



Simposio Internacional Narrativas en Educación: Subjetividad y Formación. Medellín, 24 a 26 de agosto de 2011

Gabriel Jaime Murillo Arango*

Con altura académica y entusiasmo intelectual incomparables, a la medida del significado literal de la palabra, se realizó en Medellín el Simposio Internacional Narrativas en Educación: Subjetividad y Formación, los días 24 a 26 de agosto de 2011, en la sede del Parque Explora, con una notable representación de más de dos docenas de universidades y centros de investigación educativa, procedentes de diferentes regiones del país, e incluso de sendas universidades de Brasil y Bolivia, amén de más de dos centenares de maestros y otros profesionales vinculados a la docencia en esta ciudad. El evento fue organizado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en cabeza del Grupo de investigación Formación de Maestros y Antropología Pedagógica-Histórica (Formaph), con el apoyo del Instituto de Filosofía y la Secretaría de Educación del municipio de Medellín, con el propósito de concitar una reflexión acerca de la proliferación de relatos de experiencia en diversas prácticas sociales y en sus variados registros, historias de vida de maestros, y otras producciones académicas interesadas en el uso de estas fuentes en el marco de estrategias de formación, dentro o fuera de las aulas, en torno a los temas claves de identidad colectiva, memoria, espacio biográfico, subjetividad, escritura de sí.

Aparte de las conferencias centrales de invitados nacionales y extranjeros, fueron instaladas cinco mesas temáticas de exposición de las ponencias seleccionadas previamente en un

* Profesor de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
E-mail: gmurillo@udea.edu.co

número promedio de ocho por mesa, a saber: 1) formación y subjetividad; 2) políticas de la memoria y educación política; 3) investigación biográfica y educación; 4) historias de vida de maestros; 5) relatos de experiencia de maestros de Medellín.

Memoria del desasosiego

El menú servido en estos tres días de intensas conversaciones permitió identificar un ingrediente común: el desasosiego ante el distanciamiento de la educación y la experiencia, un desasosiego que evoca la tesis de Walter Benjamin acerca de la destrucción de la experiencia relacionada con la muerte del narrador en la modernidad. Para expresarlo en el tono sombrío de Giorgio Agamben:

Sin embargo hoy sabemos que para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto de una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. Pues la jornada del hombre contemporáneo ya casi no contiene nada que todavía pueda traducirse en experiencia: ni la lectura del diario, tan rica en noticias que lo contemplan desde una insalvable lejanía, ni los minutos pasados al volante de un auto en un embotellamiento; tampoco el viaje a los infiernos en los trenes del subterráneo, ni la manifestación que de improviso bloquea la calle, ni la niebla de los gases lacrimógenos que se disipa lentamente entre los edificios del centro, ni siquiera los breves disparos de un revólver retumbando en alguna parte; tampoco la cola frente a las ventanillas de una oficina o la visita al país de Jauja del supermercado, ni los momentos eternos de muda promiscuidad con desconocidos en el ascensor o en el ómnibus. El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un

fárrago de acontecimientos —divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros— sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia.

Esa incapacidad para traducirse en experiencia es lo que vuelve hoy insoportable —como nunca antes— la existencia cotidiana, y no una supuesta mala calidad o insignificancia de la vida contemporánea respecto a la del pasado (al contrario, quizás la existencia cotidiana nunca fue más rica en acontecimientos significativos) (2007: 8-9).

En Benjamin, a la acción de narrar y a la acción de educar les es común la transmisión de experiencia, entendiendo como tal la situación en la que el alumno también es capaz de vivir la experiencia que le ha sido transmitida, no en el sentido empirista de verificar o poner a prueba, sino más cercano quizás al sentir del personaje de la novela *El ruido de las cosas al caer* de Juan Gabriel Vásquez, quien afirma: “La experiencia, eso que llamamos experiencia, no es el inventario de nuestros dolores, sino la simpatía aprendida hacia los dolores ajenos” (2011: 85).

Hoy en día, el fárrago de información que circula de modo incesante por los más variados medios tecnológicos no se traduce en conocimiento, esto es, constitutivo, a la vez, de una fuente nutricia de experiencias aptas para transformarse en acciones productivas con otros e incluso en tradición, ni mucho menos se aspira a tener experiencias que aproximen al significado antiguo del concepto de *sabiduría*. En lugar de ello, en el mundo de la información “en tiempo real”, campean los criterios de novedad, instantaneidad y fugacidad, que se anteponen radicalmente a los de continuidad, recurrencia y duración. En lugar de ejercicios de la memoria, se impone la cultura del olvido:

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 (Duch, 1997: 70).

Frente a los estragos del dominio de la cultura del olvido, que convive con la sobrevaloración de competencias en las especialidades técnicas, entre ellas la de profesor, como la contracara de la pérdida del sentido vocacional del oficio, 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”.

El espacio biográfico

Varios autores plantean que vivimos en el corazón de una paradoja histórica del presente, según la cual se asiste simultáneamente al empobrecimiento o la segmentación de la experiencia en la vida cotidiana y a la expansión de un “espacio biográfico” concomitante, con la irrupción de subjetividades

hasta ahora marginadas bajo la omnipresencia de estructuras ajenas a la trayectoria de las vidas humanas. En este espacio cobran valor agregado la memoria oral, los testimonios, las historias de vida y la narrativa de experiencias, no sólo como un tema de fuentes o métodos relacionado con determinado enfoque de investigación, sino, más aún, como piedra de toque en los retos actuales de la educación.

Las raíces epistemológicas del interés manifiesto en las narrativas en educación, como también en la literatura, el derecho y la vida, de suyo nos sitúan en el umbral de las puertas de la cultura. Lo que hacen los sujetos cuando dicen o anotan algo de la experiencia de sí mismos o en relación con otros, no es una aspiración ingenua a capturar el instante inmaculado de la sucesión del tiempo, sino la huella del recuerdo, del tiempo recobrado, que adquiere ya la forma del relato.

El papel de la educación en este proceso de afirmación de la identidad personal a través de la narrativa se inscribe entre el deseo de narrar y la narración del deseo:

La educación se orienta, de un lado, a la formación de una identidad personal que se encuentra comprometida con la recepción conjunta —especialmente en la lectura— de los textos históricos y de ficción (lo que nos conduce a un deseo progresivo de seguir narrando el mundo a los demás, especialmente a los recién llegados) y, de otro, nuestro aprendizaje como humanos es, en el fondo, una práctica narrativa dentro de la cual aprendemos a contarnos mejor lo que somos y quiénes somos, cuáles son nuestros deseos, nuestras pasiones, nuestros propósitos, nuestras creencias e intenciones. El sujeto humano es, así, parcialmente el producto de una pre-construcción narrativa. El trabajo, el consumo, la violencia, el sexo, la muerte, la educación, no po-

drían existir fuera de una estructura narrativa (Bárcena y Mélich, 2000: 102).

Es más, según la hipótesis de la psicología cognitiva de Jerome Bruner (1987), son precisamente los modos de narrar y conceptualizar convertidos en *habitus* los que devienen en fórmulas de estructuración de la experiencia, dejando huellas en la memoria, no sólo guiando la vida narrativa al presente, sino también en dirección al futuro. Y es ésta la razón principal de por qué no resulta fácil cambiar las reglas del método de exposición de las narrativas de vida, pues así como fueron necesarias ciertas “condiciones metafísicas” determinadas históricamente para que los relatos íntimos pudieran ser admitidos como un género literario, igual se requeriría de un cambio metafísico para alterar las ya existentes. No existe un ojo inocente o un ojo que penetre en la realidad tal como ésta es originalmente, sino que ella adviene a nosotros mediante los esquemas previos que han sido forjados en las vidas narradas. Expresado en el estilo directo de Gabriel García Márquez: “La vida no es la que uno vivió sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla” (2002).

El “giro narrativo” en educación refleja el desmonte del dominio de los enfoques cuantitativos y de las teorías conductistas, a la par que centra la atención en la incidencia de las emociones humanas en el desarrollo del currículo escolar —o mejor nombrado con el bello título de la obra de Martha Nussbaum: *Paisajes del pensamiento, la inteligencia de las emociones* (2008).

Son múltiples los puntos de vista que abordan el tema de la función narrativa en educación, según puede leerse en la valiosa compilación de Hunter McEwan y Kieran Egan (2005: 244). Un punto de vista analiza la función imperecedera de la narrativa en los contenidos del currículo y en la educación moral,

dando cuenta del valor epistemológico de las historias contadas en clase, las seculares historias ejemplares, los clásicos de la literatura. Al decir de George Steiner, un texto clásico

[...] es inagotable, es leído, repetido, reinterpretado y, sin embargo, mantiene siempre su frescura [...] y, como los perros de raza, se sacude, resopla y esboza una breve y demoníaca sonrisa, al tiempo que asegura: “esas cosas ya han muerto, pero yo sigo vivo”. Cuenta, pues, con un instinto de supervivencia (Steiner y Ladjali, 2006: 127-128).

Otro punto de vista atiende a las implicaciones de la narrativa en los procesos de aprendizaje, descubriendo nuevas modalidades renuentes a encasillamientos universales del tipo de secuenciación de las operaciones concretas a las operaciones abstractas. Un tema inquietante hoy pasa por la consideración de las implicaciones de las redes sociales y sus peculiares modalidades narrativas en el desarrollo cognitivo y moral de niños y jóvenes.

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” (2005: 249).

Con este lente se otorga un sello de garantía de la crítica al modelo conductista de enseñanza dependiente de 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” (p. 242) 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 se encuentran inmersos; la ilusión de apropiarse un programa prescriptivo que haga 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” (p. 244).

En el curso de las tres últimas décadas han cobrado relieve tres corrientes principales inscritas en los paradigmas y las tradiciones propias de sus culturas nacionales, con intereses marcados tanto en el territorio de la cultura escolar y en la vida profesional de los profesores, como en el sentido más amplio de una teoría y práctica de la formación: *Biographical Research*, *Biographieforschung*, en los países anglosajones; *Histoires de vie en formation*, en los países francófonos; e *Investigación biográfico-narrativa*, en Iberoamérica. Al abrigo de dichas corrientes ha sido posible la conformación de redes, asociaciones regionales y nacionales, y grupos de cooperación internacional, que han promovido la realización de encuentros académicos y de un sinnúmero de publicaciones. Valga citar, a modo de ejemplo en esta parte del mundo, los cuatro congresos internacionales de investigación (auto)biográfica (CIPA, por su sigla en portugués), realizados a lo largo de la última década en Brasil.

Son varias las líneas de trabajo desde donde poder enfocar la investigación biográfica narrativa en educación, unas más proclives que otras a plantear interrogantes esenciales acerca del proceso de configuración de subjetividades en relación con la identidad y la memoria (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 217-256):

1. Narrativa y currículo: se rescata la raíz etimológica de *curriculum*, que traduce el significado “curso de vida” antes que “curso de estudios”, por lo cual se define el currículo como el recuento de las vidas que profesores y alumnos desarrollan en los centros y aulas, y es construido como un relato (vivido y narrado) de las experiencias de enseñanza.
2. Narrativa y formación de maestros: se adopta como premisa mayor el papel de los maestros contadores de historias, al tiempo de dar cabida a la autobiografía en los procesos de identificación profesional docente.
3. Narrativa en la historia de la educación: tiene que ver con el descubrimiento de nuevas fuentes (orales, escritas, visuales, dramáticas), en una coyuntura de reivindicación del discurso de la historia como relato narrativo, así como de la utilización de las fuentes orales.
4. Narrativa en la vida organizacional e institucional: activa en las memorias, historias o crónicas en donde se pretende recobrar la tradición crítica en las instituciones educativas, junto con las voces de los actores del pasado y del presente.
5. Narrativa en la investigación: según Michael Connelly y Jean Clandinin (1995), es preciso distinguir entre el fenómeno, el método y el uso de narrativas en educación, que constituye la premisa desde donde desarrollar un fértil programa de investigación colaborativa de maestros.

Hoja de ruta

De la nómina inicial de conferencistas participantes en el Simposio, hubo de ausentarse a última hora Christine Delory-Momberger —miembro de la junta directiva de la Asociación Internacional de Historias de Vida en Formación-Investigación Biográfica (Asihvif-RB, por su sigla en francés), directora adjunta del laboratorio de investigación Experice (Universidad de París 8 – París 13) y actual directora de la revista *Le sujet dans la cité*—, a causa de una prescripción médica, no obstante haber asumido como propia la gestión del simposio. Mas nada pudo impedir que, en un gesto de solidaridad que la enaltece, ofreciera dos textos para ser leídos in situ en las sesiones inaugural y de clausura (“Trayectorias, recorridos de vida y aprendizaje biográfico” y “Resistencia al relato, relato de resistencia. Acompañamiento al relato de vida en situación extrema”) y, como si fuera poco, se arrogase la responsabilidad de escribir el prefacio y asesorar en el diseño y la diagramación de la edición impresa del libro resultante del simposio.

La lección inaugural estuvo a cargo de Christoph Wulf —profesor e investigador del Centro interdisciplinario de estudios de antropología histórica-pedagógica de la Universidad Libre de Berlín—, con el título “La felicidad de la familia. Narrativa reflexiva, imagen y performance”, un estudio de caso basado en un enfoque etnográfico acerca del papel de los rituales familiares en busca de felicidad, mediante la observación comparada de la puesta en escena de la fiesta de Navidad en Alemania y la de Año Nuevo en Japón, sumado a los rituales de mesa, momentos de oración, intercambios de regalos, actos de recordación y estar juntos.

Leonor Arfuch —profesora e investigadora del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires,

autora entre otros libros de *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea* (2007), que ha gozado de una amplia recepción en la comunidad académica internacional— leyó la conferencia “Espacio biográfico, memoria y narración”, en la que se interroga por los límites entre lo público y lo privado, por las tendencias predominantes en la configuración de la subjetividad contemporánea y de cómo se manifiestan en el campo de la educación, como preguntas cautelares antes de plantear la relación entre memoria y narración, particularmente respecto de experiencias traumáticas, y su potencialidad expresiva en cuanto a la constitución de un “nosotros” que pueda plasmar, aun tentativamente, una (in)cierta “memoria colectiva”. Una tarea, un desafío, que compromete no sólo la dimensión ética, sino también estética y política.

Maria da Conceicao Passeggi, de la Universidad Federal de Rio Grande del Norte en Natal (Brasil), presidente de la Asociación norte-nordeste de historias de vida e integrante del consejo directivo de Asihvif-RB, disertó acerca de la “Biografización: escritura de sí y acompañamiento”, a partir de una reflexión sobre el “memorial” de carácter autobiográfico, que cuenta con una larga tradición en la universidad brasilera, en virtud de constituir un requisito de acceso y ascenso en la carrera de profesor universitario. Según la etimología de la palabra “memorial”, derivada del latín tardío *memoriale*, ésta designa aquello que hace recordar; en este caso, alude a una escritura basada en una reflexión crítica sobre los hechos que marcaron la formación o la trayectoria profesional de un sujeto, con el objetivo de situarse en un momento dado de su carrera y proyectarse al futuro. Dada su construcción institucional, es inevitable la existencia de una tensión esencial entre la imposición y la seducción, permitiendo un margen de maniobra a las opciones de una escritura subyugada, rutinaria, administrativista o, por el contrario, de una escritura crítica, liberadora y formadora de experiencias de vida.

El presidente de la Asociación Brasileira de Historias de Vida, a la vez director del programa de Posgrados en Educación de Universidad del Estado de Bahía y miembro del Consejo Nacional de Investigación Científica de Brasil, Elizeu Clementino de Souza, sorprendió a última hora con la sustentación de una ponencia diferente a la anunciada en el programa, quizás más focalizada en la experiencia del caso brasileiro, en tanto la elección posterior del tema de la narración, subjetividad y diversidad sexual en las escuelas, posee un rasgo más universal y sin ninguna duda responde a la pertinencia histórica y social de incorporar en la vida cotidiana, antes que en la estructura formal de los currículos, prácticas de convivencia plurales y democráticas que bastante se echan de menos en las instituciones educativas de los países iberoamericanos.

Con la lectura de cuatro ponencias se completó la representación de los investigadores colombianos en la mesa principal. Armando Zambrano Leal, de Cali (Colombia), discutió sobre la narración entendida como un acto político, considerada la pregunta por el sentido que tiene en las actuales sociedades del espectáculo emprender un acto de escritura en soledad, el cual no puede ser sino un valiente acto de resistencia pedagógica.

Marta Cecilia Herrera, de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, presentó un bosquejo sobre un proyecto de investigación, actualmente en curso, relacionado con la narrativa testimonial de violencia política como parte de las dinámicas de constitución del orden social y político, y de la configuración de subjetividades en las sociedades contemporáneas, en particular considerados los casos de Chile y Argentina, sometidos a dictaduras militares desde los años setenta del siglo pasado, y la democracia restringida imperante en Colombia.

Andrés Klaus Runge y Diego Alejandro Muñoz sustentaron la tesis según la cual la tematización de sí del trabajo docente, sobre

el cual se insiste con ahínco por los administradores escolares y funcionarios del Estado, debe ser analizada bajo una lógica doble en clave foucaultiana: por un lado, en cuanto prácticas de cuidado y de estilización de sí que se asumen positivas desde el punto de vista de la formación (*Bildung*), y por otro, en cuanto tecnologías de control de sí mismo en las sociedades líquidas o sociedades de riesgo hoy, pero que hunden sus raíces en tiempos pasados.

Gabriel Jaime Murillo, en su ponencia “Cantos de experiencia: contar historias, formar maestros”, mostró un recorrido (auto)biográfico de su interés particular, por el uso de las historias de vida en las ciencias sociales y en el campo de la pedagogía, simultáneo con el trazado de senderos que convergen en la renovación de contenidos y métodos en la formación inicial de maestros en Escuelas Normales y facultades de educación, y la puesta en marcha de proyectos de educación continuada de maestros en ejercicio que portan una rica experiencia acumulada que se resiste a desaparecer en las nieblas de la desmemoria.

En el panel de clausura con los ponentes centrales se destacaron los siguientes puntos comunes, cuyo señalamiento en el mapa puede y debe contribuir a orientar nuestras búsquedas de cooperación internacional y articulación de redes de trabajo colaborativo en el futuro inmediato.

1. Un tema de investigación inaplazable es la formación en la “inteligencia de las emociones”, asociada a las biografías educativas de los sujetos, con sus rituales, mimesis y performatividades, en estos tiempos de confusión que ven difuminarse los límites entre lo público y lo privado.
2. Se deja constancia de un hecho bien significativo, con resonancia en las dinámicas de transformación de la ciudad por la vía del cambio educativo y cultural, expresado aquí en la alianza cuerpo docente-Universidad-Estado.

3. En la voz de los directivos brasileiros se da lectura al manifiesto de la red *Biografía* — red de investigación biográfica en educación América Latina / Europa—, con la invitación expresa a constituir el capítulo de Colombia, a partir de la presente reunión de grupos académicos y de investigación.
4. De forma unánime se rinde testimonio de la calidad del debate manifiesto en las intervenciones y en las preguntas, en lo dicho y en la escucha, razón suficiente para convocar desde ya a la realización de un II Simposio internacional en 2013, con el apoyo decidido de las asociaciones de investigadores de los países vecinos y la masiva presencia de actores sociales de dentro y fuera de la escuela.

Referencias bibliográficas

Agamben, Giorgio, 2007, *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

Arfuch, Leonor, 2007, *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bárcena, F. y J-C. Mélich, 2000, *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós.

Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández, 2001, *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla.

Bruner, Jerome, 1987, "Life as narrative", *Social Research*, vol. 12, núm. 54, pp. 11-32.

Connelly, M. y J. Clandinin, 1995, "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En: Larrosa y otros, *Déjame que te cuente*, Barcelona, Laertes, pp. 11-51.

Duch, Lluís, 1997, *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós.

García Márquez, Gabriel, 2002, *Vivir para contarla*, Bogotá, Norma.

McEwan, Hunter y Kieran Egan, 2005, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.

Nussbaum, Martha, 2008, *Paisajes del pensamiento, la inteligencia de las emociones*, Barcelona, Paidós.

Steiner, George y Cécile Ladjali, 2006, *Elogio de la transmisión*, Madrid, Siruela.

Vásquez, Juan Gabriel, 2011, *El ruido de las cosas al caer*, Barcelona, Anagrama.

Referencia

Murillo Arango, Gabriel Jaime, "Simposio Internacional Narrativas en Educación: Subjetividad y Formación. Medellín, 24 a 26 de agosto de 2011", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011, pp. 211-218.

Original recibido: junio de 2011
Aceptado: julio de 2011

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
