la trascendencia otorgada a esa dimensión ética que hace que ningún relato –de vida en este caso– sea un mero decir sino que en él están en juego tanto la forma de la experiencia como la posibilidad de su transmisión. [Aquí siempre hay un retorno obligado, aunque sea al pasar, al *Narrador* de Benjamin]

Sin embargo, lejos estamos de considerar que valor y proximidad se identifican lisa y llanamente con verdad y autenticidad. Por el contrario, Bajtín nos alerta rotundamente sobre la imposible equiparación entre vida y relato, y por ende, sobre la no identidad entre autor y narrador, aunque ambos lleven el mismo nombre en el relato y en la vida: se crea un personaje aún en la confesión más sincera o el testimonio de la verdad más apegada a los hechos. Es que no hay modo de presentarse ante un otro más que dotándose de una máscara, en tanto no hay ningún rostro “verdadero”, como Paul de Man (1984) lo afirmara, asemejando la autobiografía a la figura retórica de la prosopopeya [la máscara que dota de rostro y voz a algo –persona o cosa personificada– que no lo tiene por sí mismo]. Sin embargo, persona y personaje parecen unirse en el “yo”, en el imaginario de una hipotética completitud.

Si no podemos equiparar el relato y la vida; si, extremando los términos, hasta podríamos decir que *la vida*, en tanto unidad inteligible, sólo existe en la forma del relato –antes de él está el sordo rumor de la existencia, las fuerzas que se agitan

sin cesar, pulsiones, memorias, ráfagas, sensaciones, pensamientos-; si no hay identidad posible entre autor y personaje ni modo de aproximarse al rostro “verdadero” de alguien; si los procedimientos de ficcionalización y las retóricas son comunes al relato de vida y la novela...¿porqué tal obsesión, en nuestras sociedades mediatizadas, por esta miríada de géneros y formas, por esas presencias en letra o en pantalla, por esos *yoes* que se multiplican, que afloran en las más variadas inflexiones del discurso, por esas vidas “reales” de los otros que atisbamos cual *voyeurs*, con interés mediático, informativo, compasivo, científico, literario y muchos otros etcéteras no tan positivos...? O, dicho de otro modo, si nada, desde la teoría –y también desde nuestra práctica de avezados receptores– puede sostener la creencia de verdad, transparencia, adecuación, inmediatez, autenticidad, espontaneidad, de ese tipo de relatos ¿qué es lo que ha llevado a ese despliegue sin fin que nos permite hablar de hoy de un espacio o un “giro biográfico”?

304

Tornamos la pregunta hacia ustedes –se pueden aventurar muchas respuestas– y también hacia algunos de los registros de lo sintomático que anotábamos antes. Lo que podríamos agregar, como correlato obligado de lo dicho hasta aquí, es la fuerza performativa, modélica, ejemplar y ejemplarizadora de este tipo de relatos, en la inaprensible variedad de sus ocurrencias. Se trate de una entrevista, un film, una autobiografía, un testimonio, un relato de vida de las ciencias sociales o el mero chismógrafo de un show televisivo, siempre estará en juego –como bien lo señalara Bajtín– un sistema de valoración: lo que se debe, lo que no se debe, los sentimientos buenos y los “otros”, las conductas esperables, sus infracciones, las marcas del poder –la biopolítica– y las formas de enfrentarlo, los sentidos comunes –y por ende compartidos– y las enseñanzas que derivan de un “aprender a vivir –podríamos agregar, todos los

días”. En esa necesidad constante de identificación y autoafirmación, los “otros” verdaderamente existentes no han perdido el estatuto de realidad por más que las tecnologías los pongan cada vez a mayor distancia del acontecimiento del ser.

Ahora, ¿cuál es la pertinencia de las narrativas biográficas en el campo de la educación? Porque la educación se enfrenta, por un lado, a la necesidad de “normalización”, de encontrar un registro igualitario –en términos de contenidos, habilidades, usos, saberes, prácticas– ante un conjunto de diferencias. O debe promover –al menos idealmente– a un tiempo la (buena) conducta –¿el orden social?– y el principio de autonomía, los valores de la colectividad y el estímulo de las individualidades, atenerse a ciertas orientaciones –éticas, estéticas, políticas– según gobiernos, tendencias, coyunturas o convicciones personales, pero en respeto de la otredad, de las particularidades... en fin, un verdadero desafío entre singular y plural y una apuesta –que debería ser indelegable en toda democracia– por el pluralismo.

305

En este contexto es obvio que las biografías importan pero ¿en qué sentido? Es cierto que, desde la función docente, el sólo hecho de conocer las identificaciones –culturales, étnicas, religiosas, de clase, de género, etcétera– y las proveniencias –el barrio, los ámbitos, las familias, las situaciones respectivas, estructurales y coyunturales– supone un punto de partida imprescindible para la larga sociabilidad del proceso de aprendizaje. Pero ese conocimiento –que debe entrañar también el *reconocimiento*– no es suficiente: queda todavía por percibir el mundo de las relaciones en el aula y allí nada puede darse por sentado: no hay ninguna naturalidad en el hecho de aceptar y respetar la diferencia.

Las narrativas del espacio biográfico pueden venir justamente a anudar lazos de mutuo (re)conocimiento en cuanto a historias familiares, situaciones vividas, conflictos, experiencias... las

formas son múltiples y abiertas a la imaginación, pero requieren de una auténtica valoración de la voz –de las voces– sobre todo en la frágil emergencia de la primera persona, de una *escucha* verdadera, atenta a lo que los relatos traen, incluso más allá de su peripezia –con los recaudos teóricos que supone una posición de no ingenuidad ante el lenguaje y los deslizamientos del discurso–, y una capacidad de articulación dialógica de esos relatos entre sí, no sólo en términos de interpretación sino también de *comprensión*, otro significante fuerte en la teoría bajtiniana.

En esas narrativas también puede desplegarse la memoria, sobre todo en relación a experiencias traumáticas, quizá compartidas, que no siempre adquieren la forma canónica del testimonio. Memorias de violencias familiares, institucionales, estatales o paraestatales –como en la caso de la dictadura militar en Argentina o de las formaciones armadas en Colombia–, memorias de las víctimas –desaparecidos, asesinados, desplazados– y también de la propia violencia ejercida o de la resistencia, memorias sectoriales, generacionales, cotidianas. Un territorio conflictivo, donde se trazan cartografías diferentes según el bando, el sesgo ideológico o el propio padecimiento, memorias múltiples, que suelen enfrentarse a las memorias oficiales y que tornan paradójica la afirmación de una “memoria colectiva”, como ya lo había advertido el sociólogo francés Maurice Halbwachs (1992) en el momento en que acuñara esa expresión, pocos años antes de ser él mismo víctima del nazismo: si bien la memoria se ejerce desde parámetros colectivos de cognición e interpretación, son en verdad las personas, los individuos, los que recuerdan.

Pero ¿qué es lo que la memoria intenta sustraer al olvido? Los hechos del pasado, podría decirse, ese “hacer presente lo que está ausente”, según la aporía aristotélica, con su carga eventual de violencia, sufrimiento y miedo, de modo tal que

resulten irrepetibles: he aquí su función ejemplar. Sin embargo, no es tan sencillo responder al “qué” de la memoria. Se juega en ello, volviendo a Aristóteles, una dimensión objetual –algo que se recuerda–, una dimensión física, cortical –una huella en el cerebro–, y, quizá lo más importante, una huella afectiva, que, como la marca del sello en la cera, queda como su impronta originaria. Así, al recordar se recuerda una imagen –con todo el problema que conlleva lo icónico: el dilema de la representación, su relación intrínseca con la imaginación y por ende, su debilidad veridictiva– y la afección que conlleva esa imagen. ¿Qué es entonces lo que trae con más fuerza al presente el recuerdo, la imagen o la afección? ¿Los “hechos” o su impronta en la experiencia –individual, colectiva– pasada y actual? ¿Cómo llega esa imagen al recuerdo, de modo espontáneo o por el trabajo esforzado de la anamnesis, la *rememoración*? Y todavía, ¿qué es lo que queda fuera, lo que se niega, se oculta o se olvida?

307

Ese intrincado trabajo de la memoria es justamente una de las apuestas mayores de las narrativas biográficas en el campo de la educación: dar lugar a una pluralidad de voces que, sin ser acalladas, quizá no han tenido todavía oportunidad de manifestación. Probablemente muchos de quienes rememoran han sido tocados por alguna tragedia colectiva y no han encontrado el modo de comunicar. Otros quizá han vivido –y sufrido– la época, aunque sin compromiso político o militante. Y otros aún vivieron a distancia, por lejanía ideológica o cultural, por miedo, indiferencia o desconocimiento... Sin embargo, esas voces –y esas experiencias– también integran la constelación problemática de la “memoria colectiva” y hay momentos en que pueden ser escuchadas: es que hay, en la experiencia traumática, temporalidades de la memoria. Cosas que requieren de un tiempo para poder salir a la luz, sentimientos

y sensaciones que están, en un primer momento soterrados, privados de palabra o puestos en un segundo plano frente a la crudeza del horror recién descubierto. Andreas Huyssens (2002) señala que tuvo que pasar casi medio siglo para que la población civil alemana se atreviera a confesar su terror ante los bombardeos diarios de los aliados –un sufrimiento “menor” frente al de los campos de exterminio. También pasó tiempo para que en Argentina se empezara a indagar sobre la experiencia de los vecinos de los centros clandestinos de detención –la vecindad del horror– o la de la vida cotidiana, la de ser simplemente transeúntes acechados por peligros ignotos en una ciudad sitiada.

Es en ese espacio sensible donde la sutileza de la interlocución, de una escucha atenta a las fluctuaciones del discurso –en su más amplia acepción, verbal, gestual, visual– puede hacer aflorar las huellas que esa experiencia dejó en la trama de una biografía quizá con mayor fortuna que la mera aplicación de la entrevista cualitativa. Memorias mínimas, que quizá están lejos de la epopeya o del registro de los héroes, pero que no solamente contribuyen a la elaboración del síntoma a nivel individual sino que tienen también su lugar en el camino hacia la “representación historiadora” que, según Ricoeur (2004), fragua toda sociedad.

Retomando los hilos de nuestro itinerario, si el conocimiento puede favorecer la comunicación –habida cuenta del riesgo que supone abrir el mundo privado o infringir los límites, aún inciertos, entre lo privado y lo íntimo y no solamente en lo que hace a experiencias traumáticas– tampoco se trata de alentar el “giro biográfico” como un mero anecdotismo, un pulular de historias singulares –pese a que cada una de ellas, como la mónada, sea capaz de contener todo un universo. Las biografías, particularmente en el ámbito de la educación y la

formación, tal como yo me las imagino, no vendrían simplemente a ofrecer un abanico descriptivo de la pluralidad, sino que harían valer su fuerza performativa tanto en la creación de sí como en la transformación de los vínculos, delineando tempranamente el espacio ético de una comunidad posible –de un “tenue nosotros”, podríamos decir con Judith Butler (2009)– sin renuncia a la singularidad y la diferencia.

Referencias bibliográficas

- ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, FCE.
- BAJTIN, M. (1982 [1979]). *Estética de la creación verbal*. Mexico, Siglo XXI
- BUTLER, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- DE MAN, P. (1984). “Autobiography as De-facement” en *The Rhetoric of romanticism*. New York Columbia University Press, 67-81.
- HALBWACHS, M. (1992). *On collective memory*. Chicago & London, The University of Chicago Press.
- HUYSEN, A. (2002). *En busca del futuro perdido*. México, FCE.
- LEJEUNE, P. (1970). *Le pacte autobiographique*. Paris, Seuil
- MASSEY, D. (2005). “La filosofía y la política de la espacialidad. Algunas consideraciones”. En ARFUCH, L. (comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires, Paidós, 101-129.
- RICOEUR, P. (2004 [2000]). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, FCE.

Pedagogía de la memoria

GABRIEL JAIME MURILLO ARANGO

MARÍA ANDREA ROCHA SOLANO

PAULA ANDREA ILA & TATIANA DUEÑAS GUTIÉRREZ

MARTHA CECILIA HERRERA

LEONOR DOLORES ARFUCH

13. Los trabajos y los días de una pedagogía de la memoria

GABRIEL JAIME MURILLO ARANGO

Universidad de Antioquia

Aún en medio del intenso conflicto armado que ha azotado a Colombia durante decenios, a partir del 9 de abril de 2012 se conmemora el día nacional de la memoria y la solidaridad con las víctimas, al amparo de la Ley 1448 conocida como Ley de Víctimas y de Restitución de Tierras. Su promulgación señala ya un punto de inflexión política que conjuga la rememoración del duelo por las víctimas de ayer¹ y el de las víctimas de hoy, con la intención manifiesta de despojar esta fecha de su original sello partidista y proyectar un horizonte de expectativa abocado al deber público de memoria. El carácter polisémico de la efeméride se abre a la vez a las múltiples formas de resistencia social y al cambio generacional, pues se trata de una convocatoria especialmente dirigida a la juventud que ha crecido a espaldas del bipartidismo tradicional y en medio de conflictos de naturaleza distinta, con otros discursos y otros rituales políticos, en cuyas manos se pretende depositar la esperanza de poner fin a la guerra interminable.

No obstante el buen juicio de los legisladores comprometidos con el deber de memoria, se mantiene la pregunta acerca de por qué el tema histórico nacional por antonomasia, como es este de la violencia, no es tema de diálogo en las aulas de clase, antes bien es un capítulo elusivo en las clases de ciencias sociales o de ética y formación ciudadana del currículo oficial. Las sucesivas generaciones de colombianos que han

crecido y se han hecho maduras a lo largo de más de cincuenta años aturcidas por los bombazos del terror, las oleadas de campesinos pobres desplazados forzosamente a las ciudades, el secuestro, el miedo, no han sido cultivadas en el ejercicio de la memoria histórica, no han contado con espacios en la escuela, con sus pares, con los maestros, para hacer frente al rostro sombrío de un duelo colectivo.

Plantear la pregunta revela una disparidad o asimetría palpable entre los distintos órdenes de producción de la memoria. Así, se puede constatar una notable producción social reflejada en la proliferación de lugares de memoria en la geografía nacional, la fundación del Museo Nacional de Memoria, las iniciativas populares de variada especie, como también en las artes, el cine, la narrativa testimonial. En el orden de la producción jurídica y política tardía expresada en los esfuerzos de la institucionalidad legal por la restitución de la dignidad, los derechos y los bienes de las víctimas, sus resultados no pocas veces nos hacen pensar con el deseo de que se trata de una marcha lenta pero segura. Y, no obstante, comparada con los logros de los órdenes anteriores, la producción pedagógica de la memoria es todavía una asignatura pendiente en la vida nacional. Algunos autores, incluso, refieren a una “imposibilidad de la memoria” dadas las condiciones vigentes del conflicto armado que al cabo no haría más que legitimar el *status quo* en tanto no se remuevan las estructuras antidemocráticas del régimen dominante (Vélez, 2012).

Al día de hoy se cuenta con un acumulado de producción social de memorias expresada a través de los más variados registros mnemotécnicos individuales o domésticos, de acciones colectivas localizadas espontáneas o dirigidas, de lugares de memoria, de prácticas sociales a pequeña escala. De donde se ha venido configurando un movimiento social que a nombre de las víctimas de la guerra interpela los poderes de Estado

ante la exclusión, el desarraigo y la impunidad, cuya fuerza se ha hecho sentir ya en recientes procesos normativos de un Estado que se ha visto obligado paulatinamente a ceder ante las presiones del orden nacional e internacional.

Al compás de la dinámica social de la última década, se asiste al desvelamiento de las intimidades de una guerra arrasadora de la población civil inerme, gracias a un sinnúmero de testimonios de inculcados ante los tribunales con los que ha sido posible identificar las complicidades de centenares de funcionarios del Estado en todos los niveles con las bandas criminales, poniendo a prueba la voluntad irrestricta de investigadores judiciales empeñados en el establecimiento de la verdad y el juzgamiento de los verdugos. Igualmente ha sido descubierta la ambigüedad que atrapa a una institución representativa como es el órgano legislativo de la nación, que no solo ha visto condenados penalmente a una buena cantidad de sus miembros en los llamados juicios de la “parapolítica”, sino incluso pudo jactarse en su momento de haber sido cooptado en alrededor 35% por las fuerzas del paramilitarismo. Y es ahí en ese mismo Congreso de donde emerge la Ley de Víctimas, entre otras leyes favorecedoras de la justicia transicional, lo cual pone de relieve las contradicciones que subyacen en un proceso de producción jurídico-política de memoria.

En medio de estas tensiones tiene lugar el trabajo de reconstrucción en múltiples niveles a cargo del Centro Nacional de Memoria Histórica¹, cuya misión consiste en elaborar una

¹ Conformado inicialmente en 2006 a instancias de la corte constitucional que determinó la creación de una comisión académica autónoma dedicada a la investigación de la verdad con fines de restitución de la dignidad y los derechos de las víctimas de la violencia, a partir de 2012 se convirtió en Centro Nacional de Memoria Histórica. Desde su fundación ha estado bajo la dirección del historiador Gonzalo Sánchez -profesor emérito de la Universidad Nacional de Colombia, quien veinte años atrás igual había coordinado la comisión de estudios sobre la violencia, llamada en términos coloquiales la “comisión de violentólogos”.

narrativa integradora e incluyente sobre el conflicto armado interno con opción preferencial por las memorias de las víctimas y los desaparecidos. Una narrativa capaz de reconocer la indisoluble relación existente entre memoria y democracia, que es también en sí misma una forma de justicia, en la medida en que plantar cara al silencio y al olvido implica dar cuenta de un pasado de violencia como un asunto que trasciende el ámbito de historias de vida individuales, para configurar un espacio público que puede y debe ser cargado de sentido en los rituales del reconocimiento social, en los procesos judiciales y en las reparaciones que correspondan.

El historiador-director del Centro tiene bien en cuenta esa difusa línea divisoria entre memoria e historia vista a la luz de las exigencias del tiempo presente, reivindicando el valor militante de los trabajos de memoria (Sánchez, 2006: 23):

316

La historia, primer elemento, tiene una pretensión objetivadora y distante frente al pasado, que le permite atenuar la “exclusividad de las memorias particulares”. Diluye éstas, o así lo pretende, en un relato común. La memoria, por el contrario, tiene un sesgo militante, resalta la pluralidad de los relatos. Inscribe, almacena u omite, y a diferencia de la historia, es la fuerza, la presencia viva del pasado en el presente. La memoria requiere del apoyo de la historia, pero no se interesa tanto por el acontecimiento, la narración de los hechos (o su reconstrucción) como dato fijo, sino por las huellas de la experiencia vivida, su interpretación, su sentido o su marca a través del tiempo [...] La memoria es una nueva forma de representación del decurso del tiempo. Mientras los acontecimientos parecen ya fijos en el pasado, las huellas son susceptibles de reactivación, de políticas de la memoria. El pasado se vuelve memoria cuando podemos actuar sobre él en perspectiva de futuro.

Es precisamente la amplia diversidad de huellas de vivencias de guerra lo que constituye la pluralidad esencial de los trabajos de memoria en Colombia, contemplada tanto en sus sentidos como en sus formas expresivas. Con este término se designan tanto los reclamos más o menos trascendentes de organizaciones que gozan de un incipiente respaldo político y social a nivel local o bien de un grupo de presión significativo, como también abarca “la palabra amorfa, el lugar devastado y resignificado, el gesto silencioso, la demanda escandalosa y todo ello al mismo tiempo, de una vida que se relanza en medio del sufrimiento” (CNR, 2009, 231). A la par de un esfuerzo pionero por sistematizar, así sea de un modo parcial e incompleto, las iniciativas de memoria locales constituidas en el transcurso de la última década, el informe citado sobre el repertorio de iniciativas de memorias en tiempo de guerra ya esboza la necesidad de una acción educadora como condición en un proceso de reconciliación convertible en una política pública de memoria histórica.

La metodología empleada por parte del Grupo de Memoria Histórica en la documentación del período de intensificación de la guerra en Colombia después de 1985 se caracteriza por el recurso a los casos emblemáticos, entendidos como lugares de condensación de procesos múltiples a través de los cuales se pueden diferenciar móviles, actores, temporalidades, modalidades de acciones y aproximaciones analíticas. La identificación de cada caso emblemático tuvo como base un proceso previo de consulta y negociación con las víctimas tendiente a contar con su anuencia para participar en condición de testigos e investigadores. En suma, este trabajo ha dado origen a la publicación de 24 libros, cuyos hallazgos sirvieron de base para la elaboración del informe general titulado *Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad* (CNMH, 2013). Sea el caso poner de relieve cómo el más prestigioso premio a la investigación científica en

Colombia –el premio Alejandro Ángel Escobar– en la modalidad de ciencias sociales y humanas fue otorgado en el presente año al trabajo *La tierra en disputa. Memorias del despojo y resistencias campesinas en la Costa Caribe (1960-2010)*, coordinado por Absalón Machado, del Centro de Memoria Histórica.

Un episodio singular a la vez de resistencia heroica como de una invencible pulsión de goce aún en medio de las dificultades, está dado por la constitución del cine-club *La rosa púrpura de El Cairo* que, como en la célebre película de Woody Allen, pretende echar abajo el muro que separa la ficción en la pantalla de la anodina o cruel realidad cotidiana de los espectadores, dando la oportunidad para que estos cuenten sus propias historias de vida. Con la dotación elemental de un telón, un equipo de proyección y un amplificador de sonido, bajo un cielo estrellado en las cálidas noches del trópico en Montes de María, se recuperan los espacios de sociabilidad que habían sido proscritos por los ejércitos, y la gente poco a poco habrá de ir recuperando la confianza en el otro al modo característico de la rica tradición oral de los “compadres” en la costa caribe colombiana, dejando atrás el recelo instaurado por la ciega división maniquea de los guerreristas entre amigos y enemigos, cómplices e infiltrados.

Como singulares son también las manifestaciones espontáneas de protección a los muertos, reflejadas tanto en la recuperación de los cuerpos flotantes en los ríos –Cauca, Magdalena, Sinú o Atrato o Catatumbo– y el consiguiente registro semilegal de los cadáveres sin respaldo en autoridad forense, como en la asombrosa práctica de la adopción de cadáveres escogidos que son objeto de culto por los “animeros” en el cementerio de Puerto Berrío –un caso documentado simultáneamente en forma de crónica periodística por Patricia Nieto (2012) con el título “Los Escogidos”, y en el video documental “Réquiem NN” del artista Juan Manuel Echavarría.

Los talleres de memoria de las víctimas disponen de una caja de herramientas provista de variados métodos propios del trabajo de campo de las ciencias sociales: historias orales, registros narrativos escritos o visuales, performances, trabajos manuales, mapas mentales y mapas del territorio, líneas de tiempo, biografías visuales. Con las mujeres, particularmente, se tejen colchas *-patchwork-* cuyas imágenes sirven de base para contar historias, como una metáfora visual de la memoria colectiva y de la urdimbre de solidaridad. Los mapas del cuerpo crean una representación visual de los cuerpos, registrando marcas y huellas de experiencias de sufrimiento y violencia, como también de resistencia y placer. Las entrevistas a profundidad son un instrumento idóneo en la reconstrucción plural de memorias individuales, sean testigos o víctimas o victimarios o líderes de la comunidad.

En no pocos casos los relatos de vida comienzan por restituir el nombre de quien fuera arrojado a una fosa común como NN: *no name*, a partir de entrevistas y charlas con los testigos sobrevivientes, acopiando materiales tales como fotos, documentos personales, recordatorios, objetos. Los talleres de recuperación colectiva de memoria buscan integrar la autoformación con la terapia grupal a través de la elaboración compartida de relatos sobre episodios traumáticos, con el propósito de desencadenar un proceso de aprendizaje basado en la escucha de recuerdos del pasado, el intercambio de experiencias, reflexiones y expectativas de futuro. En breve, se trata de una experiencia incipiente pero promisoría que sienta las bases de una pedagogía de la memoria capaz de superar los dispositivos de desconfianza (Sáenz, 2007: 19) que históricamente se han interpuesto en el proceso de construcción de civilidad después de la guerra en Colombia.

En el campo del arte la representación de la violencia no se explica a partir del influjo externo de una cierta corriente vanguardista

sino que se remonta cuarenta o cincuenta años atrás hasta el surgimiento mismo del arte moderno en Colombia. Ciertamente, desde Alejandro Obregón, pasando por Luis Caballero, Fernando Botero, Débora Arango, hasta los artistas jóvenes de hoy, el cuerpo de la violencia no ha dejado de aparecer en lienzos, esculturas, murales e instalaciones, ya sea en escenarios callejeros o en galerías y museos. En la escena contemporánea los artistas visuales de más amplio reconocimiento poseen en común la huella de un desgarramiento como la expresión misma del frágil equilibrio entre la belleza y el horror que caracteriza la historia inmediata del país. Son obras que oscilan entre la expresión contenida de un sentimiento y la abierta manifestación pública, entre el enmudecimiento y el grito, entre el cuidado del detalle estético y el gesto irónico, comúnmente fundamentadas en una investigación de campo que pasa por las entrevistas de testigos, la recolección de información y la transmisión de las voces de las víctimas. Por demás se hace evidente un concepto de recurrencia plasmado a través de las figuras icónicas que se repiten o en la multiplicación de objetos indiciarios o materiales reciclados o en los tonos y matices reiterados, quizás dando crédito a las palabras sardónicas de Beatriz González: “a los colombianos nos gusta que nos repitan” (García-Moreno, 2010).

La maestra e historiadora del arte Beatriz González realizó una intervención en espacio público con base en la reproducción de alrededor 9000 lápidas con ocho prototipos diferentes emplazadas en las tumbas de los columbarios del cementerio central de Bogotá. En ellas fueron grabadas siluetas negras que se van desvaneciendo, volviéndose grises, hasta convertirse en una línea que explota y desaparece. La autora explica el contraste entre el siglo XIX, en el que los cargueros portaban a los viajeros en silletas colgadas a sus espaldas por los caminos de

la abrupta geografía colombiana, y el siglo XXI en el que aún son transportados los muertos en variados soportes: plástico, telas de lona, hamacas. En “Auras anónimas” la idea de repetición de las figuras icónicas refuerza la condición necesaria de una memoria destinada a impedir que los testimonios de los testigos se desvanezcan como las siluetas, igual como se desvanece la información en el instante mismo de ser transmitida a través de los medios masivos de comunicación.

Con una marcada inspiración *benjaminiana* Doris Salcedo declara compartir la labor del artista con la del historiador respecto al compromiso de narrar la historia de los vencidos. Ambos convergen en hacer posible que la imagen de la memoria olvidada o censurada emerja de los escombros del pasado gracias a un golpe de ruptura que permita adueñarse del recuerdo tal como éste relampaguea en un instante de peligro, un gesto que evoca el célebre *Ángelus Novus* de Paul Klee elegido por el filósofo como la imagen misma de la historia.

Shibboleth (en hebreo alude a exclusión), *Atrabiliarios* (en latín *atra*: negra, *bilis*: cólera), las instalaciones en homenaje a los caídos del Palacio de Justicia 1986, y al inolvidable humorista Jaime Garzón, y tantas otras, invariablemente son el resultado de un trabajo de campo que incluye recolección de objetos indiciarios y entrevistas a mujeres viudas o madres cabeza de familia víctimas de masacres en diversos lugares del país. *Plegaria muda* es una instalación conformada aproximadamente por ciento veinte unidades casi uniformes aunque de dimensiones variables, que consisten en dos mesas de madera decolorada y superpuestas a través de una gruesa capa de tierra y materia orgánica que hace de suelo nutricio de los filamentos de césped que brotan entre las hendijas de la madera, como un testimonio irreprimible de vida rodeado de un silencio sepulcral. Y no es simplemente un tropo retórico, pues a ojo de buen cubero se descubre precisamente

un paisaje de sepulcros. Son los sepulcros que representan a los ausentes privados de un ritual de duelo, los miles de jóvenes desaparecidos en Colombia a manos del ejército oficial enredado en un juego macabro de recompensas conforme a un número determinado de presuntos guerrilleros caídos en combate, mal llamado con el eufemismo “falsos positivos”, aunque igual podrían evocar las decenas de miles de vidas precoces frustradas en cualquier suburbio de las grandes metrópolis de Occidente. A diferencia de sus obras precedentes, aquí no son visibles los objetos, vestidos, muebles u otras señales de identidad de sus dueños ahora convertidos en víctimas, solo vemos el despojo que señala el límite radical que impone la muerte. En la presentación del catálogo de la exposición en UNAM, México (Salcedo, 2011: 23), la artista pone el dedo en la llaga:

322

Considero que Colombia es el país de la muerte insepulta, la fosa común y los muertos anónimos. Por ello es importante destacar cada túmulo de manera individual para así articular una estrategia estética que permita reconocer el valor de cada vida perdida y la singularidad irreductible de cada tumba. Cada pieza, a pesar de no estar marcada con un nombre, se encuentra sellada y tiene un carácter individual, como indicativo de un ritual funerario que tuvo lugar. La repetición implacable y obsesiva del túmulo, enfatiza la dolorosa repetición de estas muertes innecesarias. Y creo que la repetición también enfatiza el carácter traumático de estas muertes que son consideradas irrelevantes por la mayoría de la población. Al individualizar la experiencia traumática, por medio de la repetición, espero que esta obra en alguna medida logre evocar y restituirle a cada muerte su verdadera dimensión y así permitir el reingreso a la esfera de lo humano, de estas vidas desacralizadas. Espero que a pesar de todo, incluso en condiciones difíciles la vida prevalezca... como sucede en Plegaria Muda.

La concepción crítica de la memoria y con ella de la función del arte como testigo de su época, se condensa en la noción *forgetful memory* –memoria olvidadiza– que apunta a romper el círculo vicioso de la inútil venganza, donde “el pasado se presenta como nuestro inminente futuro, todo sentido del presente se consume en las memorias del pasado, y el miedo constante oscurece tanto el presente como el futuro”. La memoria olvidadiza se articula a la noción positiva de duración que hace que por medio del arte el espectador acceda a una experiencia otra que perdura, que salva el abismo del tiempo y de la diferencia.

Interrogada acerca de por qué permanecer en medio del caos al cual se enfrenta con la inteligencia silenciosa de la estética, la artista responde sentenciosa: “Soy un testigo. Yo debo estar aquí para testificar. De otro modo, ¿qué razón tengo de existir?” (Feitlowitz, 2012).

Una frase que hace eco a la célebre afirmación de Susan Sontag a propósito de la función de la fotografía en la conciencia pública sobre la catástrofe: “Yo no puedo ser inocente cuando he sido testigo”. De todo el caudal masivo de imágenes desatado por la televisión, el cine, la industria de video, característico de la época contemporánea, la fotografía se adecúa bien a la reconstrucción del recuerdo en cuanto constituye simultáneamente un medio compacto de memorización y un modo expedito de comprensión: la fotografía cumple el papel de una cita en un texto, una máxima o un proverbio, y del mismo modo cada quien almacena cientos de fotografías disponibles en una especie de “archivo mental” para su potencial uso discrecional en un momento inesperado. En particular, las fotografías de imágenes de las atrocidades y crueldades de las guerras poseen la doble función de ilustrar, esto es, como respaldo en el establecimiento de los hechos, y también de inferir

o como prueba de verdad del desvelamiento e interpretación de lo acontecido. Lo cual no impide, desde luego, que la recepción por parte de los espectadores contemple los más disímiles sentimientos que oscilan desde la compasión hasta la lascivia, en virtud de que las imágenes mismas parecen decir: “esto es lo que los seres humanos se atreven a hacer, y quizá se ofrezcan a hacer, con entusiasmo, convencidos de que están en lo justo” (Sontag, 2003, 98: 133).

Aparte de la reportería gráfica relacionada directamente con el seguimiento de las acciones militares a través de los medios de comunicación, un grupo menor de fotógrafos ha ido más lejos en la articulación de propósitos de investigación social y perspectiva semiótica con alcances estéticos, lo cual les ha merecido un justo reconocimiento para que sean abiertas las puertas de ciertas galerías o salas de exposición artística – valga mencionar los nombres de Jesús Abad Colorado y José Luis Rodríguez Maldonado, para citar solo dos entre los más renombrados. Y en el campo artístico propiamente dicho, la fotografía y el video se han consolidado como dos soportes privilegiados en la renovación de una mirada crítica sobre la representación de la “antropología de la inhumanidad” de la violencia en Colombia (Uribe, 2004).

Muchos años después de los inicios de su carrera artística como un brillante dibujante e inquieto por la imagen fija de la fotografía, Oscar Muñoz no ha cesado de interrogar y experimentar con los más impredecibles materiales relativos a los procesos de desaparición y reaparición de las imágenes. El camino quedó señalado desde el corte que supuso la creación de un modo de representar imágenes sobre una superficie plástica en *Las cortinas de baño*, una obra que pone a prueba la representación de las posturas normales del cuerpo del bañista a medida que van siendo difuminadas por acción

del vapor de la ducha. A partir de allí, en las más diversas e inverosímiles superficies y haciendo uso de materiales como el agua, el polvo de carbón, el aliento y el vapor, construye una obra deconstruccionista que en buena parte se ocupa de desvelar las atrocidades e infamias de nuestro tiempo: los millones de desplazados del campo a la ciudad, los desaparecidos, los N. N., los encerrados en prisiones, los cuerpos flotantes en los ríos. En *Aliento* el montaje de media docena de espejos circulares de acero inoxidable adosados a la pared, en los que se produce el efecto de desvanecimiento de la propia imagen del espectador al momento en que éste sopla sobre la superficie, da paso a la aparición repentina de retratos de personas innominadas, que son las fotos de personas desaparecidas publicadas en los diarios. Descubrimos, pues, como espectadores, la imagen de un yo que es otro, un otro que ya no existe, que es en realidad un fantasma, o un desaparecido. (Jiménez, 1997).

325

También como Muñoz, Erika Diettes trabaja la fotografía sobre superficies acuáticas, así en *Río Abajo* las prendas u objetos de pertenencia de los desaparecidos flotan en aguas transparentes que inspiran al tiempo la idea de pureza y de la fragilidad de la vida:

Después de tener estas primeras imágenes sentí la necesidad que el proyecto fuera transparente. A medida que me encontré con sus elementos entendí que lo que estaba fotografiando era el retrato de un fantasma. Y llegué a la idea que las imágenes tenían que ser impresas sobre vidrio. Que fueran de tamaño monumental, grandes, ruidosas, que generaran impacto, que fue lo mismo que yo sentí con toda esta historia, pero a la vez quería que tuviera cierto sentido de fragilidad y de efímero. (cit. Simbaqueba, 2011)

Al momento de cumplir cincuenta años de edad Juan Manuel Echavarría vive una ruptura radical en su trayectoria artística: de la creación literaria de ficción, a la exploración de la violencia por medio de la metáfora, haciendo uso de la fotografía o el video para captar el horror oculto tras la apariencia de belleza. Se comprende así su empeño en dirigir talleres artísticos con víctimas y victimarios de la guerra en Colombia, dando origen al montaje de la exposición *La guerra que no hemos visto*, con pinturas que hacen ver la guerra que no hemos visto o no hemos querido ver, que exponen el verdadero rostro de la indiferencia que enmascara la naturalización de las violencias, tanto más letales cuanto más anónimas. Como anónimas son también las lápidas adornadas y veneradas en el cementerio de Puerto Berrío, en cuanto expresión de un rito espontáneo de plegaria colectiva que pretende cubrir con un manto de protección mística los cadáveres escogidos de las aguas del Río Magdalena, convertido en una fluente fosa común, en la obra *Réquiem NN*.

326

La "O" es una serie de fotografías de edificios escolares derruidos que la selva se ha ido tragando en alrededor veinte veredas situadas en su mayoría en los Montes de María, basada en la imagen repetida de un tablero ruinoso al fondo de una pared por cuyas grietas se cuele la vegetación feraz del trópico, a la cual le es asignada sucesivamente un nombre idéntico con leves variaciones: silencio...con árbol, silencio... con luz, silencio...mustio... La mirada compasiva enfrentada al vacío de las aulas como testimonio de una ausencia originada por la huida ante el avance del terror, se expresa igualmente en la serie "*Escuela Nueva*" que reúne los cuadernos a medias ilustrados por los niños al momento del asalto de un grupo armado innostrado, recolectados azarosamente por el artista como restos de naufragio. Al modo de los clásicos manuscritos

iluminados, las páginas rescatadas sobresalen desde un fondo blanco resplandeciente, y puede acaecer el milagro de que las representaciones de los peligros inverosímiles en las imágenes del texto –osos, cobras y leones al acecho– se transformen en la idea misma de desesperanza y frustración de una generación entera. Entonces el espectador llora por el niño que todos llevamos dentro. Los niños invisibles fueron testigos a su pesar, como también lo fue *El Testigo*, ese caballo blanco, fantasmagórico, que mira fijo e interrogativo a la lente de la cámara en medio de un campo yermo, como si fuera el presagio mismo de la muerte. Además de la fotografía, Echavarría emplea el video artístico como un soporte tecnológico para recuperar la voz de los que no tienen voz, eso es el ejemplo del polisémico título *Bocas de Ceniza*, en donde converge la tradición oral afro descendiente con el relato del dolor y sufrimiento de las masacres en el tiempo reciente.

Contrario a lo que cabría esperar, en el grueso de la producción cinematográfica colombiana no ha gozado de preferencia el tema mayúsculo de la violencia y la paz, el cual se encuentra por debajo de la comedia y el thriller como los géneros más favorecidos por la atención del público. Pareciera que estamos lejos aún de hallar los métodos e historias adecuadas que tomen como base la crisis nacional para superar una estructura narrativa reducida a la mera exposición anecdótica de incidentes y personajes locales, que se regodea con el folclor provinciano y el humor liviano, envuelta en un formato que debe más a la televisión que al cine (Rivera y Ruiz, 2010). A pesar de ello, en un análisis retrospectivo sorprende mencionar una excepción honrosa e inquietante: la producción en 1964 de “El río de las tumbas” de Julio Luzardo que refleja en la pantalla la imagen recurrente, a un ritmo obsesivo, de los cadáveres insepultos que flotan en el río. Y desde entonces, acaso sin ser

plenamente conscientes de la imagen y la palabra repetidas, nombramos aquel río, cualquier río de la geografía nacional, como un “río tumba”.

Las películas colombianas cuyo eje narrativo tiene que ver con las múltiples violencias y el narcotráfico, forman una mezcla abigarrada que incluye desde el cine comercial plagado de clichés que combinan sensacionalismo con el mal gusto, hasta las escasas obras que poseen un sello propio en materia de lenguaje cinematográfico, una trama argumental coherente e incitadora a la reflexión crítica, en donde alternan el drama y el humor negro, la experimentación estética y la ética de la compasión. Es un pequeño manojito en el que caben principalmente *María llena eres de gracia*, *La sombra del caminante*, *La primera noche*, *La sirga*, *Retratos en un mar de mentiras*, *Los colores de la montaña*, *Pequeñas voces*. Las tres últimas, en particular, poseen en común el hecho de constituir las primeras realizaciones de sus directores, haciendo uso de nuevas formas de contar historias que incitan al espectador a contemplar con ojo crítico la imagen de un país reflejada en el espejo manchado de sus violencias, sin dejar aparte el cuidado por los detalles conaturales al cine, por lo cual se han hecho merecedoras a la recepción favorable del público nacional e internacional.

Tan pronto comienza a rodar la película *Pequeñas voces*, dirigida por Jairo Carrillo, en la pantalla se anuncia con la rúbrica UNICEF: “En Colombia hay más de un millón de niños desplazados por la violencia”. La trama argumental se centra en los relatos de cuatro niños campesinos cuyas familias fueron sometidas al despojo violento de sus tierras de origen y obligadas a desplazarse a Bogotá. Cuatro personajes infantiles en cuatro relatos que resumen el drama de las víctimas civiles de la guerra: el niño víctima de un artefacto explosivo sembrado en el entorno a quien hubo de amputársele una pierna y

un brazo, la niña huérfana que vio desaparecer a su padre en manos de un grupo paramilitar, el niño travieso y soñador reclutado por la guerrilla junto a sus pares hasta alcanzar la anhelada deserción, en fin, el niño desplazado enfrentado al vacío de estructuras de acogida, arrancado del medio natural de juegos, mascotas, amigos. Las historias son dichas en las voces de sus protagonistas reales que hilvanan los recuerdos de sus vivencias, voces transparentes cargadas de tristeza y nostalgia pero desprovistas de matices de odio y venganza, acompañando la secuencia animada de imágenes ilustradas a partir de los dibujos realizados por los mismos niños.

Llama la atención el hecho de que sólo se escuchan voces infantiles en esta película donde los adultos carecen de voz, salvo unos sonidos guturales inaudibles que llenan el espacio de las sesiones de adiestramiento ideológico en los campamentos de la guerrilla. Sobra decir que se trata de historias verdaderas con dibujos y voces infantiles verdaderas contadas por quienes “lo tenían todo...y lo perdieron...”.

Los colores de la montaña, la *opera prima* de Carlos César Arbeláez, es un sencillo y entrañable largometraje realizado con niños actores naturales cuyo tópico central debió ser la amistad. La trama argumental se desarrolla a partir de la sucesión de episodios de la vida cotidiana de un grupo de preadolescentes en una vereda apacible en las montañas de Antioquia, que asisten juntos a la escuela, juegan fútbol, ejercen los oficios domésticos ordenados por sus padres, hasta la irrupción de la “realidad real”: el hallazgo casual de un campo minado próximo al escenario de juegos de la escuela, justo allí donde queda atrapado el balón nuevo de Manuel, cuyo plan de rescate por fuerza se ha de convertir en el nudo de la trama y su posterior desenlace; como telón de fondo, la presencia cada vez más invasiva de hombres armados que extorsionan a los campesinos

pobres, ocupan el espacio de la escuela, vigilan y controlan el movimiento de los vecinos. Sí, desde luego, el tema es la amistad en la infancia, la de los niños pobres del campo que ven truncadas sus ilusiones tempranas ante los riesgos de la muerte, y a una edad todavía inmadura se ven compelidos a suplir la intempestiva desaparición del padre, la ruptura del vínculo social y el desarraigo brutal.

Retratos en un mar de mentiras, de Carlos Gaviria (2010), es una película del género *road movie* que se anuncia como un “viaje a la memoria”, literalmente encarnado en Marina, la joven con estrés postraumático desde aquel día que presenció la masacre de su familia a manos de los paramilitares, quien viaja acompañada de su astuto primo el fotógrafo motivados con el objetivo de recuperar las escrituras de propiedad de tierras del abuelo en la costa atlántica. Según las declaraciones del director, en la composición del guión se tuvo en cuenta el estado de desmemoria de un país que auxiliado por la indiferencia transita por la vía de la normalización de las violencias, de la costumbre de vivir así a través de sucesivas generaciones, del desdén que suscitan los cinco millones de desplazados que deambulan por las principales avenidas de las grandes ciudades, en fin, del irrespeto a los derechos humanos. El título se justifica en virtud de la desconfianza generalizada que pesa sobre este sector de la población desplazada, apoyada en una campaña maniquea cultivada desde las altas esferas del poder, haciéndolos ver como auxiliares o cómplices de la guerrilla, o en el mejor de los casos, víctimas de una violencia insana –“en un mar de mentiras”–.

A lo largo de la última década, la escritura y el montaje de buena parte de las artes escénicas ha merecido el título de un teatro de la memoria o de un teatro contra el olvido. Aunque también se usan otros sinónimos: teatro de la violencia, teatro

de la catástrofe, teatro del acontecimiento social. Y no podía ser de otra manera. De los performances callejeros a las salas independientes y a las academias y escuelas, las obras de este tiempo expresan una aguda sensibilidad ante el duelo y la barbarie, motivadas por un sentido de búsqueda acompañada de catarsis y con pretensiones de validar la existencia de un teatro concebido como un reservorio para la memoria e imagen de los conflictos colectivos.

En dichas obras se instaure una memoria cultural por la vía de dar cabida a otras miradas y prácticas acaso concebidas como marginales o sencillamente proscritas a ojos del orden establecido, a la vez que es sometido a demolición el discurso de los medios oficiales en tanto se relieves otras memorias particulares y grupales. No se crea, sin embargo, que asistimos a un *revival* del teatro político de décadas atrás, atado a paradigmas ideológicos y de acción militante más proclive en sus intenciones a la conquista de adeptos que a la generación de un distanciamiento crítico, sino que deja ver un sesgo de escepticismo y de recelo con respecto a los discursos y los rituales políticos de todos los colores. Sobre la tarima del teatro no se pasea ya un héroe soberano que carga sobre sus hombros un ideal de redención sino, cuanto menos, se trata de un héroe de estirpe *beckettiana*, quizás abatido, humillado, o por momentos prisionero de la acedia. Y más que un protagonista, se trata de un testigo:

331

El testigo como figura dramática, o si se quiere, como figura trágica. Ya no estamos ante el héroe sufriente, sino ante un héroe imperfecto, un antihéroe que no participa de la acción. Sin mayor carga psicológica que la que le impone el uso de la memoria, expulsado de su lugar sobre la tierra, de regreso del horror presenciado, víctima sobreviviente, inmersa en un presente sin futuro, el recuerdo de sus muertos constituye el

último eslabón de su consuelo y el único sentido de su vida. Incluso puede considerársele, en su impotencia, un sosias del dramaturgo. (Parra, Pulecio y Lamus, 2012: 54)

Los casos ejemplares expuestos en este ensayo revelan un creciente interés en diversos sectores de la sociedad colombiana por afrontar la crítica de las armas con las armas de la crítica –para usar la clásica fórmula de Marx–, y lo que es más promisorio todavía, nos aproximan a una perspectiva interdisciplinaria que permita sentar las bases de un proyecto pedagógico que se resista a sucumbir ante el temporal que inmoviliza las alas del ángel de la historia. Y, no obstante, la vida cotidiana en las aulas se resiente de una falla fundamental: los testimonios de las víctimas permanecen afuera, la historia inmediata es ausente y las biografías de los sujetos no hallan acogida en las inflexibles estructuras escolares.

332

Todos ellos muestran, sin ambages, que en los avatares de la guerra en Colombia –como en cualquiera otra guerra pasada y presente, propia o ajena– opera una transferencia del duelo en los campos de batalla al campo de los discursos y las memorias. El control de la memoria no es una característica exclusiva de los regímenes totalitarios del siglo veinte sino que en verdad constituye siempre una arena privilegiada en la confrontación de las fuerzas, las cuales se alternan en la utilización puntual de la dialéctica memoria literal/ memoria ejemplar. Un juego en el que caben hasta los más horribles procedimientos: la desaparición de las huellas, por la vía de convertir en polvo los cadáveres, los hornos crematorios, la quema de archivos; la intimidación y la prohibición de recibir y transmitir información; el uso de eufemismos; la mentira sistemática, el encubrimiento, la propaganda a través de todos los medios masivos de comunicación (Todorov, 2000, 2002).

El ciclo de las conmemoraciones luctuosas inspiradas en la liturgia de “no olvidar jamás a los caídos en combate” perpetúa el avasallamiento de un pasado que se traduce en el bloqueo de la imaginación del futuro y en la ceguera del presente. Así mismo, la idea del deber de memoria entendido como un precepto categórico anudado a un relato de recuerdos inalterados que portan un mismo sentido para todos, presa fácil a la vez de la sacralización y la banalización, es ajena a la posibilidad humana de habitar la memoria como experiencia del tiempo.

Contrario a las expectativas de una “memoria literal”, que se ilusiona con la permanencia de una esencia o sustancia de un ser idéntico a sí mismo, el empeño del trabajo pedagógico de la memoria pretende indagar las circunstancias o las contingencias, no tanto la identidad como el proceso de identificación. Es decir, él encara la pregunta radical de la antropología histórica y pedagógica: cómo hemos llegado a ser lo que somos y cómo podemos vivir.

Si se admite que las heridas profundas que marcan a las naciones en guerra se miden por el desmoronamiento de las estructuras de acogida, el trabajo de reconstrucción es colosal y se extiende más allá de la generación del presente, pues concierne a la posibilidad misma del reconocimiento y el tener confianza en el otro. En palabras de Lluís Duch (1997, 27):

La socialización, la identificación, el empalabramiento, la anticipación simbólica solo llegan a convertirse en algo verdaderamente importante en el tejido de la existencia humana por mediación de las estructuras de acogida, que son aquellos elementos relacionales que, en y desde el presente, permiten establecer una vinculación creativa con el pasado, a fin de imaginar y configurar el futuro.

El reto no es de poca monta ni tampoco da lugar a espera: se trata de reconstruir/construir un tejido social por mediación de las estructuras de acogida. Desde esta perspectiva se concibe una pedagogía como una acción narrada y capaz, al mismo tiempo, de suscitar la imaginación narrativa en los que llegan dispuestos a no volver atrás, detenida la mirada en los horrores y miserias del pasado, sino asumiendo a plenitud la transmisión de lo ya dicho convertido en un patrimonio común, y de lo que aún queda por decir, que es la promesa que encierra todo nacimiento.

Referencias bibliográficas

- CNRR, Grupo de Memoria Histórica (2009). *Memorias en Tiempo de Guerra Repertorio de iniciativas*. Bogotá, Puntoaparte.
- DUCH, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós.
- FEITLOWITZ, M. (2012). *Interview with Doris Salcedo*. Disponible en <http://margueritefeitlowitz.com/publications-2/interview-with-doris-salcedo/>
- GARCÍA, Á. (2010). “Doris Salcedo recuerda a las víctimas al recibir el premio Velázquez”. En *El País.com -Cultura-* 14-06-2010, Madrid.
- GARCÍA-MORENO, D. (2010). “¿Por qué llora si ya reí?”. Documental. Bogotá, Producciones La Maraca 26.
- GAVIRIA, C. (2010). “Interview du réalisateur. 28èmes Rencontres du Cinéma Latino-Américain”. Dossier d’accompagnement: France-Amérique Latine, FAL 33, Bordeaux. <http://www.fal33.org/attachments/article/159/Retratosenunmardementiras.pdf>
- GMH (Grupo de Memoria Histórica) (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, Imprenta Nacional.
- KERTÉSZ, I. (1998). *Un instante de silencio en el paredón. El holocausto como cultura*. Barcelona, Herder, 65-66.

- JIMÉNEZ, C. (1997). “Los pliegues del instante”. En *Lápiz. Revista Internacional de Arte*, núm. 128 - 129, Madrid.
- NIETO, P. (2012). *Los escogidos*. Medellín, Silaba.
- PARRA, H., Pulecio, E., Lamus, M. (2012). *Luchando contra el olvido. Investigación sobre la dramaturgia del conflicto*. Bogotá, Ministerio de Cultura.
- RIVERA, J., Ruiz, S. (2010). “Representaciones del conflicto armado en el cine colombiano”. En *Revista Latina de Comunicación Social # 65*, Tenerife.
- SAÉNZ, J. (2007). *Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*. Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- SALCEDO, D. (2011). Catálogo Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC). UNAM, México D. F. 14-15.
- SIMBAQUEBA, M. (2011). “Construcción social de la memoria de la violencia política en Colombia a través de las narrativas del arte: una mirada a la serie fotográfica *Río Abajo* de Erika Diette”. Medellín, Universidad de Antioquia, Simposio Internacional de Narrativas en educación, subjetividad y formación.
- SONTAG, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid, Alfaguara.
- TODOROV, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona, Paidós.
- TODOROV, T. (2002). *Memoria del mal y tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Barcelona, Península.
- URIBE, M. V. (2004). *Antropología de la inhumanidad. Un ensayo de interpretación del terror en Colombia*. Bogotá, Norma.
- VÉLEZ, G. (2012). “Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: construir memoria, en el campo de una memoria imposible?” En *Revista Colombiana de Educación*, N° 62, primer semestre de 2012. Bogotá, Colombia.

14. Pedagogía de la historia y las memorias en contextos políticos turbulentos¹

MARIA ANDREA ROCHA SOLANO

Integrante de Centro Nacional de Memoria Histórica

La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación. Hasta tal punto precede a cualquier otra que no creo deber ni poder fundamentarla. No acierto a entender que se le haya dedicado tan poca atención hasta hoy. Fundamentarla tendría algo de monstruoso ante la monstruosidad de lo sucedido. Pero el que se haya tomado tan escasa conciencia de esa exigencia, así como de los interrogantes que plantea, muestra que lo monstruoso no ha penetrado lo bastante en los hombres, síntoma de que la posibilidad de repetición persiste en lo que atañe al estado de conciencia e inconsciencia de estos. Cualquier debate sobre ideales de educación es vano e indiferente en comparación con éste: que Auschwitz no se repita.

Adorno (1966)

337

La tesis de Theodor Adorno en la conferencia radial titulada “la educación después de Auschwitz” es clara, aguda y contundente: El nacionalsocialismo no fue una aberración en el curso de la historia, una recaída en la barbarie o un retroceso de la civilización; Auschwitz es la expresión máxima y la consecuencia directa de la cultura de la ilustración. De cara a lo

¹ Este capítulo está basado y recoge los aportes y la elaboración de varios documentos producidos por el Área de Pedagogías del CNMH, coordinado por María Emma Wills Obregón.

que pasó para Adorno la primera exigencia de la educación es que Auschwitz no se repita (Adorno, 1998; Gómez, 2013).

Las palabras de Adorno en 1966 no quedan sólo confinadas a lo sucedido en la Segunda Guerra Mundial ni a los retos de la Alemania de la postguerra; estas palabras resuenan en todas aquellas sociedades donde el horror ha sido posible y que se encuentran frente al dilema de: enterrar ese pasado apostando al olvido o hacer frente al rostro sombrío de su pasado, doloroso y vergonzoso, para aprender de la historia y tener la esperanza de no repetir lo acontecido.

Antes de los Tribunales de Nuremberg, ante grandes hecatombes, las sociedades tendían a pensar que la mejor manera de pasar la página, iniciar un nuevo capítulo y avanzar en la historia era optar por el olvido. La decisión de “no volver a hablar de lo que sucedió” y no establecer responsabilidades fue el camino que prevaleció hasta hace muy poco. Ni la Conquista de las Américas donde primero españoles y portugueses, y luego ingleses y franceses, arrasaron sistemáticamente a las poblaciones nativas, ni masacres como las de la Saint Barthelemy en Francia en el siglo XVI donde perecieron miles de hugonotes por sus convicciones religiosas, fueron motivo de reflexión y contrición en su época. Más recientemente, en el siglo XX, el genocidio armenio no ha sido aún reconocido plenamente por Turquía.

Recientemente, sociedades inspiradas en el sueño normativo que surge con los juicios de Nuremberg, han hecho grandes esfuerzos por conocer eventos escalofriantes y develar sus responsables bajo el supuesto de que sólo dilucidando lo que pasó y cómo pasó es posible contribuir a que no se repita. Estos esfuerzos se han encarnado en comisiones de verdad, de esclarecimiento histórico, de memoria histórica y se han materializado en informes que dan cuenta de lo que pasó y de los mecanismos que hicieron posible el horror.

Optar por este segundo camino es de entrada decidir transitar por una ruta minada. La memoria y la historia son por excelencia un campo de luchas entre diferentes versiones sobre lo que se quiere registrar para la posteridad. Cada actor implicado lucha constantemente por construir una imagen benevolente o hasta heroica de sus acciones. Pocos son los que se inclinan por reconocer descarnadamente sus responsabilidades y se comprometen, desde la vergüenza frente a su propio pasado, con la no repetición. Incluso, cuando sociedades enteras optan por el camino de la memoria, ellas hacen una negociación constante con el olvido. Bajo esta perspectiva, “tiene sentido pensar las distintas configuraciones históricas de la justicia transicional como balances transaccionales entre la memoria y el olvido, y entre la justicia y la reconciliación” (Orozco, 2009: 19).

Retrospectivamente, es posible analizar estas batallas como largos procesos constituidos por distintos momentos. Una primera etapa inicia con las negociaciones entre las partes –ya sea entre sectores que impulsan la transición y aquellos que han ocupado el poder como en el caso de las dictaduras del Cono Sur; o entre fuerzas combatientes antagónicas como en el caso de las guerras civiles centroamericanas. En estos momentos las partes acuerdan, luego de Nuremberg y las nuevas guerras civiles de los noventa, mecanismos para dilucidar lo acontecido. Se inicia entonces un período para poner en pie esos mecanismos, brindarles recursos y garantizarles condiciones de seguridad con el fin de que puedan operar. Luego de un trabajo que puede ser de meses o años, estas comisiones producen informes y entonces con su publicación inicia un nuevo período, el de la divulgación y apropiación masiva que no concluye nunca definitivamente puesto que los hallazgos, para ser “memoria viva”, deben ser apropiados y releídos por las nuevas generaciones. Esto en el contexto de un tortuoso

camino que inicia con la publicación. Cada paso es motivo de debates e impugnaciones. Aquellos sectores de la sociedad que se ven directamente afectados en estos relatos tildan el trabajo como sesgado o “parcializado” y en muchos casos frente a los esfuerzos de divulgación, otros sectores empiezan una lucha para deslegitimar los hallazgos y para evitar que se conozcan.

Así, la producción de informes es apenas un paso en un largo proceso y ganar espacio para hacerlo es ya difícil. Sin embargo, el verdadero reto está en lograr que una sociedad, en su conjunto, encare lo que pasó. Por esto, una vez producidos uno o varios informes, la tarea apenas empieza. Es justamente en este punto cuando las luchas por la memoria, la historia y por el cómo la sociedad encara su pasado, su presente y su futuro, se agudizan. Así, aunque los informes hayan sido publicados, en muchas sociedades estos han pasado fácilmente al olvido y se quedan empolvados en los anaqueles de las bibliotecas.

340

El reto, la importancia y los desafíos que implican la divulgación y la apropiación de un pasado doloroso para apostar a no repetirlo es lo que pretendo abordar en este artículo a la luz del caso colombiano y de los proyectos que en la actualidad tiene el Centro Nacional de Memoria Histórica. El artículo se divide en cuatro partes. En la primera parte se hace un breve recuento sobre qué es el Centro Nacional de Memoria Histórica, en qué contexto surge y la misión del equipo de pedagogía. En la segunda parte se desarrollan unas reflexiones sobre los retos que implica emprender un esfuerzo por llevar a la escuela la historia reciente de países que vienen de contextos políticos turbulentos como lo son las guerras civiles o las dictaduras. En la tercera, se hace énfasis en las apuestas y desafíos de uno de los proyectos centrales del Área de Pedagogía que emprendió la tarea de construir un material pedagógico que permita abordar la memoria histórica del conflicto armado en

las aulas del país; y en la última se cierra con unas reflexiones sobre dilemas, alertas y preguntas siempre abiertas sobre las estrategias para incorporar el pasado.

El Centro Nacional de Memoria Histórica y la misión del equipo de pedagogía

En el 2005, con la Ley 975 de Justicia y Paz, Colombia entró en un proceso de justicia transicional con las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), una organización paramilitar que creció, se expandió y fortaleció en el territorio nacional desde los ochenta. La aprobación de la Ley 975 incluyó la creación de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) que, entre otros mandatos, tenía por responsabilidad producir un documento público sobre por qué y cómo actores armados ilegales surgieron y evolucionaron desde 1964. Teniendo en cuenta la enorme tarea frente a los retos de la desmovilización, el desarme y la reintegración, la CNRR delegó la producción de este informe al Grupo de Memoria Histórica (GMH), un equipo académico independiente bajo el liderazgo del reconocido historiador Gonzalo Sánchez.

El contexto en el que el GMH empieza a trabajar no fue el más propicio. En los inicios del proceso de justicia y paz, la voz de los victimarios ocupó el centro de atención en el escenario público. Aunque las víctimas tuvieron alguna presencia en los medios, éstas eran pocas veces entrevistadas y escuchadas. En sus orígenes, la construcción de una política de la memoria se desarrolló en un contexto en el que la voz de los perpetradores no era impugnada y por el contrario era foco de enorme atención.

Este inicio antidemocrático tiene un punto de quiebre cuando diferentes asociaciones civiles, movimientos sociales, fundaciones y la academia emprenden diferentes esfuerzos para

apoyar a las víctimas del conflicto armado y crean espacios sociales en donde las voces de las víctimas pudieran ser escuchadas respetuosamente. El GMH hace parte de estos esfuerzos.

El grupo además se separa de las investigaciones históricas tradicionales y combina en su aproximación memoria e historia, apoyándose en el uso riguroso de fuentes históricas con un proceso participativo con las víctimas. La escucha e inclusión de las víctimas condensa una apuesta por dignificar sus voces y darles un lugar central en la narrativa nacional sobre la guerra. Con este propósito como norte el GMH alcanzó a producir un total de 15 informes.

En el 2010, Juan Manuel Santos fue elegido presidente e impulsó la Ley 1448 conocida como Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. Con la aprobación de esta ley, más acorde con los estándares internacionales de justicia transicional, se establece explícitamente la reconstrucción de la memoria histórica como parte de los derechos que las víctimas tienen a la reparación simbólica y a la verdad. En este contexto se crea el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) que recoge todo el legado del GMH y asume nuevas responsabilidades en el marco de esta ley.

El Grupo de Memoria Histórica y posteriormente el Centro Nacional de Memoria Histórica emprendieron, aún en medio del conflicto armado, arduas investigaciones sobre “casos emblemáticos” del horror de la guerra contemporánea con el objetivo de esclarecer los hechos y dignificar a las víctimas que ha producido el conflicto más prolongado del continente. A pesar de estos esfuerzos, como reconoce Gabriel Murillo (2013), existe una disparidad palpable entre distintos órdenes de producción de memoria. Mientras en los órdenes social y jurídico ha habido avances, la producción pedagógica de la memoria es todavía una tarea pendiente en el país.

Bajo esta perspectiva, el CNMH suma a sus dos misiones fundamentales (esclarecimiento de los hechos y dignificación de las víctimas) una tercera misión relacionada con la divulgación y apropiación social de los hallazgos de 23 informes al que se suma el informe general *Basta Ya: Memorias de Guerra y Dignidad*. Desde el punto de vista del Centro hacer pedagogía de la memoria del conflicto armado en Colombia es un compromiso necesario para la no repetición. La primera tarea de la educación en Colombia debe ser que el horror que hemos vivido reiteradamente no se siga repitiendo a partir de una comprensión de los mecanismos y lógicas que lo hicieron posible.

Todo el esfuerzo de pedagogía y apropiación social está orientado a generar cada vez más aliados en la tarea de reconstrucción de memoria histórica y en la difusión de los hallazgos producto de los informes. Este esfuerzo está dirigido no sólo a que muchos sectores se enteren de los horrores acontecidos en el marco del conflicto armado sino también a que ciudadanos y ciudadanas del común comprendan los engranajes sociales, institucionales, económicos y culturales que permitieron a los responsables cometer estos crímenes.

Así, los informes producidos por Memoria Histórica hasta el momento tienen una vocación descriptiva pero también analítica que exige encontrar variados lenguajes y traducciones para llegar a distintos públicos. Por otra parte, además de esclarecer y comprender, los informes, al fundarse en la voz y testimonios de las víctimas, buscan inspirar vínculos de empatía y una sensibilidad social que rompa la soledad y el desamparo social en el que se desenvuelve la vida de muchas víctimas.

Este horizonte ha permitido que se marque una ruta desde diferentes proyectos y apuestas para aproximarnos a ese sueño en el que cada vez más colombianos y colombianas comprendan, aprendan y se vinculen emocional y rigurosamente

con su historia. Se trata de dar un giro para que frente a la indiferencia de “mientras no se metan conmigo o con los míos no me importa” o “mientras yo no deba nada no tengo nada que temer” y si otros han sufrido “por algo será”, empecemos a sentirnos responsables e involucrados como conciudadanos frente a los destinos de aquellas personas que tuvieron que vivir y aún viven el horror. Fue en parte con la complicidad de unos y la indiferencia de muchos que también el terror se expandió y adquirió una dimensión nacional.

En este sentido, en la actualidad hay tres proyectos en curso desde el Área de Pedagogía. El primero busca divulgar el marco conceptual y la metodología de reconstrucción de memoria histórica entre sectores de funcionarios públicos que juegan un papel en la ejecución de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras o en los procesos de negociación para la paz. Esto se ha logrado a través del diseño de módulos académicos de memoria histórica dirigidos a distintos sectores de la función pública para que cada uno de ellos pueda, a partir de procesos autónomos, apropiarse de estas herramientas, discutir las, innovar y enriquecerlas con su propia experiencia investigativa.

Con el segundo proyecto, el área busca que grupos de investigadores vinculados a universidades o centros de pensamiento regional se apropien, enriquezcan y adapten el marco conceptual y metodológico que ha inspirado el trabajo de construcción de memoria histórica del CNMH y emprendan sus propias tareas de reconstrucción. El trabajo realizado, en un primer momento, por el GMH tuvo gran valor no sólo como una forma de reparación simbólica hacia las víctimas sino también como medio para compilar información y tener un mejor entendimiento de las dinámicas de la guerra. Sin embargo, el GMH funcionaba con unos pocos investigadores desde Bogotá, capital de Colombia, sin involucrar a universidades

o académicos locales. Teniendo en cuenta los problemas que la centralización plantea para la construcción de una memoria histórica incluyente y plural, con los Grupos Regionales de Memoria Histórica se pretende que investigadores locales creen equipos de trabajo que tengan a su cargo la reconstrucción de casos emblemáticos sobre atrocidades aun desconocidas, o tergiversadas por los medios, que requieren esclarecimiento histórico y divulgación.

Por último, el tercer proyecto en marcha, busca impulsar, en alianza con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), una estrategia para la apropiación de los informes y el Informe General, a través de la construcción participativa con maestros y maestras de una Caja de herramientas que permita la enseñanza y comprensión de la historia del conflicto armado en el aula escolar desde una perspectiva de derechos humanos, acción sin daño y enfoque diferencial. Teniendo en cuenta las experiencias de otros países y los retos que implica llevar al aula los hallazgos producto de comisiones de verdad o de esclarecimiento, en las siguientes dos secciones me concentraré específicamente en este proyecto y en algunas reflexiones alrededor de la iniciativa de enseñar y aprender de un pasado que no es edificante ni produce orgullo.

345

Los retos y desafíos de la enseñanza de la historia del conflicto o la dictadura

El espacio escolar es clave para la transmisión no sólo de conocimientos específicos sino también para la incorporación de valores y reglas sociales. Es un lugar privilegiado que puede servir a distintos propósitos: desde la construcción de identidades colectivas en torno a la idea de nación hasta la construcción de sujetos que no son receptores pasivos de ideas sino educandos

que preguntan, indagan, no se dejan convencer y aprenden por sí mismos (Reyes, 2004: 2). En contextos de dictadura se han diseñado políticas educativas que contribuyen al funcionamiento de regímenes autoritarios (Cruz, 2000; Rodríguez, 2010) a través de la difusión de ideas y la constitución de sujetos pasivos inclinados a aceptar órdenes en consonancia con los fines de tales regímenes. En contextos de guerra civil, aunque la escuela y las políticas educativas no sean necesariamente modificadas desde el nivel central, el aula escolar, sin quererlo, puede convertirse en un engranaje de polarización y guerra si es difusora de discursos esquemáticos y maniqueos sobre los actores y las razones de la guerra o si sus prácticas refuerzan lógicas de discriminación, abuso y autoritarismo.

Según explican Jelin y Lorenz (2004), en el libro destinado a compilar diferentes casos sobre cómo la escuela, en países del cono sur, ha elaborado el pasado reciente, históricamente las políticas estatales tendientes a homogenizar a las sociedades en torno a elementos culturales comunes encontraron en la enseñanza de la historia un vehículo para la difusión de un modelo de nación y de ciudadano virtuoso. Estos esfuerzos se inscriben en procesos de más larga duración de formación de las naciones. Como bien muestran textos como los de Benedict Anderson (1993) o Eugen Weber (1976), la escuela durante buena parte del siglo XIX se convirtió en un espacio de difusión de una lengua y una narrativa de un destino en común en el que se destacaban héroes que reforzaban la idea de que la historia era cuestión de élites y no procesos sociales complejos que involucraban la acción de amplios sectores sociales. La escuela, la milicia y el fisco fueron los tres ejes para construir los nacientes estados modernos y como la idea de nación se articula en torno a la homogeneidad, la escuela tuvo como función aglutinar y triturar la diferencia inculcando una sola lengua

y una única manera de pertenecer a la nación. La idea detrás de estos proyectos de nación era que para poder convivir sin violencia, todos sus integrantes tenían que ser idénticos. En el fondo, las naciones, como comunidades imaginadas, se fundan en sus orígenes en el miedo a la diferencia, tanto del otro extranjero-vecino como del otro-interno distinto.

La construcción de nación fue así un proyecto homogeneizador en el que, para lograr aglutinar a sociedades provenientes de pasados conflictivos, los gestores de esas naciones recientemente imaginadas optaron por construir relatos comunes que atenuaran sus divisiones y unificaran alrededor de modelos homogéneos de ser y pertenecer a ellas. Más recientemente, el mismo dispositivo entró en acción: en países provenientes de guerras civiles o con grandes situaciones de desigualdad, los gestores de las transiciones se inclinaron por construir narraciones de un pasado con responsabilidades históricas y roles sociales delimitados. En este marco, resulta difícil separar los hechos y contenidos históricos a ser transmitidos, de las valoraciones y juicios morales orientados a formar ética y moralmente al estudiante. Es decir, que los contenidos no son transmitidos únicamente como “hechos objetivos” sino teniendo en la mira un objetivo más amplio relacionado con el proyecto de construir nación. El pasado, entonces, no es sólo pasado, sino también una guía y una apuesta para el futuro (Jelin y Lorenz, 2004).

El contexto en el que se comenzó a hablar de un pasado terrible y conflictivo en el cono sur estuvo enmarcado en el retorno de gobiernos democráticos, emergentes de dictaduras que cometieron grandes y sistemáticas violaciones de los derechos humanos. Los nuevos gobiernos enfrentaron entonces el reto y la necesidad de rediseñar políticas educativas e introducir nuevos contenidos. En varios países (Argentina, Chile,

Uruguay, en algún grado Brasil) el correlato fue una adhesión formal al respeto a los derechos humanos y la condena a los regímenes de facto pero los nuevos gobiernos libraron a su suerte a los docentes e instituciones educativas. En muchos casos el Estado abandonó su función educadora y no orientó sus políticas de memoria en el contexto crítico de la transición de un pasado autoritario (Jelin y Lorenz, 2004: 5). En países como Guatemala, en tránsito no de dictadura a democracia pero sí de guerra civil a paz, a pesar de los grandes esfuerzos de la Comisión de Esclarecimiento Histórico (1997-1999) y la publicación del informe *Memoria del Silencio y Guatemala Nunca Más*, se evidencia que tampoco hubo una política de Estado que buscara llevar los contenidos y aprendizajes de dicho informe al aula (Oglesby, 2007).

348

Diferentes trabajos y casos de países recogidos en el libro de Jelin y Lorenz (2004) muestran las trayectorias de otros países, no tanto como respuestas sino, como evidencia de dudas y dilemas sobre qué, cómo y para qué enseñar. El caso de Perú muestra cómo las disputas políticas atraviesan el espacio educativo. El artículo de Susana Debattista sobre la provincia del Neuquén en Argentina muestra lo limitado del efecto de las iniciativas públicas cuando no están acompañadas de un sostenido respaldo a los docentes, que son los que las deben materializar. El texto de Leonora Reyes, desde el caso chileno, aborda las preguntas que llegan en el momento de narrar un pasado conflictivo: ¿qué relato difundir? ¿cuáles son las limitaciones que enfrentan las iniciativas que pretenden hacerlo? Y por último, el caso de Uruguay trabajado por Carlos Demasi muestra que cuando la escuela se edifica desde un imaginario de convivencia perfecta el relato de la historia debe instruir el olvido como medio para atenuar un pasado teñido por guerras civiles y por una de las dictaduras más prolongadas de la región.

Todos los casos evidencian que si antes del quiebre de las dictaduras existía una divergencia entre la historia oficial y la no oficial, después de éstas la brecha se transformó en un abismo. En contraposición a versiones de la historia tendientes a justificar un pasado de grandeza y un destino promisorio como nación, las distintas sociedades latinoamericanas emergentes de regímenes dictatoriales enfrentaron un panorama muy distinto que abre múltiples preguntas: ¿Se puede entonces aprender del pasado? ¿Cuál es la dinámica de ese aprendizaje? ¿Cuáles son las lecciones de la historia que se deciden incorporar o silenciar? ¿Cómo plantean los docentes la necesidad de que la sociedad de la que son parte conozca y se apropie de un pasado vergonzante? (Jelin y Lorenz, 2004: 6). Si la memoria vincula el pasado con expectativas futuras se trata entonces de “experiencias pasadas que permanecen, se olvidan y se transforman en su interjuego con circunstancias presentes y expectativas futuras” (Jelin, 2002: 121).

349

En los siguientes párrafos me voy a detener en dos casos: Chile como ejemplo de un país que transita de dictadura a democracia y Guatemala como ejemplo de un país que transita de guerra civil a paz, para luego entrar al proyecto que en Colombia se está gestando para abordar el pasado reciente en el aula.

a) Chile y la disociación de la situación macroeconómica aparentemente positiva de las políticas sangrientas que posibilitaron su implementación

Un recuento histórico de algunos hitos señalados por Reyes (2004) en el proceso de construcción de un nuevo currículo en el marco de la transición de dictadura a democracia en Chile muestra que la decisión sobre los contenidos y la forma como enseñamos la historia es un campo de batallas y de disputas.

Frente a los cambios decisivos que debieron pensarse en Chile con la llegada de la democracia, el sistema educativo adquirió un lugar privilegiado. Desde esta perspectiva, se decidieron hacer cambios frente al antiguo currículum de Historia y Geografía para construir un Marco Curricular de Historia y Ciencias Sociales basado en la formulación de *Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO)* y *Objetivos fundamentales Transversales (OFT)* con la idea de que en el futuro fueran las instituciones educativas quienes diseñaran sus programas de estudio en función de su tradición local o comunal (Reyes, 2004: 70). El equipo de trabajo formado en 1996 encargado de formular los CMO y OFT enfrentó el desafío de construir un marco explicativo que permitiera enseñar “apropiadamente” los últimos treinta años de la historia del país. *“Por primera vez y en forma pública debía comprometerse una versión “oficial” que explicara el golpe militar, la dictadura y la transición a la democracia a las nuevas generaciones. Si bien hubo conciencia de que esta versión no debía determinar la interpretación que los alumnos harían de estos hechos, de todos modos se definiría una postura oficial del nuevo gobierno sobre la historia reciente, de carácter ético y político”* (Reyes, 2004: 71).

350

El cómo y quienes definieron los marcos explicativos de la historia de los últimos treinta años, las constantes disputas y las condiciones contextuales muestran cómo el campo de batallas que, por excelencia, define a la historia y a la memoria se traslada al sistema educativo cuando se pretende hacer una reforma curricular que responda a un nuevo contexto político. A grandes rasgos, después de la creación de la *Comisión de Verdad y Reconciliación* en 1990 y la entrega de los resultados de la investigación al presidente Patricio Aylwin, en 1991 se delega la tarea de redactar el contexto histórico para explicar tales hechos al

historiador chileno Gonzalo Vial². El texto redactado por Vial sienta los precedentes de la versión oficial acerca de las causas del Golpe de Estado de 1973 y las violaciones a los Derechos Humanos. En lo fundamental, dicho historiador señala que

...no compete a la Comisión pronunciarse sobre los hechos ocurridos ese día y los inmediatamente posteriores. La crisis de 1973, en general, puede ser descrita como una aguda polarización a dos bandos en las posturas del mundo civil... (Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, 1990 tomado de Reyes, 2004: 72)

Un año después, se encomendó a una comisión *ad hoc* del Ministerio de Educación la tarea de formular una propuesta curricular que debía ser sometida a consulta y discusión pública. En 1992 esa comisión redactó el anteproyecto de OFT y CMO. El proceso fue abruptamente interrumpido por críticas provenientes de sectores de la derecha política y algunas autoridades de la iglesia, cuestión que provocó el retiro inmediato del documento de la circulación pública (Reyes, 2004: 72).

La Comisión Nacional de Modernización de la Educación retoma el trabajo en 1996 después de elaborar su propio informe y respecto al tratamiento que recibiría el periodo de la dictadura, Julio Pinto, uno de los miembros del equipo, señala que

...hubo una análisis de tipo táctico, [...] el programa y el marco debían ser aprobados por el Consejo Superior de Educación,

² Gonzalo Vial fue Ministro de Educación bajo el régimen de Pinochet entre diciembre de 1978 y diciembre de 1979. Participó en la redacción del llamado libro blanco con el que se pretendió contrarrestar las críticas a la represión que arribaban en el extranjero después del golpe y donde se da por verídica la existencia del famoso Plan Zeta, que validó detenciones ilegales, desapariciones, torturas y ejecuciones (Reyes, 2004).

que está integrado no sólo por el Ministerio, sino por diversas instancias, por la Iglesia, por un representante de las Fuerzas Armadas. Entonces, si alguno de nosotros en el equipo era mucho más duro frente al tema de los Derechos Humanos, no había que usar ciertos términos, se sabía que eso no iba a pasar por el Consejo Superior, o sea, había una voluntad de no herir susceptibilidades, pero está claro que esto es un tema que no vamos a ponernos de acuerdo. Ni ahora, ni en cincuenta, ni en cien años más. Entonces un programa que está haciendo el Gobierno de Chile no puede abanderizarse burdamente con un bando u otro. Esa fue como una autocensura. (Tomado de Reyes, 2004: 73)

352

La polémica tras la aparición del libro de texto aprobado por el Ministerio de Educación sobre el periodo de dictadura y transición, la carta escrita por el exdictador Augusto Pinochet desde su lugar de reclusión en Londres a fines de 1998 titulada *Carta a los Chilenos* y los fascículos de Historia de Chile publicados por el historiador Gonzalo Vial incentivaron a once historiadores (todos reconocidos por su oposición al gobierno militar) a redactar el *Manifiesto de los Historiadores*, en el que se niegan las “verdades históricas” afirmadas por Pinochet y Vial (Reyes, 2004: 75).

Por último, la detención de Pinochet en Londres en octubre de 1998 desató una serie de investigaciones por parte de los tribunales de justicia y provocó la indignación en las esferas del alto mando militar. La Mesa de Diálogo, convocada por el gobierno de Eduardo Frei en agosto de 1999, tuvo como objetivo central acercar a los “bandos divididos” propiciando una instancia de diálogo en donde participaran representantes del mundo militar, eclesiástico y civil, además de algunos de los abogados defensores de víctimas de violaciones a los DH. Pese a la ausencia de

la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos, que puso en cuestión el grado de legitimidad de aquel espacio, diez meses después salió a la luz el informe de la Mesa de Diálogo, que presenta una interpretación de las causas de golpe en Chile sin modificar en gran medida los planteamientos expuestos 10 años atrás por el Informe Rettig (Reyes, 2004: 76).

Finalmente y tras todas estas disputas por la historia y la memoria ¿qué es lo que oficialmente llega a la aulas de las instituciones educativas chilenas? Los contenidos mínimos obligatorios no indican que deba estudiarse el periodo de la dictadura militar, sino comparar el modelo económico que ella estableció con el existente antes de 1973. Al centrarse en el clima de polarización reinante previo al Golpe de Estado de 1973, los materiales educativos considerados evitan responsabilizar a las Fuerzas Armadas por haber ejecutado ese golpe, silencian las dimensiones explicativas que aporta el tiempo y el análisis del orden estructural, y finalmente obvian la posibilidad de llamar dictadura al gobierno militar, y golpe de Estado a la irrupción de los militares en el poder. De acuerdo con los criterios que presiden en el currículo, si bien un docente puede no tratar los aspectos políticos o sociales del periodo de la dictadura, no sucede así con los aspectos económicos (Reyes, 2004: 77-78).

353

En estricto rigor, si bien un docente puede tratar el periodo sin siquiera mencionar que hubo un golpe de Estado en Chile, no puede dejar de enseñar (ya que estaría contraviniendo lo estipulado en los decretos 220 y 240) los aspectos económicos del periodo en estudio. (Reyes, 2004: 78)

Luego de estas disputas y sin una directriz expresa desde el Ministerio de Educación en Chile, la divulgación de la memoria ha estado a cargo de museos y ONG's. Si bien es cierto que

el Estado no puede abanderar la posición de uno u otro sector, es crucial que reconozca sus responsabilidades y que no cierre el debate. Finalmente, en Chile, lo que está llegando a las instituciones educativas con el aval del Ministerio de Educación es una versión que no aborda el tema de las responsabilidades históricas de los actores centrales de la dictadura y que deja por fuera de las interpretaciones que se discuten una parte muy importante del espectro.

b) Guatemala y la transmisión de hechos sin contextos históricos

Por su parte, el caso de Guatemala, en un contexto ya no de transición de dictadura a democracia pero sí de guerra civil a paz, muestra cómo se pretende enseñar la guerra civil con hechos y, en algunos casos, con relatos de las víctimas pero sin apuntar a hacer evidentes las responsabilidades y a comprender las lógicas de discriminación y arrasamiento étnico que animaron la guerra en Guatemala.

En 1999 la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH) presenta un informe final compuesto por 12 volúmenes titulado *Memoria del Silencio*. Aunque el Estado de Guatemala no se apropió del reporte y por el contrario el presidente Arzú lo repudió públicamente, este informe junto con el publicado por la Iglesia Católica *Guatemala: Nunca Más*, lograron abrir un espacio para la discusión del pasado reciente y para tocar temas del conflicto armado que antes eran tabú (Oglesby, 2007). Así, aunque la influencia de estos informes puede evaluarse de diversas formas, es importante destacar que la difusión y la influencia que el informe haya podido alcanzar en Guatemala no se deben a esfuerzos provenientes desde políticas de gobierno o del Estado. En otras palabras, a pesar de la existencia de múltiples organizaciones populares que se apropiaron del informe

y tomaron como suyas las recomendaciones que éste hacía, no hay huellas en Guatemala de una política gubernamental comprometida con una enseñanza responsable y ponderada de los periodos más críticos de su historia.

Así como en Chile, el desarrollo de estándares nacionales en Guatemala para enseñar memoria histórica se convirtió en una arena de disputa. El Ministerio de Educación hizo varias propuestas para enseñar el informe de la CEH. En el 2002 un libro de texto y una guía docente de desarrollo basados en el informe fue producida con los auspicios del Ministerio de Educación. El texto *Contexto Socio Histórico de Guatemala y Realidad Educativa* siguió muy de cerca los temas del informe. Incluyó una introducción llamada “¿Por qué somos de la forma que somos?” y tenía una sección dedicada al racismo llamada “*Mayas como Enemigos del Estado*”. Mil copias fueron impresas pero un sector del congreso guatemalteco reaccionó vehementemente en contra de los libros y éstos fueron retirados (Oglesby, 2007: 84).

En este contexto, Elizabeth Oglesby (2007) hace un análisis de los libros de texto escolar producidos en diferentes momentos e ilustra cómo enseñar la historia de la guerra en Guatemala no ha sido una política de educación. Los libros de texto antes de 1986, año en que el país inicia la transición a gobierno civil, no hacían ninguna mención de la historia reciente. Libros de texto producidos después de 1986 pero antes de culminar el proceso de paz ofrecían una cronología de las dictaduras militares de principios de los ochenta pero no discutían el conflicto armado. Antes de la firma de los acuerdos de paz en 1996 ninguno de los textos más usados mencionaba el conflicto armado.

Después de la firma de los acuerdos de paz todos los libros destacados abordan el conflicto en algún grado. Sin embargo, no hay mucha diferencia entre libros de texto de educación primaria o secundaria en cuanto a los temas presentados a los alumnos.

Con excepción de algunos pocos buenos colegios del ámbito privado, los estudiantes guatemaltecos no estudian historia y como no hay guías para los profesores, es la excepción y no la regla que éstos trabajen temas que no están en los libros de texto.

El resultado de esto es que en la actualidad los informes continúan siendo inaccesibles para la mayoría de la gente y sus usos han sido mínimos. Las referencias al informe de la CEH se limitan a los tristes perfiles de la violencia, con pocas reflexiones sobre los contextos históricos y sociales que explican las condiciones que hicieron posible el conflicto armado. Así en el contexto guatemalteco es preocupante cómo las partes más descriptivas del horror contenidas en el informe se divulgan mientras las referidas a una comprensión de los contextos, los engranajes y los responsables del horror se silencian (Oglesby, 2007: 79). Casi que se podría afirmar que la opción tomada culmina en la divulgación de una pornografía del horror sin brindar los elementos que permitan discutir las condiciones y los responsables que lo hicieron posible.

356

Una Caja de Herramientas para la memoria histórica del conflicto armado en Colombia.

En un contexto político que sigue siendo aún muy turbulento, lleno de eventos en tensión y con los precedentes de la leyes 975 y 1448, hoy, desde el ámbito estatal, se está gestando un proyecto que busca permitir incorporar y abrir la discusión sobre el pasado reciente de Colombia en todas las escuelas del país.

Para lograrlo, el CNMH, en alianza con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), emprendió el reto de construir de manera participativa, junto con maestros y maestras de tres regiones seleccionadas, una Caja de Herramientas que permita abordar en las aulas del país la memoria histórica del conflicto armado en Colombia desde una aproximación rigurosa, no dogmática, con enfoque diferencial y acción sin daño,

apoyándose en el uso pedagógico de los Informes de CNMH con miras a fomentar el respeto a los derechos humanos y contribuir a promover garantías de no repetición. En este sentido la Caja pretende no sólo ofrecer herramientas para responder a preguntas sobre qué pasó (descripción de los hechos en términos de quién le hizo qué a quiénes) sino también elementos didácticos para discutir contextos, engranajes, lógicas y actores.

De esta manera el proyecto, que está actualmente en marcha, se constituye en un esfuerzo por traducir a piezas pedagógicas diversos informes sobre las dinámicas de la guerra que permitan promover la apropiación de métodos de análisis riguroso de la historia reciente del conflicto armado colombiano e identificar las condiciones y los engranajes sociales y políticos de la guerra. Los informes escogidos condensan distintos aspectos de las dinámicas del conflicto armado en Colombia: unos enfatizan las lógicas de intolerancia política y social que desencadenan y alimentan el conflicto mientras otros ilustran la estigmatización, la corrupción, la impunidad, la codicia sobre la tierra, la discriminación y desvalorización étnica, de género y de opción sexual³.

357

a) La dimensión participativa de la Caja

El principio básico que ha orientado el desarrollo de este proyecto es la dimensión participativa de la Caja de Herramientas. Desde un principio se propuso una Caja construida no por

³ Los informes contemplados para la Caja son: La Tierra en disputa (Lógicas de codicia subyacentes a la guerra); la masacre de El Salado (La lógica de la estigmatización); Mujeres y Guerra (lógicas de discriminación y deshumanización basadas en criterios de género); La masacre de Bahía Portete (lógicas de discriminación y deshumanización basadas en criterios de género y etnicidad); Las masacres de Remedios y Segovia (Lógicas de intolerancia política); La masacre de la Rochela (Lógicas de impunidad y persecución de jueces); La masacre de Bojayá (lógicas de discriminación y deshumanización de la población civil basadas en criterios raciales y étnicos). Todos pueden consultarse en: <http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co>

“expertos” ajenos a la realidad sino una construida de la mano de maestros insertos en una práctica cotidiana de enseñanza para que ésta lograra responder a las necesidades concretas de las aulas colombianas que sólo ellos conocen de primera mano. Esto implica reconocer en los maestros y maestras saberes propios de su práctica que nos impulsaron a invitarlos a participar como gestores/autores de la Caja. Esta iniciativa es una forma de hacer frente a problemas de legitimidad en reformas educativas que por razones operativas y de “economía del tiempo”, no involucraron en la construcción de los nuevos currículos a los principales actores de la educación desde su identidad, sus proyectos, sus propuestas, sus palabras y su memoria (Reyes, 2004: 84).

La idea de la importancia de incluir a maestros y maestras, parte del reconocimiento de que son ellos los principales gestores, o del cambio que deseamos promover, o de resistencias a él. Si no contamos con su respaldo y si no se construye un proyecto que tenga sentido desde sus labores y las exigencias que enfrentan cotidianamente, entonces el proyecto estará destinado al fracaso.

Para lograr la construcción participativa de la Caja, trabajamos con maestros y maestras de tres regiones diferentes: Arauca, que ilustró los retos que implica construir una Caja de herramientas en lugares donde continúa una fuerte presencia y actividad de grupos armados; Guajira y Chocó, como lugares que permitieron incluir la perspectiva étnica y afro en el proyecto, además de la de género.

Para construir la Caja se realizaron un total de 10 talleres divididos en dos fases. Cada grupo de maestros y maestras asistió a un primer taller que buscaba familiarizarlos con los conceptos básicos del proyecto y un segundo taller que estuvo encaminado a la producción de herramientas pedagógicas para incluir en la Caja. Entre uno y otro taller, los maestros tuvieron la

oportunidad de leer un informe de memoria histórica, escogido por ellos, e idearse estrategias y métodos para llevarlo al aula. De este ejercicio surgieron variadas propuestas y los gestores de las diez mejores herramientas tuvieron la oportunidad de viajar a Bogotá para exponerlas en un Seminario Latinoamericano de Experiencias Pedagógicas en el que se generó un espacio de interlocución, escucha y aprendizaje con colegas de Chile, Argentina, Perú y Guatemala que contaron las experiencias de sus países en materia de pedagogía de la memoria.

b) El valor del trabajo de campo: hallazgos y retos

El trabajo con maestros y maestras en sus lugares de trabajo ha llevado a repensar el proyecto e idear rutas que permitan hacer frente a los desafíos que se vislumbran cuando se conocen de cerca los retos y las dificultades del aula en terreno y no se piensa en abstracto a partir un “ideal de escuela” desde Bogotá u otros centros urbanos del país.

Un primer viraje que dio el proyecto se debe al trabajo realizado en Arauca. Inicialmente, la Caja de Herramientas se había pensado para que, desde el aula escolar, se emprendieran proyectos de reconstrucción de la memoria histórica local. No obstante, el primer taller realizado con profesores de Arauca mostró rápidamente que esta idea era inviable: hacer memoria histórica local en un contexto donde persisten actores armados pondría en el ojo del huracán tanto a maestros como a estudiantes y sería una acción con daño que es justamente lo que se pretende evitar. Al constatar esto, se replanteó el proyecto para buscar que maestros y maestras, y los niños, niñas y jóvenes, en vez de estudiar y reconstruir la historia de sus respectivos lugares, pudieran trabajar sobre casos ocurridos en Colombia pero en lugares geográficos distantes. Evitando así mencionar nombres u organizaciones implicadas en la política y la violencia local, se

buscaba a través de la reflexión de lo acontecido en otras regiones del país, permitir a profesores y estudiantes descubrir por la vía inductiva, las condiciones y lógicas que desencadenan el conflicto armado, lo ahondan y lo perpetúan.

No obstante, el solo hecho de abordar la historia reciente del conflicto armado y de hablar de derechos humanos, sigue siendo un reto en un país que aún sigue en guerra. La experiencia con los profesores del San Juan (región del Chocó con altos niveles de pobreza, tradicionalmente abandonada por el Estado y con la presencia de diversos grupos armados en la actualidad) mostró que en algunos lugares del país no puede hablarse, ni siquiera de manera indirecta, del conflicto armado. No obstante, apelando a una estrategia oblicua, estos maestros y maestras propusieron una bella herramienta llamada *El Álbum de la Vida* para generar una actitud de cuidado hacia la singularidad humana, propia y ajena, y un arraigo a la vida en toda su complejidad. Es un proyecto pensado a lo largo de un año en el que se les pide a los estudiantes que pregunten cómo fue su nacimiento y traigan fotos y recuerdos para que empiecen a reconstruir su identidad personal y familiar desde su nacimiento valorando los afectos y el cuidado con el que fueron acogidos en sus entornos familiares. Con ello se busca llenar de contenidos la vida y mostrar la importancia que tiene la propia vida. La reflexión final es que si mi vida importa, la vida de la persona que tengo al lado también. La actividad está entonces encaminada a recobrar el valor de la vida y a generar un cambio de actitud frente al conflicto armado en un contexto de reclutamiento donde los actores armados logran convertirse en un referente muy llamativo para los jóvenes. El valor propio no se gana por la vía de las armas y el uso de la violencia sino que cada persona puede adquirir estatus y reconocimiento por otras rutas, menos perversas en términos de cuidado de la vida.

Además de esto, el trabajo con maestros y maestras, sus productos, argumentos y propuestas han hecho evidentes sus virtudes, potencialidades y creatividad, pero también los vacíos en su formación que se traducen en el uso de estereotipos discriminantes y vejatorios de las diferencias, problemas de comprensión y en la trasmisión de ideas politizadas o del sentido común que no necesariamente tienen un sustento empírico.

La Caja, bajo esta perspectiva, también debe ayudar a maestros y maestras a replantear su labor de enseñanza y a retar los conocimientos preestablecidos. La Caja debe ayudar a estudiantes y profesores a aproximarse a la historia de una forma distinta, no desde la trasmisión vertical de hechos incuestionables o de la memorización de datos, sino desde preguntas y posturas críticas que permitan pensar la historia desde el presente.

c) El equipo y las tensiones propias del proceso

Además de los maestros y maestras, detrás de la construcción de la Caja de herramientas también está un equipo interdisciplinario de pedagogos, politólogos y expertos en acción sin daño, enfoque diferencial, derechos humanos y diseño artístico que vienen de instituciones diferentes y ponen de manifiesto sus propios énfasis y posturas. Esto se ha traducido en discusiones y, en algunos momentos, tensiones frente a los enfoques y la forma de construir la Caja que ilustran los debates, los miedos y las implicaciones que tiene construir una estrategia para incluir pasados conflictivos en las escuelas: ¿Es conveniente hablar de la historia del conflicto armado en el aula? ¿por qué no hablar sólo de derechos humanos y no de conflicto armado? ¿es pertinente que los casos emblemáticos del conflicto sean el eje de la Caja? ¿por qué no abordar los valores y los aspectos positivos de la convivencia en vez de los negativos?

El problema no son las preguntas, las tensiones o los miedos sino el cómo respondemos a estas preguntas y las decisiones que tomamos a partir de ahí. Estas decisiones llevan implícito un rumbo en el que lo que está en juego es la memoria colectiva y la comprensión sobre nuestro pasado y sobre nosotros mismos como sociedad. Como lo muestra lo planteado en el segundo acápite, estas preguntas también se las han hecho en otros países y sus recorridos, previos al nuestro, muestran que no es deseable no apropiarse del pasado. Desde el CNMH tenemos el firme convencimiento que, si queremos impulsar garantías de no repetición en el país, el conflicto armado no puede convertirse en un tema tabú en la escuela y, a pesar de las discusiones, el equipo comparte un horizonte común: todos queremos contribuir a que las historias del horror no se sigan repitiendo y todos queremos que la Caja no sea un material más empolvado en las bibliotecas de las escuelas sino que sea capaz de cobrar vida para que alrededor de su uso se generen cambios fundamentales en las prácticas de los estudiantes y la vida cotidiana de las escuelas.

362

Reflexiones finales

Aunque haya un horizonte común y un proyecto claro, hay varias preguntas que quedan abiertas y muchas alertas importantes para tener en la mira. Para finalizar, hago mención de tres de ellas en relación con la Caja de Herramientas y su actual proceso de construcción.

El problema frente a las posturas o las versiones de la historia de los materiales construidos desde el Estado

En el caso de Chile, uno de los miembros del equipo a cargo del material que produjo el Ministerio de Educación reconoce

que “el Estado no puede tomar parte por un bando”. Sin embargo, en una posición aparentemente neutra también hay una postura que implica la disociación entre economía y derechos humanos y que explica lo que se fija en la memoria colectiva y en el sentido común de muchos chilenos que, aunque reconocen las violaciones a los derechos humanos, exaltan la labor económica de Pinochet en términos del “milagro chileno”.

En estos contextos, más que no tomar una postura, el Estado lo que no debe es cerrar el debate. La dificultad y el temor de “aliarse con un bando” es comprensible, pero es necesario reconocer que un material pedagógico, se quiera o no, lleva implícita una postura. Sin embargo, en ésta no tiene que estar en juego una versión oficial o legitimada de la historia. En el caso de la Caja de Herramientas la postura del equipo es que la Caja no puede ser un mecanismo para divulgar una versión oficial que anule el debate y se establezca definitivamente como verdad, sino una narrativa que sin olvidar su compromiso con el esclarecimiento de los hechos, permita el debate e induzca a la confrontación pública de distintas interpretaciones. Su apuesta tiene más que ver con debate público, fortalecimiento de esferas públicas locales, regionales y nacionales, que con el inculcamiento de una versión oficial sutilmente impuesta a niños, niñas y jóvenes de este país.

Por esta razón, la Caja, más que dar respuestas, busca despertar la curiosidad de maestros y maestras, y niños, niñas y jóvenes, a través de preguntas centrales y brindar un material empírico para que todos puedan emprender viajes investigativos que les permitan adquirir herramientas para despertar el espíritu crítico, desafiar el sentido común, cuestionar “las versiones oficiales” de unos y otros actores, y aprender de forma diferente la historia.

Los libros pedagógicos a través de los cuales se trabajarán los informes no buscan ser una síntesis de los principales

hallazgos o hipótesis que en éstos se sostienen. Los libros se están trabajando desde fuentes primarias que permitan a estudiantes y maestros sacar sus propias conclusiones. Recortes de prensa, relatos de las víctimas, gráficas, fotos y fragmentos de expedientes judiciales les permitirán a los estudiantes emprender la labor de “historiadores” que revisan diversas fuentes para contrastar, ser críticos y construir sus propias visiones.

El antídoto frente a una postura “aliada con un bando” es invitar y dar las herramientas para poder cuestionar los discursos, deconstruirlos y volverlos a construir. La Caja es una invitación a la rigurosidad como contraparte del dogmatismo y de la reproducción de posiciones del sentido común. Se propone así un tránsito desde el entendimiento tradicional de la historia como memoria oficial homogeneizante a la memoria histórica en la que, a través del esfuerzo por vincular historia y memoria, se hace un reconocimiento al pluralismo de las memorias locales y colectivas sin dejar a un lado la contrastación de fuentes y el esfuerzo por esclarecer los hechos.

364

Lograr esto, sin embargo, es solo una parte de una tarea mayor. Se quiere lograr no sólo una aproximación rigurosa a la historia sino también generar un tipo de educación que reivindique la empatía y despierte solidaridad frente a las personas que han vivido en carne propia el dolor. Bajo esta perspectiva, la memoria histórica permite abrir un horizonte nuevo en la educación. Una pedagogía sobre el recuerdo y la memoria no permite dejarnos recaer en la justificación de la barbarie porque se logra hacer visible la voz de las víctimas y se hace posible “*imaginar al otro (y a la otra), ponerse en la piel de otros seres humanos, emocionarse e indignarse ante el desamparo y el dolor ajenos y asomarse al espanto de las injusticias humanas y a las tragedias de tantas vidas*” (Lomas, 2011: 11-12).

La voz de las víctimas no sólo es fundamental pues impugna los relatos heroicos de los victimarios y desvirtúa cualquier justificación de la barbarie, sino que es capaz de permitirnos restablecer esa conexión y empatía perdidas. Aquellos colombianos y colombianas que no hemos sido afectados por la guerra, no podemos seguir pensando que lo que pasa “allá afuera” no tiene que ver con nosotros, que no lo causamos y que tampoco podemos cambiarlo. No podemos seguir aterrándonos frente al horror y las tragedias de otros países, mientras perdimos toda capacidad de asombro y responsabilidad frente a las que ocurrieron y siguen ocurriendo en nuestro país. Sin embargo, acá surge también un nuevo riesgo y un desafío relacionado con fijar posturas morales correctas.

El peligro de fijar posturas morales “correctas”

Como lo identifica Jelin (2002), el tema de la transmisión e información sobre el pasado tiene su reverso: la posibilidad de saturación. Esto lo ilustra el relato en primera persona de Ernst Van Alphen: *“Como alguien que nació en los Países Bajos en una familia no judía en 1958, que pasó por la educación primaria y secundaria en los sesenta y comienzos de los setenta, tuve la memoria de la Segunda Guerra Mundial machacada en mi mente. O mejor dicho, el sistema escolar holandés y las representaciones en los medios intentaron hacerlo pero fracasaron en obtener el efecto requerido. Yo estaba aburridísimo de escuchar todas las historias y de ver todas las imágenes de esa guerra, que me eran presentadas “oficialmente” como alertas morales [...] Mi resistencia a las enseñanzas sobre la guerra y el Holocausto requieren explicación. ¿Frente a qué aspectos sobrerreaccionaba yo tan vehementemente?, ¿por qué estaba tan aburrido en vez de sentirme interpelado moralmente?”* (Van Alphen, 1997, tomado de Jelin, 2002: 129).

Esta reflexión marca varios puntos de interés. A Van Alphen, las historias de la guerra lo aburrían porque no le permitían elaborar una respuesta frente a ellas. Las respuestas “adecuadas” estaban culturalmente prescritas y programadas. No había ambigüedades y las posiciones morales ya estaban fijadas. (Jelin, 2002: 129). Esto permite plantear una cuestión central para los mecanismos de transmisión: para poder transmitir los sentidos del pasado es requisito dejar abierta la posibilidad de que los receptores no sean vistos como cajas vacías sino como agentes productores de sentido y de saberes. Los estudiantes no son pasivos sino que otorgan, si se les abre la posibilidad, su propio sentido, interpretaciones y significados. Esto apunta a que las nuevas generaciones puedan acercarse a sujetos y experiencias del pasado dispuestos a dialogar (Jelin, 2002: 126) y no para repetir o memorizar.

366

La trampa de creer que el conocimiento se traduce en una actitud distinta

Finalmente, es importante reflexionar sobre esta advertencia de Jelin:

Hay otro mecanismo que el sentido común da por supuesto: asociar un tipo de comportamiento con la existencia o la ausencia de información, la idea de que si la gente “sabe”, cambiará su actitud y, en consecuencia, su práctica. Quienes comparten estas creencias elaboran estrategias orientadas a “transmitir” información y saberes. Quizá en la necesidad de “recordar para no repetir” también pueda ser interpretada en esta clave. La queja se escucha en todas partes: los jóvenes no saben qué pasó el 24 de marzo de 1976, no saben quien fue Pinochet, no conocen la historia de la Shoah. (Jelin, 2002: 126-127)

Al respecto, es necesario tener presente que la cuestión no es solamente acumular conocimientos como piezas sueltas que se pueden apilar o sumar, sino discutir permanentemente los marcos interpretativos que permiten otorgar sentido a estas piezas sueltas y articularlas alrededor de hilos interpretativos. En esta línea de razonamiento, las demandas sociales que buscan llevar a la esfera pública determinadas versiones o narrativas del pasado no son neutras. Están cargadas de un mandato social en el que la memoria adquiere un sentido educativo (Jelin, 2002: 127).

Esperamos tener una Caja de Herramientas construida para julio de 2014 y lista para ser enviada a los diferentes rincones del país. Es ahí donde empezarán los verdaderos retos y las luchas por la apropiación, por lograr que la Caja resuene y tenga sentido frente a las necesidades de diferentes maestros y maestras. La decisión, la apuesta y las estrategias para incorporar el pasado abren múltiples espacios de debate. El orden democrático implica el reconocimiento del conflicto y la pluralidad, más que el consenso, la reconciliación, los silencios o las censuras (Jelin, 2002: 137). Bajo esta perspectiva, la importancia del espacio educativo, pensado desde la perspectiva de la memoria histórica, es que es un escenario donde se hace posible llevar a cabo una estrategia de incorporación del pasado que no fije posiciones ni cierre el debate, sino que dé lugar a la multiplicidad de voces, de memorias y a una manera diferente de aprender y hacer historia.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, T. (1998). "La educación después de Auschwitz". En *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959 - 1969)*. Madrid, Morata.

- ANDERSON, B. (1993). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. FCE.
- CRUZ, J. M. (2000). "Violencia, democracia y cultura política". En *Nueva Sociedad*, 167, 132-146.
- GÓMEZ, J. D. (2013). "Educar después de Auschwitz. Elementos para una pedagogía de la irrupción del continuum histórico". Medellín: Simposio Internacional de Narrativas en Educación.
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, Siglo XXI, Social Science Research Council.
- JELIN, E., LORENZ, F.G. (2004). *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*. Madrid, Siglo XXI, Social Science Research Council.
- LOMAS, C. (2011). *Lecciones contra el olvido: Memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona, Octaedro.
- MURILLO, G. (2013). "Los trabajos y los días de una pedagogía de la memoria". Medellín: Simposio Internacional de Narrativas en Educación.
- OGLESBY, E. (2007). "Educating Citizens in Postwar Guatemala: Historical Memory, Genocide, and the Culture of Peace". En *Radical History Review*, (97), 77-98.
- OROZCO, I. (2009). *Justicia transicional en tiempos del deber de memoria*. Temis.
- REYES, L. (2004). "Actores, conflicto y memoria: Reforma curricular de Historia y Ciencias Sociales en Chile, 1990-2003". En *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI, Social Science Research Council.
- RODRÍGUEZ, L.G. (2010). "Políticas educativas y culturales durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). La frontera como problema". En *Revista mexicana de investigación educativa*, 15 (47), 1251-1273.
- WEBER, E. (1976). *Peasants Into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870-1914*. Stanford University Press.

15. La inclusión de las voces de los niños, niñas y adolescentes en la reconstrucción de memoria histórica

PAULA ANDREA ILA

TATIANA DUEÑAS

Proyecto sobre niños, niñas y adolescentes
y conflicto armado en Colombia
Centro Nacional de Memoria Histórica

El presente artículo expone elementos de una ruta metodológica que el Centro Nacional de Memoria Histórica –CNMH– en el marco de un Convenio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF– ha implementado durante el año 2013 con niños, niñas y adolescentes que viven en contextos de conflicto armado en Colombia. El ICBF y el CNMH son entidades del Estado colombiano, el Instituto trabaja por la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en el país; mientras que el Centro contribuye al deber de memoria del Estado a través de la preservación de archivos de derechos humanos, la investigación para el esclarecimiento histórico, la reconstrucción y la representación de la memoria histórica que involucra el impulso y apoyo a iniciativas locales de memoria, de manera que estas acciones dignifiquen a las víctimas.

A través del Proyecto *Las voces de niños, niñas y adolescentes: Ecos para la reparación integral y la inclusión social*, el CNMH ha desarrollado dispositivos pedagógicos para que los niños, niñas y adolescentes en escenarios de confianza puedan contar sus historias, las experiencias, los temores y las broncas que guardan en su vivencia íntima, marcada por hechos en contextos de conflicto armado. Estos dispositivos buscaron

que los cuerpos hablaran y contaran, desde sus emociones y su cotidianidad, para que al contar fueran sanando (Torres, Proyecto CNMH, 2013) los dolores y las pesadillas, y fueran identificando sus recursos internos desde los cuales reconstruir sus proyectos de vida.

Este artículo surge de este camino recorrido a través de los recuerdos de los niños, niñas y adolescentes, respecto a situaciones y problemáticas relacionadas con graves violaciones de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario ocurridas en el país. En diversos ejercicios estos niños y niñas trazaron aspectos de su autobiografía, con el propósito de dar a conocer lo que les ha pasado, de hacerse escuchar y que esto haga parte de la memoria histórica del país, para que no vuelva a repetirse la violencia contra ellos y contra sus comunidades y para que encuentren una reparación integral efectiva. En este artículo se expone la fundamentación y la descripción de uno de los tres caminos abordados: los encuentros etnográficos para revitalizar la memoria.

370

El deber de memoria del Estado en Colombia

El Informe *Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*, presentado públicamente en julio de 2013 por el Centro Nacional de Memoria Histórica,¹ da cuenta de 50 años de

¹ El Centro Nacional de Memoria Histórica es un establecimiento público del orden nacional, con autonomía administrativa y financiera, que ha sido creado por la Ley 1448 de 2011 –Ley de víctimas y restitución de tierras, adscrito al Departamento para la Prosperidad Social (DPS). Tiene como objeto reunir y recuperar todo el material documental, testimonios orales y por cualquier otro medio relativos a las violaciones de que trata el artículo 147 de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. La información recogida será puesta a disposición de los interesados, de los investigadores y de los ciudadanos en general, mediante actividades museísticas, pedagógicas y cuantas sean necesarias para proporcionar y enriquecer el conocimiento de la historia política y social de Colombia.

conflicto armado en este país. Muestra las dimensiones y modalidades de la guerra, sus motivos y transformaciones, las víctimas y los daños ocasionados, pero también las memorias de dignidad y resistencia. El Informe muestra que entre el 1º de enero de 1958 y el 31 de diciembre de 2012 el conflicto ha causado la muerte de 220.000 personas, y el conflicto armado aún persiste en medio de esfuerzos de paz. Esta situación ha ocasionado una serie de consecuencias en la configuración social:

El conflicto armado colombiano ha configurado la vida política, social y económica del país, conllevando consecuencias profundas a sus víctimas (individuos y colectividades) y la sociedad en su conjunto. Estas consecuencias a su vez, construyen subjetividades y realidades, que dan lugar a lenguajes y prácticas sociales, las cuales a la postre, adquieren “dinámica” propia y pasan a formar parte de las características del ámbito social y comunitario (Bello y Lancheros, 2005: 10).

371

Frente a las experiencias traumáticas, los dolores e impactos individuales y colectivos que las graves violaciones a los derechos humanos y las infracciones al derecho internacional humanitario han ocasionado en Colombia, la memoria de las víctimas, de los sobrevivientes y de los testigos interpela a la sociedad y se ha manifestado de diversos modos y a través de diferentes iniciativas. Como expresa Gonzalo Sánchez, “El conflicto y la memoria –lo muestra con creces la experiencia colombiana– no son elementos necesariamente secuenciales del acontecer político-social, sino rasgos simultáneos de una sociedad largamente fracturada” (GMH, 2013: 13).

En estas iniciativas, construidas desde la sociedad colombiana y desde la diversidad que caracteriza la pluralidad étnica y la geografía nacional, se han manifestado los diversos

sentidos de la memoria: como reclamación de derechos, contra el olvido y la repetición de los hechos de violencia, como dignidad frente al terror y la barbarie, como pedagogía social para aprender y transformar, como alivio para el dolor y las pérdidas, como posibilidad de comprender lo acontecido versus la reproducción sin salida de los recuerdos, entre otros.

Esta producción social de la memoria frente a lo vivido en el conflicto es una vía para expresar la capacidad de resistencia frente a las dinámicas de los actores armados. En los últimos años, las voces de las víctimas antes invisibilizadas y negadas empezaron a cobrar presencia en la escena pública. De la negación de la existencia del conflicto armado se pasó a su reconocimiento gubernamental en la actual administración.

La Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, sancionada en junio de 2011, que estipula la aplicación de medidas de asistencia y reparación integral para las víctimas con ocasión del conflicto armado, creó el Centro Nacional de Memoria Histórica que marca un derrotero de las políticas de la memoria actuales en el país.

En esta ley se establece que el deber de memoria del Estado consiste en propiciar las garantías y condiciones necesarias para que la sociedad, a través de sus diferentes expresiones tales como víctimas, academia, centros de pensamiento, organizaciones sociales, organizaciones de víctimas y de derechos humanos, así como los organismos del Estado que cuenten con competencia, autonomía y recursos, puedan avanzar en ejercicios de reconstrucción de memoria como aporte a la realización del derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto (Ley 1448 de 2011, Art. 143). En el Decreto 4800 de 2011 se estipula la autonomía e independencia de la memoria histórica así como la prohibición de censura de la memoria histórica (Arts. 186-187):

La memoria histórica es patrimonio público. El Centro de Memoria Histórica, de manera participativa, contribuirá a su acopio, sistematización y difusión y apoyará iniciativas públicas y privadas que autónoma e independientemente aporten a su reconstrucción en perspectiva de consolidación de garantías de no repetición y de reconciliación y de sostenibilidad del legado de los emprendimientos sociales de las víctimas.

Las Naciones Unidas reconocen que los Estados “han adoptado numerosos medios para perpetuar la memoria histórica, por medio de la cultura, los recuerdos familiares, la memoria colectiva y social, e incluso por medio de lugares históricos que son una prueba tangible de los hechos acaecidos. Para garantizar la no repetición de las violaciones, han adoptado reformas de las instituciones y medidas para promover el estado de derecho” (ONU, Consejo de Derechos Humanos, Informe 2007: 8).

En este contexto constituye un reto contribuir al deber de memoria del Estado respecto de lo que ha ocurrido en el conflicto armado con los niños, niñas y adolescentes, nos referimos a modalidades de victimización como el reclutamiento ilícito, el asesinato, la desaparición forzada, el desplazamiento forzado, la violencia sexual, el hecho de ser testigos de delitos cometidos contra sus familiares cercanos, entre otros. Y el reto involucra desafíos metodológicos para generar escenarios de interacción con los niños, niñas y adolescentes, que desde elementos lúdicos y artísticos junto con elementos del enfoque psicosocial garanticen la no revictimización y acción sin daño. El enfoque psicosocial orienta este abordaje, ya que se interesa por la experiencia subjetiva de una persona inscrita en espacios más amplios de relación con otros, bajo el supuesto que los sujetos son sujetos en relación y en contextos específicos, de modo que se refiere al espacio de encuentro

entre lo subjetivo y lo colectivo, sin perder de vista la experiencia personal del sujeto (Bello y Chaparro, 2011: 13-14).

La memoria histórica y la experiencia vivida de los niños, las niñas y los adolescentes

La memoria trata de las “representaciones colectivas del pasado tal y como se forjan en el presente” (Traverso, 2000: 16). Aunque los términos que componen el concepto “memoria histórica”, según autores como Halbwachs y Nora (Traverso, 2000: 31), muestran las profundas diferencias entre Historia y memoria, en la labor del CNMH aluden a la posibilidad de interacción de memorias plurales e incluso antagonistas en la escena pública.

En el marco de la labor del CNMH, la empatía crítica (Traverso, 2000: 38) puesta en juego otorga rostros y voces –en el caso del proyecto referido en este artículo– a quienes son los menos visibles y audibles en las guerras: los niños y las niñas. En este sentido, interesa conocer la experiencia vivida de los niños y las niñas, quienes han sido testigos silenciosos de muchos actos en la guerra. Esta experiencia debe recuperarse para que la sociedad la integre en la memoria social.

Por el artículo 44 de la Constitución Política, en concordancia con la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), rige en Colombia el interés superior del niño. Dadas las características del conflicto armado en Colombia, que afectó en gran medida a la población civil en una guerra con una violencia frecuente y de baja intensidad (GMH, Basta Ya!, 2013: 42), los niños, niñas y adolescentes constituyen el 50 % de la población en situación de desplazamiento forzado (Corte Constitucional, Auto 251 de 2008). Según datos del Registro Único de Víctimas, al 31 de marzo de 2013, entre

1985 y 2012, 2.520.512 menores de edad han sido desplazados, 154 de desaparición forzada, 154 de homicidios y 342 de minas antipersonal. El ICBF entre noviembre de 1999 y el 31 de marzo de 2013 ha atendido a 5.156 niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados al margen de la ley (pertenecientes a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC– el 60% de este universo, a las Autodefensas Unidas de Colombia –AUC– el 20% y al Ejército de Liberación Nacional –ELN– el 15%).

A través de sentencias judiciales proferidas en relación con la Ley 975 de 2005 –denominada Ley de Justicia y Paz–, se reconoció la comisión de reclutamiento ilícito contra cientos de niños, niñas y adolescentes, como en la sentencia contra el postulado Freddy Rendón Herrera, alias “El Alemán”, proferida el 16 de diciembre de 2011 por la Sala de Justicia y Paz del Tribunal Superior del Distrito Judicial de Bogotá. Ésta constituye uno de los delitos cometidos contra niños, niñas y adolescentes en Colombia y existen muchos otros que no están suficientemente esclarecidos.

El proceso de reconstrucción de memoria histórica que integra la pregunta por lo que les pasa a los niños y las niñas en la guerra colombiana, tiene relevancia en tanto aportará al derecho a la verdad, uno de los tres pilares de los principios contra la impunidad, junto con el derecho a la justicia y el derecho a obtener reparación. Así mismo, podrá abrirse a la complementariedad respecto a la verdad judicial.

El derecho a la verdad se considera un elemento necesario de todo proceso de retorno a la democracia en el sentido de que cumple un papel esencial de reconstrucción histórica de las causas y consecuencias de las violaciones de los derechos humanos. Este derecho implica el derecho a un conocimiento

acabado de las violaciones graves de los derechos humanos, las circunstancias y las razones por las que fueron cometidas y los autores de las violaciones (...) El derecho a la verdad está íntimamente vinculado con la cuestión de la memoria histórica y el deber de memoria, tanto estatal como social. La dimensión social del derecho a la verdad, ligada a la cuestión de la memoria histórica, tiene aspectos que merecerían un análisis a fondo, como la cuestión de los archivos y la memoria histórica. (ONU, Consejo de Derechos Humanos, 2007)

376

Esclarecer y conocer como sociedad colombiana qué les ha ocurrido a los niños, niñas y adolescentes en medio de la guerra, entendiendo que la actuación de los actores armados ilegales no alude solamente a aparatos de guerra sino que debe comprenderse como “productos sociales y políticos del devenir de nuestra configuración histórica como país” (GMH, 2013: 16), puede cumplir un papel reparador y preventivo. Desde una perspectiva psicosocial estas acciones de esclarecimiento, de reconocimiento y dignificación de las víctimas niños, niñas y adolescentes, resultan preventivas. Enfrentar estas memorias se vuelve imperativo para afrontar los retos de inclusión social, de desarrollo de la sociedad y de participación de los niños, niñas y adolescentes como actores sociales, de acuerdo a sus capacidades, recursos y necesidades.

La participación de los niños, niñas y adolescentes en la reconstrucción de memoria histórica

En el contexto de las medidas de satisfacción como componente de la reparación integral, y de las acciones de memoria que el CNMH impulsa en razón al deber de memoria del Estado, la participación de las víctimas constituye un principio

vertebral cuya concreción otorga legitimidad y confianza en el Estado que desarrolla el proceso de reparación. Para las víctimas constituye un derecho el participar en la formulación, implementación y seguimiento de la política pública relacionada con la prevención, atención y reparación integral (Ley 1448 de 2011, Art. 28). La participación, además, constituye un derecho fundamental.

La metodología para reconstrucción de memoria ha promovido la participación voluntaria e informada de los niños, niñas y adolescentes en sus entornos inmediatos, con todas las garantías de acuerdo a su condición de especial protección constitucional.

Rutas metodológicas para la participación y la inclusión de las voces de niños, niñas y adolescentes: los encuentros etnográficos para revitalizar la memoria

377

Este proceso de hacer memoria desde las voces de los niños, niñas y adolescentes da continuidad a esfuerzos sociales e institucionales por el reconocimiento y cumplimiento de los derechos de la infancia y la adolescencia. En el marco de este proyecto, desde el ámbito estatal, con autonomía y garantías de protección y respeto se generaron escenarios de confianza e intercambio de saberes, donde los niños y las niñas aportaron el conocimiento y el significado de sus territorios, de sus relaciones, de sus perspectivas de presente y de futuro; y los facilitadores(as) empáticamente encontraron lenguajes lúdicos y artísticos para comprender sus necesidades y testimonios, transformándose esta experiencia de encuentro en narrativas plurales.

Exploramos tres caminos para reconstruir memoria desde las experiencias de los niños, niñas y adolescentes en contextos de conflicto armado:

- a) Encuentros de memoria
- b) Encuentros etnográficos para revitalizar la memoria
- c) Talleres de escritura creativa y expresión musical

En el presente artículo ahondaremos en el segundo camino, los encuentros etnográficos para revitalizar la memoria.

Encuentros etnográficos para revitalizar la memoria: entre devenires y afectos

Este apartado tiene el interés de presentar una entrada metodológica planteada para la reconstrucción de memoria histórica desde y con las voces de los niños, niñas y adolescentes víctimas y/o que se encuentran en contextos de conflicto armado, que hemos denominado: *Encuentros etnográficos para revitalizar la memoria: una travesía investigativa con niños, niñas y adolescentes*; y compartir parte de la experiencia de este proceso que no solo atiende las exigencias propias de la investigación social, sino que procura además “contribuir a la realización de la reparación integral y el derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto” (Centro Nacional de Memoria Histórica, consultado el 10/11/13) y en este caso en particular a los niños, niñas y adolescentes colombianos.

378

Trayectos y fundamentación de una apuesta metodológica con niños, niñas y adolescentes

Los *encuentros etnográficos para revitalizar la memoria* se fundan en múltiples comprensiones y consideraciones a propósito de la infancia-niñez, las relaciones e interacciones en el proceso investigativo, las memorias, narraciones y contextos, entre otros aspectos que permiten comprender que, aunque

son una apuesta metodológica, no se restringen a una racionalidad técnico instrumental preocupada exclusivamente por la dimensión operativa o por el interés de recuperar información. En este orden de ideas puede sostenerse que los encuentros etnográficos para revitalizar la memoria no son un método, sino que se inscriben en el terreno de la metodología donde se encuentran en un permanente proceso de construcción.²

Los encuentros etnográficos para revitalizar la memoria deben una parte su nombre a la noción desarrollada por el antropólogo holandés Johannes Fabián (2007), quien los define como “movimientos colaborativos en tiempo y espacio compartido, lo cual significa que existe una relación de covalencia entre participantes y etnógrafos, quienes por medio del diálogo se convierten en agentes coevos –en el sentido de coetáneos y contemporáneos– de la investigación etnográfica” (citado por Milstein, Clemente, Dantas, Guerreros y Hoggins, 2011: 11). Se trata, pues, de una iniciativa desplegada en una lógica de simultaneidad y reciprocidad en la producción de conocimiento, derivada del involucramiento participante del investigador en el espacio-tiempo cotidiano –mundo social– de los niños, niñas y adolescentes con los que investiga y con los que teje relaciones mediadas por el diálogo.

² Lo anteriormente dicho adquiere sentido en consideración de que el método es un recurso analítico y operativo, constituido por un conjunto de razonamientos en los que se estructuran - organizan coherente y procedimentalmente actividades inscritas en secuencias de acción que materializan la metodología y que, esta última “regula, ordena la actividad científica proponiendo orientaciones y procedimientos que aseguran la realización de las acciones en correspondencia con los supuestos establecidos en las matrices teóricas que las rigen” (Vélez, 2003: 58). Más precisamente, la metodología es una dinámica de relación procesual entre acción y reflexión que se instala en el nivel empírico, pero lo excede al incorporar aspectos epistemológicos, teórico - conceptuales y referencias de actuación en el terreno de las ciencias; es sobre la base de esta comprensión de la metodología, donde ha tenido lugar el proceso de construcción de los EEPRM a partir de la dinámica de relación entre acción y reflexión.

En América y particularmente en el cono sur, el concepto de encuentros etnográficos toma relevancia gracias a un grupo de investigadores de Argentina, Colombia, México y Estados Unidos (Diana Milstein, Ángeles Clemente, María Dantas, Whitney, Alba Lucy Guerrero y Michael Higgins) que, con su experiencia e interés en realizar procesos etnográficos con niños, niñas y adolescentes desde el lugar de los sujetos, promueven eventos de índole académico a fin de convocar diferentes investigadores que entiendan y materialicen en sus procesos el lugar de preponderancia de los niños, niñas y jóvenes, los ubiquen como co-productores de conocimiento y de cultura, y donde la interacción esté sustentada en el reconocimiento y el diálogo. Los espacios académicos³ iniciados desde el año 2009 por este grupo de investigadores, se fundamentan principalmente en la noción de encuentros etnográficos de Johannes Fabián (2007) y en sus planteamientos respecto al ejercicio etnográfico como “intentar producir, representar y re-presentar el conocimiento de otros(os) que son nuestros interlocutores” y a la etnografía como “un producto de la interacción” (Citado por Milstein et al., 2011: 15).

380

Así pues, la noción encuentros etnográficos pone en relieve la importancia de la voz de los niños, niñas y adolescentes en los trabajos de investigación etnográfica, no como “informantes” sino como sujetos activos con capacidad para narrar-se e interpretar-se en y desde su contexto cultural, relacional y ante todo cotidiano. Por esto, los encuentros etnográficos para revitalizar la memoria se reconocen como herederos y deudores de los planteamientos provenientes de la reciente e importante

³. Estos espacios han llevado por nombre: *Simposio internacional: encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes en contextos educativos*. Actualmente se han ejecutado tres encuentros, uno en Argentina (2009), otro en Colombia (2011) y el último realizado recientemente en México (2013).

trayectoria en la construcción de la noción de encuentros etnográficos, donde se aboga por la presencia protagónica de niños, niñas y adolescentes en los procesos de investigación.

No obstante, los encuentros etnográficos para revitalizar la memoria también procuran connotar de otro modo los encuentros etnográficos, como forma de aportar al enriquecimiento de su concepción y práctica en el campo de la reconstrucción –revitalización de la memoria histórica desde un encuadre interdisciplinar–, razón por la cual se hace énfasis en que estos son encuentros con características etnográficas volcadas a la reconstrucción de la memoria histórica.

Así pues, en el proyecto *Las voces de niños, niñas y adolescentes: Ecos para la Reparación Integral y la Inclusión Social*, los *encuentros* han sido comprendidos y aprehendidos en la experiencia como espacios tejidos relacionamente para el devenir afectivo (entendido como capacidad de inter-afectación). En términos de Rodríguez, “los encuentros son devenires y estos son afectos... encontrarse no es simplemente toparse con. Encontrarse es devenir. Y se deviene en la medida en que nos encontremos. Y nos encontramos con aquello que nos afecta y con aquello que afectamos” (en Universidad de Nariño, 1998: 2010). Por esto, los encuentros no son solamente la co-presencia racional vivida simultáneamente en el espacio-tiempo cotidiano –mundo social– de los niños, niñas y adolescentes, sino que se conectan, bajo un compromiso ético, con sus afectos, emociones, sentires y vivencias en el marco de una realidad –conflicto armado– que les impacta y les afecta. Aquí, los encuentros se tornan en el punto nodal de un proceso investigativo que se desarrolla a partir de la construcción de relaciones dialógicas con los niños, niñas y adolescentes en el marco de sus cotidianidades.

Por su parte, la dimensión etnográfica es incorporada en su acepción como enfoque (descriptivo) más que como método

y texto, en razón a que, de acuerdo con Guber (2001), permite comprender en tres niveles la realidad social desde la perspectiva de sus miembros: el qué ha ocurrido, la explicación de sus causalidades (el por qué), y la comprensión nativa de lo ocurrido en sus propios términos de los agentes (el cómo es para ellos). Como enfoque comprensivo y orientación metodológica dialogante y situada en tramas de relación con los sujetos, la etnografía converge con algunos imperativos en los procesos de construcción de memoria histórica, por cuanto la labor de memoria histórica “va más allá de la reconstrucción de los hechos como datos, o de la recopilación de testimonios que verifiquen una cierta versión, puesto que se ocupa de los significados, es decir, de cómo un *evento* es vivido y recordado, de las maneras en que los individuos a través del tiempo revisten de sentido y valoran ciertas experiencias y las maneras como estas preservan y transmiten en la memoria social.”

382

A partir de estas referencias se perfilan algunos de los rasgos distintivos de una vía metodológica para reconstruir memoria histórica desde y con los niños, niñas y adolescentes, donde los encuentros etnográficos adquieren una singularidad y afrontan retos teórico-prácticos propios de la especificidad del campo temático y del grupo poblacional con el que se procura establecer un dialogo revitalizador del pasado reciente; de ahí que estos se denominen *encuentros etnográficos revitalizadores de la memoria*.

Al vincular los encuentros etnográficos con la intencionalidad de reconstruir memoria histórica a partir de lo local y desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes, se transita en dirección de responder a una demanda social en torno al reconocimiento de la verdad histórica en Colombia y con ello, encarar, además, un reto teórico-práctico doble en torno a la tensión dialéctica de las categorías de memoria histórica y niñez, pues,

¿pueden los niños, niñas y adolescentes ser sujetos legítimos para participar en la reconstrucción de memoria histórica y no solo ser considerados sujetos de derecho (elevados al rango de figura jurídica) y potenciales destinatarios pasivos de la misma?

Detrás de este interrogante reposa la convicción de que el niño, la niña y el adolescente pueden ser entendidos *como un sujeto social en permanente proceso de construcción, con capacidades de acción, creación y co-gestión de su propio desarrollo, con opinión propia derivada de sus conocimientos e intereses, a través de los cuales co-participa e incide en tramas de interacción social histórica y culturalmente situadas*. Desde esta perspectiva se pretende aportar a la superación de la visión adultocentrada⁴ y objetivista –que opera como su condición de posibilidad– en la que el niño es solo un sujeto del enunciado y no de su enunciación, con lo que se ha pasado por alto una aproximación fenoménica a sus posibilidades enunciativas y al horizonte de su comprensión narrativa.

En dirección contraria, desde la perspectiva de los encuentros etnográficos para revitalizar la memoria es posible reconocer que el niño, niña y adolescente en tanto que sujetos –seres de lo social–, también están facultados socioculturalmente para narrar, expresar desde su referencia particular y permitir la comprensión de su vivencia. En efecto, se les afirma aquí como sujetos de prácticas y de procesos de subjetividad que son atravesados y tienen lugar en el marco intersubjetivo, donde sus identidades asumen –de manera inconclusa– determinadas características que son moduladas en su interacción con

⁴ Según ésta el niño, la niña y el adolescente son personas “menores” con un desarrollo cognitivo, social, cultural y del lenguaje inferior al de los adultos, de modo que su participación en un proceso de investigación puede ser prescindida e invisibilizada en tanto llega a considerarse que no aporta significativamente al conocimiento pleno –lógico racional de inspiración positivista– de determinados aspectos asumidos como objeto de estudio.

la cultura y el lenguaje de acuerdo con las disposiciones del poder y los lugares en los que frente a éste se ubiquen, de ahí que cada niño, niña o adolescente, pese a los rasgos generales, sea un modo de subjetividad particular, cuyo reconocimiento habrá de requerir su voz.

En consecuencia, tal ejercicio reconocerá entonces al niño, niña y adolescente como *sujeto con capacidad de narrar y narrarse en y a través de la interacción con otros, donde ocupa un lugar diferenciado intergeneracionalmente, adscrito al ámbito histórico-cultural específico como espacialidad contenedora y expresiva de diversas dinámicas sociales temporalizadas*, entre ellas, en el caso colombiano, el conflicto armado. Esta interacción y las características anteriormente referidas, se inscriben en el tiempo, deja huellas, registros del pasado susceptibles de ser narrados, a los cuales podemos denominar *memoria*.

384

En síntesis, en el marco de los encuentros etnográficos para revitalizar la memoria se asumen los niños, niñas y los adolescentes como sujetos (enmarcados en espacialidades socioculturales e históricas), cuya capacidad narrativa les faculta para relatar legítimamente sus experiencias-vivencias en el marco y en contextos de conflicto armado, y a través de ello expresar su subjetividad, en términos de identidad narrativa, y los impactos y afectaciones de dicho conflicto en ella. Así, los encuentros etnográficos para revitalizar la memoria abocan al relato de los niños, niñas y adolescentes como un hilo narrativo de especial relevancia para el tejer polifónicamente y desde el enfoque diferencial de género, ciclo vital, etnia y discapacidad, una memoria histórica acerca de las situaciones e impactos del conflicto armado en sus vidas.

Con esto, los encuentros etnográficos para revitalizar la memoria convergen con las nuevas comprensiones respecto a la infancia y al proceso de desarrollo humano, así como con los

avances normativos, jurisprudenciales y de política pública, en los que se afirman los rasgos de la emergencia de un paradigma en el que los niños, niñas y adolescentes han empezado a ser reconocidos como sujetos plenos de derechos, agentes activos de sus procesos de desarrollo y agentes sociales con capacidades para narrar e interpretar el mundo, su mundo:

El nuevo paradigma (desde los años 80 del siglo pasado) reconoce que desde pequeños, los niños y las niñas tienen capacidades, por lo cual son protagonistas de su propio desarrollo. El desarrollo de sus capacidades está propiciado y condicionado por su experiencia de acción e incidencia en el mundo. En otras palabras, los niños y las niñas son gestores de su propio desarrollo, y se desarrollan participando. (Shier, 2011: 4)

Así pues, en este tránsito del niño como sujeto de protección del adulto, al niño como sujeto con capacidades, se produce una habilitación conceptual para escucharle, dando pleno reconocimiento y validez a su saber, a su narración y a las categorías que ella comporta desde la potencia hermenéutica del niño como sujeto constituido narrativamente. En razón de lo anterior, se torna posible socialmente producir con los niños, niñas y adolescentes conocimientos desde su perspectiva, vinculada a las relaciones sociales y entramados socioculturales de los contextos en los que habitan sus cotidianidades, sentires, pensamientos y despliegan sus actuaciones.

Cuestiones prácticas para la reconstrucción de memoria desde y con los niños, niñas y adolescentes

Los encuentros etnográficos para revitalizar la memoria son considerados por el CNMH como una ruta metodológica para la reconstrucción de memoria histórica con niños, niñas

y adolescentes toda vez que dan fuerza a sus voces al comprender que ellos y ellas son co-productores de conocimiento y de saber respecto a sus experiencias en contextos de conflicto armado. Bajo esta premisa, durante el año 2013 se desarrolló un proceso de reconstrucción de memoria histórica en cuatro territorios colombianos impactados por las dinámicas de guerra y repertorios de violencia desplegados con ocasión del conflicto armado como espacialidad de la que emanan innumerables daños y afectaciones (diferenciales) a familias, grupos, comunidades, así como a sus contextos culturales, sociales, económicos, políticos, geográficos, entre otros.

Así las cosas, el contexto, al ser un escenario de tramas y experiencias particulares (aunque análogas) entretajadas por cotidianidades, sentires, lenguajes, prácticas, identidades individuales y colectivas, es asumido en los encuentros etnográficos para revitalizar la memoria como el tapiz del itinerario co-investigativo con los niños, niñas y adolescentes, tapiz que adquiere sentido desde su mirada hacia el pasado hecha narración a través de su voz, y esa particular forma de relacionarse (simbólica y prácticamente) con el mundo que habita: el juego. A decir de Jiménez:

Por medio del juego el niño contemporáneo se ha adueñado de atributos como la fantasía, la observación, el coraje y la tenacidad, pues para él se trata de jugar-se en la vida, de construir su vida y su juego y constituir-se como persona, de levantar-se así mismo como sujeto (2012:158).

Gracias al juego, en la polifonía de la memoria histórica, la voz de los niños, niñas y adolescentes adquiere un tono especial que las diferencia, con lo que se recuerda que si bien es cierto que construimos nuestras realidades narrativamente,

ello no obsta la diferencia, pues, no todas las narrativas son convergentes u homogéneas, de modo que no necesariamente parten o llegan a una supuesta univocidad. Desde esta perspectiva, los encuentros etnográficos para revitalizar la memoria reconocen la importancia central del juego en la vida del niño, la niña y adolescente y su forma de relacionarse con el mundo, de modo que se ubica en este nivel para poder establecer un diálogo como forma de co-construir memoria desde su narración.

Por ello, los encuentros etnográficos para revitalizar la memoria se plantearon como un proceso constituido por cinco jornadas en las que a través del juego se promovió la participación de los niños, niñas y adolescentes como co-investigadores y co-productores activos de saber sobre sí, sobre los otros/as y sobre su entorno, a partir de la visibilización y re-conocimiento de sus experiencias y expectativas en relación con sus trayectorias vitales, las de sus familias, vecindarios, comunidades y pares, de cara a la vivencia en contextos atravesados por dinámicas del conflicto armado.

El desarrollo de los cinco jornadas se fundó en las referencias de las que disponen los niños, niñas y adolescentes acerca de las dinámicas del conflicto y la cotidianidad en los territorios, de las que se han apropiado a través de su inscripción-participación en la cultura como marco social de la memoria (Halbwachs, 2004), esto es, mediante la transmisión intergeneracional y su vivencia directa como parte de la inmersión cotidiana en el mundo que habitan. Sobre la base de estas referencias y en dirección de profundizar en su comprensión, resultó posible el diálogo y la interacción investigativa entre los niños, niñas y adolescentes con adultos, líderes, docentes y el equipo de investigación.

Concretamente, el proceso desarrollado con los niños, niñas y adolescentes tuvo como soporte una construcción lúdico

narrativa expresada a manera de cuento,⁵ a través de la cual se invitó a los niños, niñas y adolescentes a vivir y participar –activa y comprometidamente– de una aventura colectiva denominada *el tesoro escondido... una travesía investigativa con niños, niñas y adolescentes*. En esta se relataba una historia con diferentes personajes que convocaron a los niños, niñas y adolescentes a emprender conjuntamente la búsqueda de un tesoro escondido que toma vida en el presente, permite viajar al pasado reciente y a su vez es la clave para vivir tiempos mejores; tesoro casi invisible, pero presente en el territorio, en la cultura, en su vida cotidiana, en sus relaciones sociales y en sus contextos relacionales inmediatos.

Así pues, el tesoro por descubrir a lo largo de la aventura fue la *memoria*, la cual se revitalizó al momento de ser reconocida por los niños, niñas y adolescentes participantes de este proceso y en especial al ser dotada de sentido en dos vías: una, en conexión con sus vivencias, emociones y sus formas de ver-se y narrar-se en el mundo; otra, en relación con el valor de la memoria como soporte de su identidad, de su cultura y camino para comprender el pasado desde el presente de cara a futuros deseables en tanto que ligados a sus nociones de temporalidad, justicia, dignidad y bienestar en sus territorios.

La construcción lúdico narrativa a la que recurrieron los encuentros etnográficos para revitalizar la memoria, se materializó en una historia (compuesta por cinco capítulos

⁵. A decir de Mélich, este es un aspecto de especial relevancia en tanto que permite la construcción narrativa de la realidad social: “las narraciones, los relatos, las historias, los cuentos, las fábulas... son artefactos culturales (simbólicos) de primera magnitud. El ser humano es un ser al que, sea de donde sea y venga de donde venga, le gusta contar cuentos y le gusta que le cuenten cuentos. En este sentido se podría decir que la construcción social de la realidad es, sin duda, una construcción simbólica de la realidad, y más concretamente, una construcción narrativa de la realidad. El ser humano es un animal narrador, un *homo narrans: quiere contar cuentos y le gusta que se los cuenten*” (2012: 38).

narrados en cada jornada) en la que toman vida personajes que guían, proponen y acompañan la realización de los retos propios de la aventura en la que los niños, niñas y adolescentes se embarcaron. Con esto, mientras buscan el tesoro, se reconocen en su mundo familiar, vecinal y comunitario, cartografían su territorio y nos invitan a recorrerlo, viajan al pasado para conversar entre sí y hablarnos de sus recuerdos, desde aquellos más preciados hasta algunos dolorosos, crean preguntas y las ponen en diálogo con personas adultas de sus comunidades. En síntesis, visitan su cotidianidad bajo una nueva óptica, la del investigador o, para ser más precisos, la del explorador que se interroga e indaga sobre sí mismo y el mundo relacional que habita, de ahí que devinieran en sabios exploradores.

En el tejido de la historia y de la mano de sus personajes, los niños, niñas y adolescentes protagonizan colectivamente la aventura como *sabios exploradores*, en consideración de sus capacidades, saberes y valiosas experiencias con las que le ayudan al *guardián de la memoria* a buscar el tesoro. Aventura en la que se hicieron presentes los siguientes personajes:

- *Narradora*, quien con una voz dulce daba inicio a todas las jornadas e introducía a los niños, niñas y adolescentes en cada capítulo y su articulación con el conjunto de la historia como contexto de los desafíos que los sabios exploradores debían afrontar.
- *Guardián de la memoria*, personaje que habita en el rincón de la memoria y simboliza la labor del CNMH por “reunir y recuperar todo el material documental, testimonios orales y por cualquier otro medio relativos a las violaciones de que trata el artículo 3 de la Ley de Víctimas y restitución de Tierras” (Congreso de la República de Colombia, 2011: 76) de cara al derecho a la verdad de la que son

titulares las víctimas. Su contribución fue presentar y promover la apropiación en los niños, niñas y adolescentes de la importancia del tesoro escondido. Además, a través de sus palabras se encargó de promover el reconocimiento de las narrativas, saberes, habilidades y la capacidad de observar, preguntar, imaginar, inquietarse y sorprenderse que tienen los niños, niñas y adolescentes, recursos sin los cuales no hubiera sido posible encontrar el tesoro.

- *Rey sol*, personaje de profunda sabiduría, tranquilidad y amor, que procura inspirar y animar permanentemente la búsqueda del tesoro, fortalecer la esperanza, las relaciones de solidaridad y confianza como soportes que facilitan y hacen divertida la aventura. Para esto, brinda su calor y energía a los niños, niñas y adolescentes cuando deciden acudir a él.
- *Aventura, Astuto y Hazaña*, estos personajes son encarnados por los integrantes del equipo de investigación, quienes se tornan en unos exploradores bastante curiosos, inquietos, traviosos, con capacidad de sorpresa y de conversación con los niños, niñas y adolescentes. Son ellos los encargados de visitar a los niños, niñas y adolescentes para vivir conjuntamente la aventura y facilitar herramientas útiles en la solución de los desafíos.

390

Sobre la base de lo hasta aquí dicho, en cada jornada de la travesía investigativa se desarrolló un encuentro dialógico y afectivo entre el equipo de investigación y los niños, niñas y adolescentes, de modo que se inter-afectaron y devinieron en personajes de la trama narrativa y sabios exploradores correspondientemente. De forma consecuente, la ruta metodológica construida (y su fundamentación), posibilitó la participación de los niños, niñas y adolescentes en un proceso de investigación y formación en memoria histórica, donde:

- a) A través del juego y la construcción lúdico narrativa, se desestabilizan los roles tradicionales fijados desde la perspectiva adultocentrada para poner de relieve la capacidad que tienen los niños, niñas y adolescentes de narrar, narrarse y narrar el pasado y su mundo confiriéndoles sentido.
- b) Los niños, niñas y adolescentes descubren, aprenden, reconstruyen e reinterpretan el pasado con base en técnicas propias del oficio del historiador, entre ellas reconocer el dinamismo del tiempo histórico, el sentido del pasado, formular preguntas, identificar fuentes, recoger información y analizarla.
- c) Los niños, niñas y adolescentes se reconocen como parte activa de su vida familiar, vecinal, comunitaria, en cuyo marco participan en tejidos relacionales con sus pares y personas del mundo adulto a quienes pueden interrogar.
- d) Los y las participantes del proceso reconocen la importancia de la memoria histórica para construir mejores futuros hermanados con la justicia, la dignidad y la vida.
- e) Los niños, niñas y adolescentes devienen en guardianes de la memoria y en tal calidad pueden asumir el rol de participar en otros procesos que den continuidad a la travesía desde otros escenarios tales como la escuela y las organizaciones sociales.

En consideración de lo anterior y gracias a la experiencia que hemos vivido, podemos afirmar finalmente que los encuentros etnográficos para revitalizar la memoria son una apuesta reflexiva susceptible de ser enriquecida, que brinda la posibilidad de construir y revitalizar memoria histórica desde la narración de los niños, niñas y adolescentes. Una narración sustentada en la tonalidad específica de su voz y de su modo de relación particular con el mundo en y desde su contexto cultural, como una forma de aportar al derecho a la verdad

del que son titulares las víctimas, generar aprendizajes sociales para evitar la repetición y contribuir a la realización de la reparación integral de manera diferenciada, a partir del reconocimiento de las afectaciones y daños diferenciados que ha ocasionado la guerra en los niños, niñas y adolescentes.

Referencias bibliográficas

BELLO, M., LANCHEROS, D. (2005). *Acompañamiento psicosocial y atención humanitaria en el contexto colombiano*. Bogotá, Corporación apoyo a víctimas de violencia sociopolítica pro-recuperación emocional –AVRE.

CONGRESO NACIONAL DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 1448 de 2011: Ley de víctimas y restitución de tierras. Bogotá, Colombia.

GUBER, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Colombia, Norma.

HALBWACHS, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. España, Anthropos.

ILA, P. (2013). “Documento de lineamientos conceptuales y metodológicos del Proyecto Las voces de niños, niñas y adolescentes en contextos de conflicto armado”, CNMH (Convenio 1021 de 2013, CNMH-ICBF-COL). Bogotá, CNMH.

JIMÉNEZ, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea*. 1968 – 2006. Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

MÉLICH, J.-C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder. Segunda edición revisada y ampliada.

MILSTEIN, D. et al. (2011). *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes, entre tiempos y espacios compartidos*. Argentina, Miño y Dávila.

NACIONES UNIDAS. (2007). *El derecho a la verdad*. A/HRC/5/7, Asamblea General, Consejo de Derechos Humanos.

- TRAVERSO, E. (2000). El pasado. Instrucciones de uso. Historia, memoria, política. Barcelona: Marcial Pons.
- SHIER, H. (2011). “Niñas, niños y adolescentes como investigadores/as en Nicaragua: De consultoría infantil a investigación transformadora”. Ponencia presentada al segundo simposio internacional Encuentros etnográficos con niños, niñas y jóvenes en contextos educativos. Bogotá, Universidad de La Salle, Octubre 24-25.
- TORRES, I. (2013). “Documento de trabajo sobre metodología de encuentros de memoria con niños, niñas y adolescentes. Proyecto Las voces de niños, niñas y adolescentes en contextos de conflicto armado”, CNMH (Convenio 1021 de 2013, CNMH-ICBF-COL). Bogotá, CNMH.
- UNIVERSIDAD DE NARIÑO. (1998). *Seminario M. Foucault – G. Deleuze, memorias*. Departamento de Humanidades y filosofía. San Juan de Pasto, Colombia, Fundación morada al sur.

CIBERGRAFIA

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA, consultado el 10 de noviembre de 2013.

16. Narrativa testimonial sobre violencia política y formación de subjetividades

MARTHA CECILIA HERRERA

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

El tema de la memoria se ha constituido en uno de los más acuciantes en la agenda pública en las últimas décadas, pauta-do por un momento histórico en el cual predomina la sensa-ción de un presente que se escapa vertiginoso y cuyas líneas de continuidad con el pasado y el futuro parecen estar cada vez más desdibujadas. Lo anterior ha traído como contraparte un sinnúmero de iniciativas con las que se pretende rescatar las memorias de actores y protagonistas de acontecimientos sobre la historia reciente, dentro de las cuales se inscribe el interés por la narrativa o literatura testimonial.

395

En el caso de América Latina buena parte de esta literatu-ra ha estado motivada por la necesidad de esclarecimiento de fenómenos relacionados con la violencia política, bien sea en el marco de las dictaduras del Cono Sur, o en el de gobiernos con democracias restringidas en otros países del continente, como es el caso de Colombia. Dentro de este contexto, en el presente trabajo se hacen algunas reflexiones tendientes a dar respuesta a varios interrogantes sobre esta problemática, como parte de un macro-proyecto del cual hacen parte profesores de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) y un grupo de estudiantes vinculados en calidad de tesis de maestría y doctorado. En este macro-proyecto se busca indagar sobre memorias de la violencia política en Colombia para auscultar su incidencia en el moldeamiento de visiones del mundo, de

pautas de subjetivación y de aprendizajes ético-políticos en distintos escenarios de formación y socialización.

El artículo está estructurado en cuatro partes. En la primera se abordan algunos elementos respecto al auge de la memoria y su interés para la historia cultural de la educación. La segunda trata el tema de la narrativa testimonial sobre la violencia política en América Latina y su incidencia formativa en cuanto vehículo de la memoria. En la tercera se aborda el caso específico de Colombia. Finalmente se hace un cierre a manera de conclusiones sobre la problemática expuesta.

Las preocupaciones actuales por la memoria y el lugar de la historia cultural de la educación

El campo de los estudios sobre la memoria ha cobrado fuerza a partir de la segunda mitad del siglo XX debido al interés suscitado en múltiples esferas sociales con base en variados factores dentro de los cuales se encuentran: preocupaciones sobre las modificaciones en la experiencia de la temporalidad humana, eclosión de movimientos sociales y procesos de descolonización, discusiones sobre el genocidio nazi y acontecimientos históricos a él asociados, así como otros hechos históricos surgidos en distintas partes del mundo, incluido el continente latinoamericano.

La formación de memoria y la constitución de subjetividades, así como los procesos de subjetivación que le son inherentes, ocurren en los distintos espacios en los que interactúan los sujetos y en los cuales se configuran experiencias y emergen significaciones sobre lo cultural, lo social y lo político. “La diversidad de estrategias y tácticas de subjetivación operadas y desplegadas en distintas prácticas, en momentos diferentes y en relación con distintas clasificaciones y diferenciaciones de

las personas”(Rose, 1998: 37), nos lleva a ampliar los escenarios para su estudio y las fuentes para su rastreo, rompiendo con la mirada restringida que permeó por largo tiempo la tradición investigativa, influenciada por la ideología de los Estados Nacionales y su intencionalidad de instaurar a los procesos escolares como los que monopolizaban la formación de los sujetos.

En el caso de las memorias sobre la violencia política, los hechos estudiados en torno a la historia reciente de América Latina han dejado al descubierto la pluralidad y vigencia de múltiples esferas de socialización y subjetivación: cárceles, campos de concentración, escuelas, familias, iglesias, medios de comunicación –prensa, cine, tv, radio, internet–, lugares memorialísticos, agrupaciones políticas y redes informales, colectivos artísticos, diversos espacios públicos de debate y confrontación, constituyeron escenarios en los cuales confluyeron de manera desordenada y abigarrada múltiples actores, fuerzas sociales y narrativas que intervinieron en la conformación de las subjetividades y de las memorias sociales que emergieron sobre los acontecimientos vividos y sus formas de significación, instituyéndose en los reservorios de aprendizaje social del pasado reciente en nuestro continente, cuyo estudio debe ser incorporado en las agendas de la investigación histórica en educación desde una perspectiva cultural.

En síntesis, puede decirse que “las culturas de la memoria críticas de la actualidad, con todo su énfasis en los derechos humanos, en las temáticas de las minorías y del género y en la revisión de los diversos pasados nacionales e internacionales, están abriendo un camino para darle nuevos impulsos a la escritura de la historia en una clave diferente” (Huysen, p. 36), movimiento dentro del cual se encuentra también inmersa la historia de la educación.

Narrativa testimonial en América Latina: memoria y formación de subjetividades

Como parte de las problemáticas visibilizadas por el pasado reciente y los fenómenos a ellas asociados, el tema del testimonio en sus distintas modalidades y registros discursivos ha saltado a la palestra del debate público, motivando interrogantes sobre su tratamiento, legitimidad, grado de representatividad, entre otros, evidenciando desafíos para la disciplina histórica respecto a los límites trazados entre historia y memoria y dejando emerger nuevos objetos a ser abordados por la historia cultural de la educación. Como afirma Weisel (1977): “Si los griegos inventaron la tragedia, los romanos la epístola y el renacimiento el soneto, nuestra generación ha inventado una nueva literatura, la del testimonio.

398

Todos hemos sido testigos y sentimos que debemos dejar testimonio para el futuro” (citado en Lythgoe, 2008: 33). En este sentido, la abundante producción sobre la violencia política en el ámbito de lo testimonial, ha suscitado interés por parte de los investigadores en este campo, incluidos quienes se preguntan por su lugar como vehículo de la memoria y modeladora de sujetos y de subjetividades.

Algunas delimitaciones sobre la narrativa testimonial

La narrativa testimonial, y la producción a ella asociada, cobra vigor hacia la segunda mitad del siglo XX y se refiere a elaboraciones basadas en una declaración dada por un testigo, o alguien que le represente, sobre acontecimientos de carácter social e histórico específicos, a las cuales se les ha dado distinto tratamiento y formas de resolución en el plano discursivo. Entre los nombres a ella asociada encontramos los de documentalismo, historia oral, ficción documental, testimonio /

testimonialismo, literatura de resistencia, entre otros (Moraña, 1997: 5). Esta polisemia es un indicador de la amplia gama que abarca este tipo de producción y las dificultades de su tratamiento historiográfico, pues sus diversas acepciones denotan, a su vez, la naturaleza híbrida que le es característica, pautada por el entrecruzamiento de memoria e historia, ficción y realidad, escritor/investigador y testimoniante, entre otros.

En América Latina los textos testimoniales encontraron posicionamiento al ser incluidos dentro del Premio Casa de las Américas. Así, en las bases del concurso de 1975 se establece que “los testimonios documentarán, de fuente directa, un aspecto de la realidad latinoamericana”; en 1983 se especifica que “se entiende por fuente directa el conocimiento de los hechos por el autor, o la recopilación, por éste, de relatos o constancias obtenidas de los protagonistas o de testigos idóneos. En ambos casos, es indispensable la documentación fidedigna, que puede ser escrita y/o gráfica” (Ochando Aymerich, 1997: 32 y 33).

399

De manera más amplia, el testimonio ha sido comprendido como una forma de expresión popular que encuentra diferentes canales de comunicación para obtener su propósito, acudiendo para ello a múltiples géneros y formatos. Arfuch (2002) se refiere a la amplia gama de registros desde la que se da cuenta de la intencionalidad de visibilizar las experiencias de los sujetos, denotando su importancia para el análisis cultural y educativo, campo de posibilidades que circunscribe a lo que denomina espacio biográfico, en donde se privilegia lo vivencial, lo íntimo, lo privado.

En sus palabras el espacio biográfico alude:

...no solamente al conjunto de géneros consagrados como tales desde su origen postulado en el siglo XVIII –biografías, autobiografías, diarios íntimos, correspondencias,

confesiones– sino también a su enorme expansión contemporánea en géneros, formatos, estilos y soportes de la más variada especie, de la entrevista periodística al cine documental, de las historias y relatos de vida en ciencias sociales a la autoficción –en la literatura, el cine, el teatro, las artes plásticas, la televisión– y en general, a esa multiplicación de las voces donde lo vivencial, lo privado o lo íntimo se narran desde el registro de la “propia” experiencia, y adquieren así un innegable suplemento de valor: veracidad, autenticidad, proximidad, presencia (2008: 5 y 6).

Narrativas testimoniales en América Latina

A través de las prácticas de terror impuestas por las dictaduras en el Cono Sur (tuvieron lugar en las siguientes fechas: en Argentina: 1976-1983; en Chile: 1973-1990; en Uruguay: 1973-1985; en Brasil: 1964-1985) y de otros gobiernos con democracia restringida en el continente a partir de la década del 70, individuos y sociedades fueron sometidos a procesos de disciplinamiento y control que tuvieron como objetivo la desarticulación de los movimientos sociales y de cualquier tipo de disidencia política, buscando reconfigurar las subjetividades a favor del proyecto político autoritario que encarnaba estos propósitos. Y aunque en muy buena parte cumplieron su cometido, desapareciendo y exiliando a un amplio número de la población, sustrayéndola del escenario público y quebrando sus lazos sociales, políticos y familiares, el ejercicio del autoritarismo nunca es completo y los sujetos y las sociedades de las cuales éstos hacen parte, encuentran fisuras que les permiten resistir frente a los procesos de subjetivación de la máquina represiva y reconfigurar las reglas de juego que les fueron impuestas respecto a las formas de concebir la organización del

orden social y el moldeamiento de las subjetividades (Calveiro, 2004; Strejilevich, 2006; Peris, 2008).

La gama de aspectos a considerar sobre cómo se dieron estas prácticas y los distintos puntos de dispersión y fugas que encontraron las subjetividades sometidas a ellas, encuentran formas de expresión, entre otras, en las narrativas testimoniales que empezaron a circular desde finales de los 70 en América Latina, nutriendo las memorias sociales sobre los recuerdos y olvidos de quienes estuvieron inmersos en los diversos acontecimientos de violencia política que han marcado la historia reciente del continente. Víctimas, amigos, familiares e hijos de desaparecidos comenzaron a narrar sus experiencias, en un primer momento de manera fragmentada e inconexa y, en momentos posteriores, con formas más elaboradas y lenguajes cada vez más plurales, dando a conocer los dispositivos de represión puestos en marcha y las modalidades como los sujetos se enfrentaron a ellos y constituyeron sus subjetividades bajo su sombra, dejando entrever las múltiples temporalidades de la experiencia y los deslizamientos entre pasado, presente y futuro en la búsqueda de sentidos posibles de existencia. Algunos trabajos nos muestran el papel ocupado por la narrativa testimonial para visibilizar esta historia y el posicionamiento que ha tenido en diversos países del continente a partir de la década del 70. En esta ocasión nos referiremos a algunos aspectos relacionados con Chile, Argentina y Colombia. Los trabajos sobre las narrativas testimoniales en Chile y Argentina muestran los escenarios de recepción y de circulación de esta producción, resaltando cómo en el primer período éstas encontraron canales relacionados preferentemente con el exilio. Más tardíamente cuando consiguen circular en los países de quienes han escrito estas narrativas, encuentran mayor acogida en Chile que en Argentina (Strejilevich, 2006: 22). Dentro de un campo de producción bastante amplio

podemos mencionar trabajos como el de Norberto Flóres (2000), quien apoyado en testimonios de ex-prisioneros políticos chilenos busca dar a conocer “un discurso que había sido marginado de la esfera pública” y que constituye una “fuente indispensable para acceder a un cabal conocimiento de lo acontecido en la historia reciente de Chile, aquella generada a partir del golpe militar de 1973” (2). Jaume Peris (2008) lleva a cabo un análisis sobre el testimonio en Chile y enfatiza sus posibilidades para el develamiento de las maneras como fueron afectados los sujetos recluidos en campos de concentración, así como las marcas que estos hechos dejaron en el conjunto de la sociedad. El autor muestra de qué modo los textos testimoniales sufrieron transformaciones de acuerdo a los contextos políticos y culturales en los cuales fueron elaborados y transmitidos, indicando como en un primer momento, cercano a 1973, éstos tenían un carácter de denuncia y confrontación al régimen, así como de incitación a la lucha social, sin que necesariamente fuesen elaborados en clave de memoria; en un segundo momento, con los gobiernos de transición, se presentó una “absorción progresiva de todos los discursos sobre la violencia de Estado en las reivindicaciones y las luchas por la memoria” (14). Si bien esto representa para el autor “un paradigma de intervención novedoso, cuya emergencia estuvo ligada a reivindicaciones sociales específicas y fuertemente politizadas”, con el tiempo “ha ido aglutinando prácticas, discursos y estrategias muy dispares y que, a medida que iba ganando legitimidad y aceptación en el espectro político, perdía potencial de confrontación y profundidad crítica” (Ibid).

Así mismo, Peris hace referencia al papel ocupado por los circuitos relacionados con el exilio que proporcionaron distintos espacios de aceptación y circulación de los testimonios, al tiempo que su posicionamiento llevó a la reformulación “del campo cultural y literario latinoamericano que pasaría

a incluirlos como el espacio de una nueva literatura posible” (20). “Mientras los activistas políticos integraban la producción testimonial en el paradigma de las nuevas luchas, el campo cultural trataba de inscribirla en las nuevas formas de lo literario” (123). Peris también señala cómo los testimonios elaborados en un tiempo muy próximo a las experiencias vividas, dejan ver las marcas de éstas en los procesos de recomposición de las subjetividades, manifiestas en las dificultades para elaborar relatos que permitan configuraciones de sentido (52).

La dificultad de transmitir “lo indecible” de las experiencias traumáticas ha valorizado otros lenguajes que permiten la expresión de lo que es inaprensible a través de discursos lógicos y coherentes, lo cual condujo a diversas búsquedas en el campo del arte y la literatura. Al respecto, Nelly Richards afirma cómo las narrativas sobre el pasado de la dictadura que circularon a partir de los años 80 en Chile, y en las cuales se difundieron representaciones e interpelaciones en torno a la configuración de los sujetos y sus subjetividades, fueron elaboradas desde dos perspectivas: por un lado, la de las ciencias sociales que privilegió lo normativo y “ordenó los síntomas de la crisis mediante una lengua reconstituyente de procesos y sujetos” y, por el otro, la de las expresiones artísticas y literarias que dieron cabida a lo que las primeras no lograban abarcar, es decir, lo roto, lo fragmentado y escindido “de subjetividades sociales y culturales en trance de pertenencia e identidad” (1998: 49).

Es en el acercamiento dado por esta última perspectiva en donde se encuentran, para Richards, las claves para la construcción de un saber crítico que posibilite la emergencia y el rescate de acontecimientos “a tono con lo más frágil y conmovedor de la memoria del desastre” (50). En sus palabras: “para desbloquear el recuerdo del pasado que el dolor o la culpa encriptaron en una temporalidad sellada, deben liberarse

diversas interpretaciones de la historia y de la memoria capaces de asumir la conflictividad de los relatos y de ensayar, a partir de las múltiples fracciones desconexas de una temporalidad contradictoria, nuevas versiones y rescrituras de lo sucedido que trasladen el suceso a redes inéditas de inteligibilidad histórica” (41).

Nora Strejilevich (1991), ex-desaparecida política y exilada argentina, llevó a cabo una tesis doctoral en la cual analizó la producción testimonial en Chile, Uruguay y Argentina entre 1970-1990, en la cual sostiene que “la proliferación de esta literatura satisface la necesidad de un numeroso público por conseguir versiones originales de sucesos históricos no pasados por la censura de los medios de comunicación masiva, sino narrados por los propios testigos. Dichos sucesos se relacionan en muchos casos con abusos de los derechos humanos, tema prohibido por los países que los practican e insuficientemente conocido en los otros” (9). En 2006 Strejilevich publicó un libro titulado *El Arte de no olvidar*, en el cual presenta una versión actualizada y reelaborada de su trabajo doctoral. El trabajo reseña las principales obras producidas en los tres países, sus autores y características, los contextos de su producción, sus canales de difusión, las distintas apuestas que estuvieron en juego en su escritura, así como sus modulaciones en las décadas del 80 y 90, respectivamente. En sus palabras: “La dictadura asesinó individuos, colectividades y movimientos sociales y separarse de ella presupone un proceso de reflexión y crítica basado en la memoria. Los testimonios son intentos de lidiar con la pérdida, no sólo de vidas sino de una forma de vida y entusiasmo. Si bien se elaboran desde la subjetividad, configuran la memoria colectiva ya que el testimonialista documenta una época, una cultura, una forma de resistencia, un imaginario” (47). Pilar Calveiro (1988) publicó un libro, reeditado en 2004, también con base en su tesis

doctoral, sobre los campos de concentración en Argentina en el cual proporciona un análisis profundo y descarnado sobre el funcionamiento de los campos como dispositivos de disciplinamiento y subjetivación, haciendo uso de textos testimoniales y colocando en juego un referencial foucaultiano para su análisis. Calveiro alerta sobre las posibles continuidades de las lógicas del poder que operaron en el período por lo cual no se debe creer que el pasado ha quedado cerrado de manera definitiva: “el análisis del campo de concentración, como modalidad represiva, puede ser una de las claves para comprender las características de un poder que circuló en todo el tejido social y que no puede haber desaparecido” (16).

Fernando Reati (2004) hace el análisis de cuatro novelas escritas por ex-presos del período de la guerra sucia en Argentina para auscultar aspectos referentes al trauma, al duelo y la derrota del proyecto político, que ciertos grupos y actores sociales intentaron poner en marcha en el período, encontrando como respuesta la represión y la guerra sucia por parte del Estado. Reati se refiere a la pertinencia de dilucidar para el análisis de las narrativas los contextos en los cuales éstas se inscriben ya que éstos marcan en buena medida sus condiciones de posibilidad. Al respecto, alude a la producción de la década del 80 en la cual se denota “una preocupante reescritura de la propia experiencia individual de testificantes que debían adaptar su recuerdo a un proceso social de la memoria, que no les permitía recordar lo que querían sino lo que socialmente podían. Estaban constreñidos por la necesidad de la autojustificación y la autodefensa frente a una memoria colectiva no siempre favorable” (105). Desde otro ángulo, es de destacar el nuevo lenguaje documental utilizado por el cine argentino de las últimas décadas para referirse a los secuestros, las desapariciones y el exilio forzado –con un mayor énfasis en la búsqueda de

identidad de los hijos de los desaparecidos a partir del 2002– y la nueva coyuntura en la que éste tiene emergencia. Según Berger (2008) con el surgimiento de la agrupación H. I. J. O. S, coetánea a la conmemoración de los 20 años del golpe militar, “la presencia de los hijos de los desaparecidos fue masiva, tanto a nivel político como en los medios de comunicación, lo que acarrió un cambio en las prácticas memoriales y un auge de la producción de obras teatrales, literatura, cine y documentales dedicados al tema” (14).

Testimonio, subjetividad y memorias de la violencia política en Colombia

Si bien Colombia en contraste con los países del Cono Sur no atravesó por períodos dictatoriales en las décadas del 70 y 80, sí contó con regímenes de democracia restringida en los que se ejerció la represión política por parte del Estado, en el marco de las Políticas de Seguridad Nacional implantadas por Estados Unidos para toda América Latina, aunque ésta no alcanzó las dimensiones totalizantes de las modalidades impuestas en los países del Cono Sur en los que “la desaparición y el campo de concentración-extermínio dejaron de ser una de las formas de represión para convertirse en la modalidad represiva del poder ejecutada de manera directa desde las instituciones militares”. No se puede olvidar, además, que “la sociedad fue la principal destinataria del mensaje, era sobre ella que debía deslizarse el terror generalizado, para grabar la aceptación de un poder disciplinario y asesino” (Calveiro, 95).

Empero, los países del Cono Sur lograron tránsitos, así sea problemáticos, hacia sociedades democráticas que permitieron enfrentar los problemas de la dictadura y llevar a cabo procesos de justicia y reparación social respecto a los hechos sucedidos en

estas décadas y distanciarse de formas de gobierno dictatoriales como opción para la organización del orden social. No es este el caso de Colombia en el que los conflictos políticos generados desde la década del 70, han encontrado soluciones parciales y la mayoría de ellos se ha escalonado en las décadas subsiguientes, a la luz de las nuevas condiciones coyunturales y del surgimiento de nuevos actores. En este contexto, las masacres –entre 1982 y 2007, el Grupo de Memoria Histórica ha establecido un registro provisional de 2.505 masacres con 14.660 víctimas” (CNRR, 2008: 13)– y los desplazamientos forzados –se calcula que anualmente la cifra de desplazados por la violencia aumenta en por lo menos 300.000 personas, proceso que ha dejado 4,9 millones de desplazados desde 1985 hasta el 2010 (Según cifras de CODHES), de los cuales el gobierno reconoce 3,7 millones–. La población colombiana es de aproximadamente 41 millones, lo que implica que aproximadamente el 10% de la población nacional ha sido víctima de este problema y se ha encontrado en situación de desplazamiento” –se han multiplicado sin despertar el rechazo y la indignación por parte de la sociedad, generándose más bien, al decir de los analistas, la indiferencia y el olvido–. En este escenario, la narrativa testimonial ha encontrado diversos canales de expresión como parte importante de los vehículos de la memoria sobre acontecimientos referentes a la violencia política y a las disputas que se dan en torno a ellos. Veamos algunos ejemplos al respecto.

Vélez (2003) presenta un estudio sobre la literatura testimonial en torno a violencia y memoria a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI, interrogándose alrededor de la hipótesis corriente dentro de los analistas políticos sobre la falta de memoria de los colombianos respecto a hechos de violencia política y, por tanto, a la imposibilidad de elaborar duelos y relatos colectivos que permitan situar las vivencias en marcos de comprensión

que viabilicen la reconfiguración de las subjetividades dentro de contextos sociales y culturales (Pecaut, 1998, 2004). Para el autor las narrativas que circulan en los textos analizados se constituyen o bien como memorias literales que no permiten elaboraciones del pasado, o como memorias ejemplares que buscan derivar lecciones de éste con aprendizajes etico-políticos con implicaciones sobre el presente y el futuro.

Aunque Vélez señala la importancia de las memorias ejemplares para la reconstitución del tejido social, su escasa difusión y las dificultades de encontrar relatos que se superpongan a la fragmentación y promuevan memorias sociales con carácter histórico, lo llevan a concluir que “hay una memoria social sobre la violencia, pero no existe un ámbito institucionalizado que propicie discusiones sobre la verdad, la justicia, las reparaciones morales y materiales, la reconciliación social y la paz, como ha sucedido en otros países del continente, de Asia y de África” (22). Elvira Sánchez Blake (2010) analiza las tendencias de las narrativas de mujeres sobre el conflicto armado en las décadas del 80 y 90, clasificándolas en reportajes, autobiografías y narrativas mixtas. En el primero incluye los escritos por mujeres a protagonistas en el conflicto político de los años 80 en el que, por lo general, sólo se hace uso de testimonios y entrevistas de personajes masculinos. Para la década del 90 identifica una narrativa que posee una perspectiva más etnográfica que se apoya en las historias de vida, las biografías y otro tipo de testimonios. También el genocidio de la Unión Patriótica ha contado con narrativas testimoniales en la apuesta por no dejar olvidar su memoria. Esta organización surgió en 1985 como una convergencia de fuerzas políticas a raíz del proceso de negociación adelantado entre el gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC, con el propósito de darle una salida política a la oposición armada. A pesar

de la gran acogida que tuvo dentro de la sociedad esta organización, que le condujo a ganar importantes escaños a través de procesos electorales en diversos lugares del país, tuvo que enfrentarse con la intolerancia de las fuerzas más retardatarias que emprendieron su aniquilamiento:

Dos candidatos presidenciales, 8 congresistas, 13 diputados, 70 concejales, 11 alcaldes y miles de sus militantes fueron asesinados por grupos paramilitares, elementos de las fuerzas de seguridad del Estado (Ejército Colombiano) y narcotraficantes. Algunos de los sobrevivientes al exterminio abandonaron el país. (Wikipedia)

En el 2005 el gobierno nacional creó el Grupo de Memoria Histórica como parte de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), por medio de la Ley 975 que pretende “facilitar los procesos de paz y la reincorporación individual o colectiva a la vida civil de miembros de grupos armados al margen de la ley, garantizando los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación”. En este escenario, el GMH ha emprendido una serie de investigaciones y actividades con comunidades afectadas por el conflicto, procurando acopiar “diferentes memorias de la violencia, con un enfoque diferencial y una opción preferencial por las víctimas y por aquellas minorías que han sido suprimidas o silenciadas”, seleccionado casos emblemáticos de la violencia relativa al conflicto armado como son: El Salado, Bojayá, La Rochela, Segovia, Trujillo, entre otros (CNRV, 2008: 14).

Entre 2005 y 2010 un grupo de organizaciones llevó a cabo un proyecto que convocó a varios sectores del país a contar sus vivencias sobre la violencia (www.desdeadentro.info). En el libro publicado sobre sus resultados se incluye, además de

los relatos recogidos a través de procesos de intervención es-
critural y social, un análisis sobre las diversas narrativas del
conflicto provenientes de la academia, la prensa y los medios,
la investigación periodística, la televisión de ficción, el cine, así
como de testimonios, biografías o literatura del yo. Al referirse
a esta última categoría, los autores afirman que en la última
década se impuso este género para contar la guerra, al cual han
acudido tanto víctimas como victimarios, agrupando su pro-
ducción en tres tendencias:

1. Los redactados o dictados por los hombres de batalla que
han contado con publicaciones de gran tiraje, amplia-
mente divulgadas en los medios masivos de comunicación.
2. Los escritos por víctimas del secuestro que han logrado sa-
lir con vida del cautiverio, ya sea fugados, rescatados o libe-
rados, y que han obtenido audiencias en las grandes edito-
riales del mundo.
3. Los relatos de las víctimas anónimas de toda clase de vio-
laciones de los derechos humanos, construidos al ampa-
ro de organizaciones no gubernamentales, universidades,
grupos eclesiósticos, asociaciones comunitarias y proyectos
oficiales, que se publican en libros y folletos de bajo tiraje,
blogs, multimedios, emisoras comunitarias, colchas teji-
das a mano, canciones y altares conmemorativos (Franco,
Nieto, Rincón, 2010: 30).

En general, en buena parte de la literatura investigativa
con relación al tema de la violencia política se percibe una de-
manda por establecer mayores conexiones entre los aspectos
estructurales de los hechos asociados a ella y las configuracio-
nes subjetivas de los actores sociales en juego, incluyendo a los
mismos analistas de estos fenómenos. Esto explica, en parte,

el creciente interés por aspectos relacionados con la memoria y con la narrativa testimonial en sus diversos estilos, formatos y soportes. Y también señala la pertinencia de investigar sobre los modos de transmisión y circulación de estas memorias como parte de procesos de socialización y subjetivación que, en buena parte, están por fuera de los circuitos escolarizados pero que demandan su inclusión urgente en la agenda de los problemas a ser estudiados por la investigación educativa con relación a la formación de los sujetos y la configuración de sus subjetividades en las sociedades contemporáneas.

Conclusiones

En América Latina la violencia política, con sus modulaciones particulares en los distintos países, ha sido una de las problemáticas que ha marcado buena parte de las dinámicas sociales así como de las experiencias y la constitución de los sujetos en la historia reciente del continente. Este contexto y su compleja problemática han propiciado interrogantes sobre las memorias en torno a estos hechos y a su incidencia en las sociedades, a la manera como estas memorias han sido transmitidas, preservadas y reelaboradas, al papel de los lazos generacionales en torno a ellas, a sus repercusiones en los procesos de formación de sujetos, así como al papel jugado por las instituciones educativas en torno a la generación de prácticas relacionadas con políticas de la memoria.

El análisis de las prácticas sociales sobre violencia política y las experiencias de los sujetos en torno a ellas dejan ver las múltiples esferas de socialización y subjetivación que entran en juego en su constitución, dentro de las cuales se cuentan instituciones típicamente disciplinarias como cárceles, campos de concentración, escuelas, familias, iglesia, hasta espacios

más difusos como los medios de comunicación, o esferas de participación política y cultural como agrupaciones y redes informales, o colectivos artísticos, así como los variados espacios públicos de debate y confrontación en los que las manifestaciones callejeras han tenido gran relevancia. En esta dirección se debería propender por la investigación sobre estos escenarios de formación en el marco de la historia cultural de la educación y darle cabida, dentro de ella, al análisis de las narrativas testimoniales por su riqueza para el estudio de las subjetividades. Para Popkewitz “construir historias acerca de cómo se forman nuestras subjetividades (problematizando las agendas y categorías del sujeto), nos ofrece un espacio potencial para actos e intenciones alternativas que no están articuladas a través de los sentidos comunes” (167).

Referencias bibliográficas

- ARFUCH, L. (2008). “El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político”. En *Utopía y praxis latinoamericana*. Año 13, No. 42 (julio-septiembre), 131-140.
- BURKE, P. (2000). *Formas de Historia Cultural*. Madrid, Alianza.
- CALVEIRO, P. (2004). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires, Colihue.
- CALVEIRO, P. (2002). *Desapariciones, memoria y desmemoria de los campos de desaparición argentinos*. México, Taurus.
- COMISIÓN DE MEMORIA HISTÓRICA. En <http://www.memoriahistorica-cnrr.org.co/s-quienes/subquees/>
- COMISIÓN NACIONAL DE REPARACIÓN Y RECONCILIACIÓN (2008). *Trujillo. Una tragedia que no cesa*. Bogotá, Planeta.
- DOSSE, F. (2006). *Paul Ricoeur et Michel de Certeau. L'histoire entre le dire et le faire*. París, Édition de L'Herne.

- FIGUEROA SÁNCHEZ CRISTO, R. (2004). Gramática-violencia: Una relación significativa para la narrativa colombiana. En *Tabula Rasa* N° 2, Bogotá. , enero-diciembre, 93-110.
- FLORES, N. (2000). “Dos voces en pugna: la historia oficial como narrativa de legitimación y el relato testimonial chileno 1973-1989”. En *Cyberhumanitatis: revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades*, universidad de Chile, No. 14. Disponible en: <http://www2.cyberhumanitatis.uchile.cl/14/tx15nflores.html>
- HUYSEN, A. (2007). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires, FCE.
- JELIN, E., KOFMAN, S. (2006). *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- JELIN, E. (2003). “Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales”. En *Cuadernos del IDES*, N° 2, octubre.
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- PECAUT, D. (2004). “Memoria imposible, historia imposible, olvido imposible”. En *Memorias en conflicto, Aspectos de la violencia política contemporáneas*, IEP-IFEA, Lima, 87-104.
- PERIS BLANES, J. (2008). *Historia del testimonio chileno. De las estrategias de denuncia a las políticas de memoria*. Valencia, Anejos de Quaderns de Filologia.
- POPKEWITZ, T. (2003). *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona-México, Pomares.
- REATI, F. (2004). “Trauma, duelo y derrota en las novelas de ex presos de la guerra sucia argentina”. En *Chasqui, revista de literatura latinoamericana*. Vol. 33, N0. 1, 104-126.
- RICHARD, N. (1998). *Residuos y metáforas. Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la transición*. Santiago de Chile, Cuarto propio.
- RICOEUR, P. (2002). *La historia, la memoria, el olvido*. México, FCE.

- RIOUX, J.-P., SIRINELLI, J. F. (1997). *Para una historia cultural*. México, Taurus.
- RODRÍGUEZ IDÁRRAGA, N. (2008). *Los vehículos de la memoria. Discursos morales durante la primera fase de la violencia (1946-1953)*. Bogotá, Universidad de los Andes.
- SÁNCHEZ-BLAIR, E. (2000). *Patria se escribe con sangre*. Barcelona, Anthropos.
- SÁNCHEZ-BLAIR, E. (2010). *Memoria de las combatientes. Testimonio y literatura*. Toronto, Lasa Congres, Octubre 28, 09.
- STREJILEVICH, N. (1991). *Literatura testimonial en Chile, Uruguay y Argentina*. Tesis Doctor en Filosofía. University of British Columbia.
- VÉLEZ RENDÓN, J. C. (2003). “Violencia, memoria y literatura testimonial en Colombia. Entre las memorias literales y las memorias ejemplares”. En *Estudios Políticos*, No. 22. IEP, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. 0121-5167. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/22/03-velez-rendon.pdf>
- YATES, F. (2005). *El arte de la memoria*. Madrid, Siruela.

17. (Auto) figuraciones de infancia en dictadura

LEONOR ARFUCH

Universidad de Buenos Aires

Jamás podremos rescatar del todo lo que olvidamos. Quizá esté bien así. El choque que produciría recuperarlo sería tan destructor que al instante deberíamos dejar de comprender nuestra nostalgia.

Walter Benjamin, Infancia en Berlín hacia 1900

La infancia ha sido siempre un territorio privilegiado para la literatura, tanto en sus andares biográficos como ficcionales, poéticos y hasta filosóficos, de Proust a Benjamin, para tomar sólo dos hitos emblemáticos. Y si bien, como decía Benveniste, “nunca recobramos nuestra infancia” el retorno a ese tiempo cercano o lejano, fantaseado o fantasmático, forma parte indisoluble de nuestra experiencia. Allí anidan claves que dejan su impronta en el devenir –sin condicionarlo en términos absolutos– y también un núcleo resistente de nostalgia que involucra los seres y las cosas. Un retorno traído por la memoria involuntaria –Proust– o por el trabajo de la rememoración –la anamnesis–, que puede desplegarse en la temporalidad de un relato articulado, atento a la sucesión de acontecimientos –la novela, la autobiografía– o en “iluminaciones”, a la manera de Benjamin, esas briznas del recuerdo ligado a imágenes entrañables –las tías que esperan con la mesa servida para el té, la franja de luz debajo de la puerta del dormitorio de los padres que anuncia la partida de un viaje inminente (Benjamin, 1990). Infancia y memoria parecen así enlazarse en una relación particular, donde la imagen evocada se plasma en el presente de la enunciación trayendo consigo una carga afectiva

que lo transfigura: como toda memoria, es siempre presente. Y ese volver sobre la infancia no es inocuo, hay allí una búsqueda de sentidos que se enfrenta a menudo con imágenes de contorno incierto –¿recordamos escenas o fotografías, lo hemos vivido o nos lo han contado?– vacilaciones que confirman, una vez más, que nuestra vida no nos pertenece por entero y que nuestra historia, sobre todo en esa primeridad de la existencia, se entrama en la mirada y la palabra de los otros.

También, ante el relato autobiográfico, se plantea la pregunta clásica: ¿Quién habla allí? ¿El adulto que es hoy, el que recuerda, no sin nostalgia, un tiempo irremediamente perdido? ¿El/la que pretende remontar el tiempo y recuperar esa fresca vivencia, “algo que se destaca del flujo de lo que desaparece en la corriente de la vida” (Gadamer, 1977: 96) desde una especie de autoficción? ¿Y qué infancia aparece en el recuerdo? ¿La de un tiempo feliz, la levedad del juego y los afectos, los veranos, la casa paterna, el entorno familiar? ¿La de los miedos y desvelos nocturnos, el temor al abandono, a la pérdida de los seres queridos? ¿La combinación entre ambas, como visión equilibrada de la “normalidad”? ¿O aquella infortunada, transcurrida en un estado de excepción, sin la idílica postal familiar? ¿Y qué sucede cuando el estado de excepción deviene cotidiano, cuando el miedo se transforma en un modo de vida –“vivir *en* el miedo”–, cuando la pérdida brutal acontece como si fuera un hecho necesario? ¿Qué queda como marca de esa traumática experiencia?

A partir de estas preguntas se define el tema de mi conferencia, que podría resumirse tentativamente en un sintagma abstracto e inclusivo: *la infancia en dictadura*, tema que abordaré, como es imaginable, desde la experiencia argentina, o mejor, desde ciertas narrativas que responden de maneras diversas a esas preguntas trazando sin embargo una línea común. El corpus comprende dos películas recientes, *Infancia*

clandestina, de Benjamín Ávila (2011) y *El premio*, de Paula Markovitch (2011), una novela, *La casa de los conejos*, de Laura Alcoba (2010), una tesis sobre la revista infantil *Billiken*, publicada precisamente bajo el título *La infancia en dictadura*, de Paula Guitelman (2006) y un libro singular, *¿Cómo es un recuerdo?*, de Hugo Paredero (2007), que recoge las respuestas de 150 niños de 5 a 12 años en entrevistas realizadas con un cuestionario abierto apenas recuperada la democracia, en 1984.

¿Por qué este recorte? Pese a que toda selección de un universo tiene un alto grado de arbitrariedad –siempre son posibles otros agrupamientos– me animaría a responder, tomando una feliz expresión de Tununa Mercado: porque traduce elocuentemente un “estado de memoria” en mi país, a los 30 años del retorno a la democracia, una fecha que cabe celebrar. Y digo *un* “estado de memoria” porque no es, por cierto, el único.

Si aceptamos que hay temporalidades de la memoria, cosas que requieren un tiempo para poder mostrarse a la luz, ser aceptadas, entrar en el debate público, esos 30 años marcaron un *crescendo* en cuanto a la aparición de múltiples voces y una notoria diversificación de las temáticas. Después del primer momento, el de las víctimas, los deudos, los testigos, donde el testimonio de lo padecido fue a la vez prueba para la justicia y elaboración catártica del trauma, se fueron sucediendo innumerables relatos donde campeaba la narrativa vivencial: biografías, autobiografías, testimonios, memorias, correspondencias, relatos de vida, poemarios, entrevistas, diarios de cárcel, confesiones, conversaciones... Con el tiempo, y sin perder nunca la carga testimonial, fue apareciendo en ese espacio subjetivo la autoficción, un género híbrido, a veces cercano a la novela, donde la marca autobiográfica se diluye en la tercera persona o en otro personaje sin pretensión de una “verdad” referencial. Esa apertura coincidió en algunos casos con la irrupción de voces donde el lugar de

la víctima dejaba paso a otros protagonismos: el de los exiliados, los guerrilleros y otros militantes –categorías por cierto no excluyentes. Asimismo, la ficción lisa y llana –en la novela, el cine, el teatro, la televisión– introdujo nuevos puntos de vista –y un reparto de la palabra,– tanto como la investigación periodística y académica, que aportó un enorme caudal de conocimiento a la escena constructiva de la memoria: análisis sociológicos, culturales, históricos, políticos, resultados de trabajo de campo de tipo antropológico, estudios narrativos, debates intelectuales, etcétera. Por cierto, el registro de la visualidad no fue ajeno a este proceso: las artes visuales –o prácticas artísticas, como se prefiera– constituyeron –y siguen constituyendo– un campo privilegiado de experimentación.

Llegado un momento, en ese horizonte multifacético comenzó a producirse un giro generacional: el tiempo de los hijos. Los de los desaparecidos, inquisidores, buscadores de indicios, de huellas a menudo arqueológicas –algunos, orgullosos de esos padres que conocieron poco o que no alcanzaron a conocer, otros dolidos, hasta acusadores, por la vida ofrendada a una causa antepuesta a su rol familiar– y también otros hijos, sus contemporáneos, cuyas vidas bajo la dictadura transcurrieron en aparente normalidad pero cuyas preguntas irrumpen asimismo en el espacio dialógico con una marca inequívoca. Si los primeros centran su inquietud en la historia de sus padres, tratando de aprehender sus contornos, la difícil relación entre vida cotidiana y militancia –algunos, hurgando en sus propios recuerdos de pequeños, cuando los acompañaban en ese trajinar– y de comprender las razones, políticas e ideológicas de su compromiso, los segundos se enfrentan, quizá más desprevenida, a otro tipo de curiosidad: ¿Cómo era vivir en dictadura? ¿Qué sabían (o no sabían) sus padres? ¿Y qué hicieron con ese saber? Interrogantes que, aún formulados en el ámbito

doméstico, envueltos en recuerdos de la infancia, rondan sin embargo el dilema de la Historia con mayúscula: ese pasaje conflictivo que va del “¿por qué? al “porque...” (Ricoeur, 2004).

La voz pública de hijos de desaparecidos –por sobre el silencio desolador de los hijos apropiados, aún no encontrados, algunos de los cuales seguramente intuyen y temen la revelación, otros quizá ni siquiera sospechan cuál puede ser su verdadera identidad– introdujo un matiz diferencial en el ejercicio de la memoria y en la indagación histórica del pasado. Están los que asumieron la militancia en derechos humanos a través de la creación de la agrupación H.I.J.O.S –que hizo célebre la figura del “escrache”, como una intervención urbana y vocinglera para denunciar la tranquila vecindad de antiguos represores ante sus propias puertas– y los que se sumaron a las Madres, Abuelas o a otros organismos ya existentes. Algunos adquirieron notoriedad como artistas, llevando su búsqueda filial al plano estético. Entre estos últimos, varios eligieron el cine como modo de expresión, en el contexto, justamente, de lo que se ha dado en llamar “el nuevo cine argentino”. Valgan como ejemplo, formalmente disímil, tres películas emblemáticas que han sido ampliamente comentadas, *Papá Iván*, de María Inés Roqué (2000), un documental subjetivo que intenta reconstruir la figura paterna –un dirigente guerrillero muerto en combate– con el aporte prioritario de testimonios; *Los rubios*, de Albertina Carri (2003), que renuncia expresamente a esa modalidad narrativa y se inclina hacia una suerte de autoficción, mostrando las grietas de lo irrecuperable –en su caso, ambos progenitores–; y *M*, de Nicolás Prividera (2007), cuestionadora y crítica del entorno político y social en el cual su madre fue desaparecida, que aparece como una búsqueda de los *por qué*. Otra hija, Lucila Quieto, artista visual, exploró las posibilidades de la fotografía en una impactante instalación, *Arqueología*

de la ausencia (2001), donde se fotografió ella misma sobre diapositivas ampliadas de su padre –a quien no conoció– proponiendo una inquietante simultaneidad, un ensayo identitario que luego repitió con las fotografías de otros hijos e hijas.

En ese diálogo con nuevas voces (los sobrevivientes/los descendientes) lo auto/biográfico sigue siendo prioritario aunque adquiere obligadamente otros acentos. Ya no se trata de dar cuenta de la experiencia del pasado en términos de la más rotunda *presencia* –el cuerpo propio sometido a tortura, vejación, persecución–, se trata justamente de *hacer presente la ausencia* como dato esencial de la identidad, de hacer de la afirmación pública de la filiación –como búsqueda incierta, como protesta o como rebeldía– un gesto político. Diversas posiciones se reconocen en este espacio biográfico donde el estado de excepción aparece interrumpiendo un cauce de memorias cotidianas. La intimidad perdida de la infancia –buscada, fantaseada, escamoteada, como lo muestran los muñequitos animados de Albertina Carri en una escena desoladora [pierde a sus padres a los 4 años]–, el arrebato de esa rutina hogareña que asegura el autorreconocimiento, es uno de los motivos más recurrentes en la evocación: el misterio de la desaparición súbita o su violencia –en el caso de quienes la presenciaron–, las preguntas a los familiares con tiempo dilatado de respuesta o sin ella, la mirada fija en la ventana esperando un retorno imposible, cada relato traza sus figuras en un fondo común y busca, de distintas maneras, sus respuestas. Más allá de las coordenadas de la coyuntura política –que también están presentes– es la cualidad del “ser común” la que aparece a menudo enfatizada, los rasgos de carácter, los sueños, proyectos e ilusiones de quienes tenían en aquel tiempo su misma edad. En este sentido, la voz de los hijos es a la vez memoria proyectiva e interpretación del pasado pero con un fuerte anclaje en el

presente, donde el trabajo de duelo –al que aporta la creación artística– parece ganar terreno a la melancolía.

Esa desarticulación de los vínculos familiares, esa intrusión en el corazón del hogar llevada a un extremo trágico con la apropiación de los hijos –una fisura irreparable en la vivencia colectiva de la identidad– es lo que hace determinante en esta historia el peso de las genealogías. Perder padre y madre repentinamente como en tantos casos, quedar a la intemperie –afectiva, explicativa, si no material– no es algo tan corriente cuando afuera, en la ciudad, en el mundo circundante, todo parece un devenir normal –no hay pilas de escombros como en los bombardeos de la guerra, ni una población sitiada, ni una catástrofe natural. Por eso tal vez no sea tan sencillo para esos hijos deslindar el reconocimiento a la convicción de las ideas y la valentía para defenderlas de la infausta suerte corrida por los padres. O, dicho de otro modo, hacer primar el perfil combativo de la figura del o la militante –que emerge, nítida, en muchos relatos de sobrevivientes– por sobre la falta de un miembro irremplazable en la trama familiar.

Es *después* de esa indagación sobre los padres que la mirada se torna hacia la propia infancia en dictadura y aquí aparecen, en una innegable sintonía, las tres obras de ficción que componen mi corpus: *La casa de los conejos* en 2010, *Infancia clandestina* y *El premio* en 2011. Y aparecen precisamente en un horizonte de debates donde nada está saldado y donde algunas voces, aun desde el progresismo, creen llegado el tiempo de un aquietamiento –de la justicia, de los relatos– en mor de una hipotética “reconciliación”. Este giro hacia la infancia viene a mostrar justamente que nunca habrá un fin de los relatos en la experiencia traumática de un colectivo, por más que ciertas voluntades o los mecanismos complejos de la vida política pretendan desactivar en algún caso esa perseverancia del pasado.

Dije tres obras de ficción aunque las tres tienen un fuerte anclaje autobiográfico: narran una historia que los tuvo como protagonistas. Pero justamente la ficción se les impuso como el único modo posible de aproximarse a ese nudo existencial: la distancia necesaria –esa famosa *exotopía* bajtiniana–, la fragilidad del recuerdo y sobre todo el trabajo poético de la lengua –en el caso de Laura Alcoba– y de la imagen, en el caso de las películas, brindaron un cobijo, tanto estético como afectivo, para poder hablar.

Porque hay de qué cobijarse: las tres historias narran justamente la sensación de intemperie, la desprotección de la vida en clandestinidad, el peligro constante, el acecho cotidiano, el miedo a cometer el menor error, el miedo, simplemente, como forma de vida: “Vivir en el miedo” dice la niña de *La casa de los conejos*. Hijos de militantes que alternaban el vivir con los abuelos, vivir en otros países, vivir con uno de los padres, vivir escondidos o en casas transitorias, obligados a mantener el secreto de esas casas y también el de su propio nombre, niños criados como adultos, con la carga de la responsabilidad a edades muy tempranas, niños enfrentados al uso de las armas y a las noticias de muerte o desaparición... Una experiencia de maternidades y paternidades fuera de lo común, que ha sido abordada críticamente desde diversas perspectivas pero que no es el caso analizar aquí.

Me interesa más bien ese trabajo de la ficción desde la mirada de quienes tienen hoy la edad aproximada de sus padres o madres y habitan un mundo radicalmente diferente. La talla del lenguaje podríamos decir –incluyendo por cierto a la imagen–, que nos pone en sintonía con la vivencia de sus personajes. La niña de *La casa de los conejos*, por ejemplo, que a los siete años va a vivir con su madre a una casa que comparten con otros militantes, entre ellos Diana, una mujer embarazada,

donde se está armando la imprenta clandestina que edita el periódico *Evita Montonera* y cuya fachada es, justamente, la de un criadero de conejos . Una casa que Laura y su madre tienen la fortuna de abandonar para salir del país antes de que suceda allí una verdadera tragedia: el asalto de un cuerpo de ejército que literalmente la bombardea, matando a todos sus ocupantes, asalto al que solo sobrevive una beba de meses puesta a resguardo bajo un colchón, que es apropiada –según testimonio de vecinos– y a quien su abuela, Chicha Mariani, integrante de Abuelas, todavía está buscando. La casa, en el estado en que quedó, fue recuperada y es hoy un sobrecogedor lugar de memoria que lleva el nombre de esa beba, la “Casa Anahí”.

Escrita en presente, con anclajes temporales que hacen honor a los famosos deícticos de Benveniste –hoy, ayer, mañana, hace dos o tres meses...– y al mismo tiempo poniendo en perspectiva el pasado en un desdoblamiento del yo narrativo –entre la niña y la adulta– logra una sorprendente alternancia entre esa proximidad del recuerdo en sus acentos propios –la temporalidad de la novela, su suspenso, la voz de la niña, su mirada– y la distancia que impone el testimonio. Es notable también el trabajo sobre esa mirada –imaginamos que así debió ser, los ojos desorbitados ante cada escena: el altillo, donde estaban las armas, el “embute”, una palabra clave que señalaba la doble pared que escondía la imprenta, la carga de periódicos en una camioneta, envueltos con moños de regalo–. La mirada que se eleva hacia los mayores, plena de interrogantes pero también informada de un saber excesivo: “Ya soy grande, tengo 7 años”. Una mirada donde ha quedado el recuerdo de la dulzura de los ojos de Diana, la madre de Clara Anahí –a quien Laura dedica su libro–, en medio de una férrea disciplina del no mirar, no hacerse ver, no dejar ver, que la lengua poética traduce en el cerrar de los ojos de la niña achatando el tiempo y el espacio:

Es un día de mucho sol, pero el sol me molesta y cierro los ojos.

Lo que me gusta de fruncir los párpados en estos baños de luz es que empiezo a percibir las cosas de manera muy diferente. Me gusta sobre todo el momento en que el contorno de las cosas se desdibuja y comienza a perder volumen. (...) Por la presión de mis párpados puedo hacer que el mundo retroceda, y a veces, incluso aplastarlo contra ese fondo luminoso. (Alcoba, 20)

Juan, el protagonista de *Infancia clandestina*, a quien sus padres cambian el nombre por el de Ernesto cuando regresan del exilio para la “contraofensiva” decretada por Montoneros en 1979, tiene 12 años, una hermanita bebé y vive en una casa suburbana con sus padres, que distribuyen armas y proyectiles envasados en cajas de maní con chocolate, otra de las “fachadas” de la vida clandestina. Una madre militante de armas tomar, que aparece en toda la fiereza de su convencimiento pero también en el costado amoroso del lazo filial –en quien Benjamín Avila, el director, rinde homenaje a su madre desaparecida– aporta una tonalidad diferente a una caracterización ya clásica: la del militante sujeto a una disciplina férrea, antepuesta a toda atadura familiar. Esa madre, con sus altibajos, sus ataques de ira ante el menor desliz del secreto y la prohibición –una llamada telefónica del niño a una compañera de la que está enamorado– es a la vez la “madre loca”, furiosa, que aparece en múltiples relatos, y esa otra capaz de mostrar su ternura en los momentos de calma cotidiana. Momentos especialmente trabajados en el film, para balancear la imagen de zozobra perpetua que ha quedado como un estereotipo. Es una película sobre el amor, dirá el director, que intenta “esquivar la

idealización o el juicio, encontrar un lugar justo, de respeto y libertad, una exacta valoración de lo que fue –a su juicio– la última generación lírica”. Preguntado sobre el lugar de este film en su obra responderá, quizá inadvertidamente, con un performativo explícito: “Siempre supe que algún día iba a *hacer mi infancia*”, un enunciado que puede tomarse a carta cabal.

El premio, por su parte, nos enfrenta a un paisaje de invierno desolado, una playa desierta donde Cecilia, una niña también de 7 años, vive con su madre en una casilla donde se guardan sombrillas y reposeras herrumbradas, con un mar encrespado a los pies y un viento persistente que adquiere por momentos un rol protagónico. Casi no hay palabras entre madre e hija, en una escena de despojo, unos pocos enseres indispensables para la supervivencia y un corte rotundo con el exterior. De a poco se advierte que el silencio traduce el ocultamiento, la huida de un peligro que ya se ha cobrado la vida de un familiar. Un padre ausente –como en *La casa...*– del que no se sabe siquiera si está vivo y la interdicción de hablar, de contar, de revelar la verdadera identidad cuando la niña comienza a ir a la escuela y sobrevienen las preguntas lógicas: qué hace tu papá, dónde está, cómo se llama. A diferencia de las otras madres –la de Juan/Ernesto que maneja armas, la de Laura, que pasa sus días en la rotativa clandestina imprimiendo el periódico– la de Cecilia sólo arma pequeñas esculturas con caracoles, cuya inutilidad traduce el tiempo muerto, la soledad, el simple pasar. Una madre cuya depresión le impide incluso ocuparse de las cosas más elementales de su hija y que alterna el silencio con la ira ante cada infracción a la regla, que también aquí hay que hacerse perdonar. El nudo narrativo se centra en el premio que gana Cecilia por una composición escrita para un concurso organizado por los militares, que debe ir a recibir al colegio de manos de ellos en un acto especial, hecho

que resulta insoportable para la madre y pone en tensión la presencia misma de ambas en el lugar.

En los tres casos la escuela se torna un territorio de riesgo, el accecho de la pregunta incontestable, el peligro del descubrimiento.

“Desde ahora viviremos en la clandestinidad”. Esto es exactamente lo que dice. Yo escucho en silencio. Entiendo todo muy bien, pero no pienso más que en una cuestión: la escuela. Si vivimos escondidos ¿cómo voy a hacer para ir a clase? (Alcoba, 2010: 9)

Una experiencia cotidiana, de aristas traumáticas, donde se debe estar atento a todo, responder a otro nombre o no tener apellido: “Laura: esa es la única parte de mi nombre que me dejan conservar” dirá la niña de *La casa de los conejos*, y “Ernesto” no sabrá siquiera que es él a quien le cantan el “Feliz cumpleaños” según la fecha de su documento falso.

426

Esta infancia común, abrumada por la carga del secreto y del lenguaje fuera de edad, sometida a exigencias imposibles y conductas penalizables –en las tres ficciones los niños tienen que pedir perdón por “portarse mal”, es decir, haber infringido las normas de seguridad o el secreto– pone en escena también, de modo contrastivo, semejanzas y diferencias en los personajes de las madres –los padres están ausentes o en un rol definido más bien por su responsabilidad en la organización, como en *Infancia clandestina*. No es irrelevante la cuestión por cuanto la decisión de continuar viviendo con los hijos y llevarlos incluso a algunas de sus actividades a sabiendas de los riesgos que corrían –una vez Diana lleva a Laura en la camioneta al reparto del periódico– es uno de los aspectos que ha suscitado las mayores críticas en cuanto a la militancia clandestina. Una escena nodal de esta última película muestra justamente

la tensión dramática entre la madre y la abuela, que pide hacerse cargo de los niños en la elemental lógica del sentido común. Sin embargo, el personaje de la madre de *El premio* es quizá pionero en cuanto a mostrar la antítesis de un perfil heroico, la desolación en la que transcurrieron muchas vidas en las distintas variantes del exilio interior. En cierto modo hay, en las tres ficciones, un intento de “entender sin entender o entender al revés”, como dice la niña Laura, que supone también, sobre todo en Infancia, entender la intensidad de la esperanza, ese momento en que se creía todavía posible una transformación radical del estado de las cosas.

Benjamín Avila enfatiza ese tratar de entender el lugar del otro, el “porqué nos hicieron esto”, aludiendo en particular al infausto desenlace de su película en el cual la casa es asaltada, sus moradores resisten ante los ojos espantados de Juan detrás de su escondite –la estructura del *comic*, que juega aquí el mismo papel de los muñequitos Playmobil en *Los Rubios*, pone en escena la violencia, lo intratable–, él mismo es secuestrado, interrogado y dejado finalmente a la puerta de la casa de su abuela mientras su hermanita en la ficción es apropiada y entregada a otra familia. Un modo de narrar la propia historia, en la cual su hermano menor también fue apropiado y recuperó su identidad en 1984, uno de los primeros nietos recuperados. “Nunca creyeron que irían a hacerle eso a los hijos”, afirmará en alguna entrevista, reiterando algo de lo ya escuchado en la ímproba tarea de encontrar explicación lógica a un tiempo dislocado.

Más allá del valor intrínseco de estas obras –la de Alcoba es una novela de aliento poético, los dos films, ambos *operas primas* como largometrajes, están muy logrados, cada uno en su género, *Infancia* es una producción que apunta a circuitos de gran público mientras que *El premio* es una película de autor, atenta al proceso de su realización y a los circuitos escogidos

para su promoción¹– lo que me interesa aquí, en una lectura sintomática, es la temporalidad de su emergencia –ese “estado de memoria” que traducen– y el modo en que cada una pone en escena algo de lo cual poco se ha hablado hasta ahora: la vida cotidiana en dictadura, no sólo la de esos personajes arrastrados por una “locura” revolucionaria sino también ese trasfondo de miedo que involucró a la sociedad entera, quizá inadvertidamente para algunos, y que acompañó como una sombra la normalidad en un estado de excepción.

En primer lugar, la convivencia bajo un mismo techo del arsenal y la vida familiar, la trama de vigilancia, engaño y secreto que envuelve la cotidianidad de la militancia bajo la amenaza represiva del Estado, no habían sido abordadas hasta ahora del modo en que lo hacen *La casa de los conejos* e *Infancia clandestina*: desde los ojos de la infancia y desde la propia experiencia. Un tema espinoso, quizá poco conocido

428

En un contacto con la directora, Paula Markovitch, nos decía: “creo que un film no es sólo lo que se ve en una pantalla sino también los procesos creativos y tal vez, también la manera en que se exhibe y difunde es parte de la obra misma... la manera en la que se “hizo” El premio y la manera en que intenté concebir su promoción... ha sido muy importante para mí. Por ejemplo la proyección en el museo de la Memoria [el Centro Cultural Haroldo Conti, en Buenos Aires] me pareció fundamental para la obra”. (15/9/2013)

¹. En un contacto con la directora, Paula Markovitch, nos decía: “creo que un film no es sólo lo que se ve en una pantalla sino también los procesos creativos y tal vez, también la manera en que se exhibe y difunde es parte de la obra misma... la manera en la que se “hizo” El premio y la manera en que intenté concebir su promoción... ha sido muy importante para mí. Por ejemplo la proyección en el museo de la Memoria [el Centro Cultural Haroldo Conti, en Buenos Aires] me pareció fundamental para la obra”. (15/9/2013)

Por otra parte, la normalidad suponía entre otras cosas el disciplinamiento de la vida cotidiana y de la infancia desde la escuela –cada una a su manera las tres ficciones dan cuenta de ello–, la escuela como un lugar clave en el afianzamiento del proyecto cultural de la dictadura, que era más sólido de lo que podría pensarse. Sobre ese proyecto y su relevancia en la escala de las transformaciones que el llamado “Proceso de Reorganización Nacional” se sentía llamado a realizar, da cuenta el estudio que mencionamos al comienzo sobre la revista infantil *Billiken*, material de apoyo escolar y entretenimiento durante generaciones –fue fundada en 1919 y continúa saliendo hasta hoy, con su frecuencia semanal– un estudio que muestra la profunda complicidad del medio –la Editorial Atlántida– con los objetivos de la dictadura en cuanto a la instauración de un orden unívoco de valores basados en la obediencia, el respeto a la tradición, la autoridad y la disciplina; la existencia de un mundo regulado, sin conflictos; la exaltación de la técnica y la modernización –afines a las políticas neoliberales en curso– y en un rango no menor, la representación de las fuerzas militares en roles abnegados, de ayuda y defensa de los intereses nacionales y de la soberanía.

429

Los militares de *Billiken* –afirma Paula Guitelman– premian a los alumnos (como nos lo muestra *El premio*). Ser tiernos y obedientes no les impide ser al mismo tiempo valientes, sacrificados y viriles, prestan su colaboración en campos que no son los propios, siempre pensando en el beneficio común. (Guitelman, 2007: 115)

Hasta aquí (auto) figuraciones de infancia –o ficciones autobiográficas– que nos proponen repensar el tiempo que fue desde un hoy que condiciona la mirada –los tres autores asumen conscientemente ese lugar de enunciación, que entraña

tanto la necesidad de comprensión como de hacer justicia a su propio pasado. Laura Alcoba dirá, por ejemplo en su prólogo: “si al final hago este esfuerzo de memoria para hablar de la Argentina de los Montoneros, de la dictadura y del terror, desde la altura de la niña que fui, no es tanto por recordar sino por ver si consigo, al cabo, de una vez, olvidar un poco” (op. cit.: 7). Paula Markovitch por su parte escribe en un mail: “Creo que no es casual que surjan muchas obras en torno a la infancia en dictadura, ya que los que fuimos niños en esos años, tenemos la edad para procesarlo y contarlo”.

¿Pero qué ocurriría si pudiéramos asomarnos a otras figuraciones de infancia, a otras voces, no ya ficcionales sino “verdaderas”, de niños cuando fueron niños y que por lo tanto responderían de otro modo a la pregunta del comienzo *¿Quién habla allí?*

430

El análisis, desde una perspectiva de crítica cultural, abarcó dos años emblemáticos durante el período dictatorial, 1977 y 1978, años de intensa violencia represiva en los que también tiene lugar el Mundial de fútbol. El propósito, según la autora, era indagar el tipo de subjetividad infantil y el ideal de niñez que la revista conformó en el plano discursivo y su estrecha relación con los valores imperantes.

Esa aventura fascinante –y desgarradora– es lo que nos propone el libro de Hugo Paredero que mencionamos al principio y que completa nuestro corpus: voces de 150 niños de 5 a 12 años, que han vivido parte de su infancia en dictadura y hablan de ella recién llegada la democracia, es decir, con el recuerdo vívido en los ojos y una increíble libertad en las palabras. Niños de distintas regiones, clases sociales y orientaciones familiares, algunos de ellos –21– con padres desaparecidos. La entrevista tiene sólo algunas preguntas abiertas, indicativas, y las respuestas –con la extensión que cada uno quiso darle– se ordenan según esas líneas temáticas. Para dar sólo algunos unos pocos ejemplos:

Sobre los señores con gorra que se pusieron a gobernar...

Me gustan los militares, y los premios que les dan. Me gusta que ellos siempre reciben medallas en su honor por defender a la Patria. [Héctor F. Vega, 10 años] (Paredero, op. cit: 18)

Secuestraban a la gente y les hacían cosas feas. También a un tío mío le hicieron lo mismo. Yo tenía mucha bronca porque pasaba todo eso y era chiquito. ¿Pero la gente grande que tenía bronca qué hacía para que se fueran los militares? [Pablo G. Aguila, 10 años] (Ibíd.: 18)

No sé qué contestar...Todavía no me enseñaron en la escuela una gran explicación de los señores con gorra. [Lionel Mendiz, 9 años] (Ibíd.: 21)

No me gustan los militares, son malos, entran a las casas y matan a la gente...o los desaparecen, como a mi papá. [Ernesto Ringa, 8 años] (Ibíd.:23)

Estoy pensando...Porque mi mamá no me cuenta tanto, entonces yo no sé mucho... ¿Esos señores de gorra no serán los que ordenaban que se lleven a las personas y las hagan desaparecer? [Juan María Cruz, 5 años] (Ibíd.: 21)

Hicieron todo lo más feo que pudieron. Con ellos todo se convirtió en miedo. [Federico Báez, 10 años] (Ibíd.: 22)

Cuando la gente comenzó a olvidarse del Mundial (1978)...

La gente se preocupaba porque la plata no alcanzaba y cada vez más no podían darse todos los gustos. Por suerte, las

familias podían conservar todavía su cariño. [Gabriela Wyczykier, 11 años] (Ibíd.: 42)

No podía alcanzar la plata porque los gobernadores eran todos hombres y los hombres siempre gastan mucha más plata que las mujeres. [Daniela Ledesma, 10 años] (Ibíd.: 43)

La gente se empezó a dar cuenta de que les querían hacer el mal y empezaron las reuniones en las calles, empezaron a tirar piedras al gobierno, todas esas cosas. También la policía se defendía con gases lacrimógenos. Y después mataron a mucha gente. Yo he visto en la televisión que venían corriendo los militares y había una casa que la bombardearon, la ametrallaron, y ellos después salieron disparando sin que nadie los persiga. [Ignacio La Fuente, 9 años] (Ibíd.: 43)

432

Sobre lo que se conversaba en la casa...

Hablaban de los árboles, de las flores, de que hacía mucho frío y caía nieve, del amor, de la gente que se moría, de aviones, de helicópteros, de autos, de micros, de comidas, del arbolito de navidad y también de sillones...[Malena Martín, 5 años] (ibíd.: 74)

Charlaban de que los hijos ya eran grandes y se iban al servicio militar y entonces la gente dejaba de charlar y lloraba, porque a veces los hijos se mueren. [Rafael E. Armendáriz, 8 años] (Ibíd.: 78)

Conversaban de los desaparecidos, como en el caso de mi papá. Que no sé, él pensaba de una forma y un día lo agarraron y lo metieron en un auto y no sé dónde lo llevaron...

Ahora nos enteramos, pasaron todos estos años hasta que yo fui grande, y después mi mamá me contó que lo habían matado, pero no sé quien lo mató, lo mataron en otro lugar, no lo mataron acá. (...). Cuando pienso tengo una sensación triste, pero bueno, ya pasó y no hay nada que hacer. [Camilo Moncalvillo, 9 años] (Ibíd.: 82)

Sobre la palabra desaparecidos...

¿Alguna vez podrán encontrarlos a esos chicos, a esos padres, a toda esa gente que está desaparecida? ¿Por qué no pueden volver a su casa, porque no conocen el camino o porque se los hicieron olvidar? [Mónica Martín, 8 años] (Ibíd.: 184)

Una vez, cuando yo era chico, mi mamá no sé lo que estaba haciendo y mi papá tampoco... Estábamos mirando la tele, y después no sé qué le pasó a mi hermana, gritaba mi hermana, y no sé donde estaba mi mamá y vino una amiga y se fue y después vinieron los que la secuestraron, y mi hermana le preguntó a los hombres qué hacían con los revólveres y los hombres le dijeron que jugando al policía y al ladrón, mi hermana me lo contó. [Pedro Marín, 7 años] (Ibíd.: 17)

De eso sé que a mi prima le ha desaparecido su mamá y su papá. A mí, mi papá, y no sabemos dónde está. A mi papá lo han llevado preso y después lo han matado, pero todos los días mi mamá sale a averiguar si está vivo. [Andrés Gómez, 8 años] (Ibíd.: 191)

Hugo Paredero, periodista y conductor de radio, recogió estos relatos durante 1984, en el primer año de la reciente democracia, armó el libro y trató durante largo tiempo de

encontrar editor, sin éxito. Todos lo consideraban muy interesante pero no se atrevían a publicarlo. Algunos, porque consideraban que las heridas estaban aún abiertas, y más tarde, porque estarían cicatrizando y no convenía recordar... Hasta que una vez –como en los cuentos de hadas– unos hermanos que escuchaban la radio mientras trabajaban encontraron su voz muy familiar y creyeron reconocer en ella a quien les había hecho una entrevista bastante singular cuando eran niños, veintitrés años antes... . Lo llamaron y resultó algo de un orden casi mágico: eran dueños de una editorial, el Zorzal, y la publicación, que sucedió en 2007, les pareció una tarea irrenunciable.

Se cruzan así, en una increíble sintonía narrativa, voces distantes en tiempo y lugar que sin embargo *hablan de lo mismo*. La concepción dialógica bajtiniana ayuda quizá a comprender que esas voces *responden*, cada una a su modo, a la inquietud memorial que dejó como impronta ese pasado.

434

Quizá nuestro “estado de memoria” diga, en la celebración de los 30 años de democracia, que hemos alcanzado la madurez suficiente para poder hablar de lo acontecido en todos sus registros (Agamben, 2007), aunque las heridas no hayan cicatrizado del todo y muchas queden abiertas como el abismo de lo trágico.

Sin embargo, en el país del *Nunca Más*, donde en buena medida se ha dado cumplimiento al mandato ético de verdad y justicia, siguen pendientes innumerables preguntas que quizá nunca podremos responder.

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- ALCOBA, L. (2010). *La casa de los conejos*. Buenos Aires, Edhasa.

- BENJAMIN, W. (1990). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Barcelona, Taurus.
- GADAMER, H. (1977). *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.
- GUITELMAN, P. (2006). *La infancia en dictadura*. Buenos Aires, Prometeo.
- PAREDERO, H. (2007). *¿Cómo es un recuerdo?* Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- RICOEUR, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, FCE.

Índice

Presentación de la colección

Daniel Suárez 7

Prólogo

Gabriel Jaime Murillo Arango 11

Narrativas de experiencia en educación

1. La felicidad de la familia reflejada en la narrativa, la imagen y el performance
Christoph Wulf..... 21
2. El relato de sí como hecho antropológico
Christine Delory-Momberger..... 57
3. Narrativa, experiencia y reflexión auto-biográfica: por una epistemología del sur en educación
Maria da Conceição Passeggi 69
4. Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiencias escolares en el nivel inicial
Daniel H. Suárez 89

5. Diversidades, memoria y narrativas: lo que queda por decir en historias de formación
Elizeu Clementino de Souza..... 115
6. Los espacios pre-escolares vivenciados y narrados por niños y niñas: Estudios sobre la formación de la infancia desde un enfoque fenomenográfico-narrativo
Andrés Klaus Runge Peña 135
7. Cantos de experiencia: contar historias, formar maestros
Gabriel Jaime Murillo Arango.....173

Autobiografía y formación

8. Ser alumno: Entre ritualizaciones escolares y la construcción de sí
Christine Delory-Momberger 207
9. Los docentes y la tematización de sí: Formación y narración de sí en clave antropocrítica
Andrés Klaus Runge Peña
Diego Alejandro Muñoz Gaviria.....215
10. La entrevista biográfica como recurso: Aprendizaje e identidad en contextos universitarios internacionales e interculturales
José González-Monteagudo 237
11. Investigación narrativa y trayectorias (auto) biográficas: el lugar de la memoria y la memoria del lugar
Elizeu Clementino de Souza..... 269

12. Espacio biográfico, memoria y narración
Leonor Arfuch 297

Pedagogía de la memoria

13. Los trabajos y los días de una pedagogía de la memoria
Gabriel Jaime Murillo Arango313
14. Pedagogía de la historia y las memorias en contextos
políticos turbulentos
Maria Andrea Rocha Solano..... 337
15. La inclusión de las voces de los niños, niñas y adolescentes
en la reconstrucción de memoria histórica
Paula Andrea Ila
Tatiana Dueñas..... 369
16. Narrativa testimonial sobre violencia política y formación
de subjetividades
Martha Cecilia Herrera..... 395
17. (Auto) figuraciones de infancia en dictadura
Leonor Arfuch 415

