

**EL TERRITORIO EDUCATIVO DESDE DENTRO. MEMORIA DE LA
EXPERIENCIA DOCENTE COMO CONOCIMIENTO SITUADO**

Investigador

MAURICIO ALEJANDRO RÍOS CASTRO



**Universidad Católica de Manizales
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Manizales
2021**

**EL TERRITORIO EDUCATIVO DESDE DENTRO. MEMORIA DE LA
EXPERIENCIA DOCENTE COMO CONOCIMIENTO SITUADO**

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en
Educación**

Investigador

MAURICIO ALEJANDRO RÍOS CASTRO

Tutora

PhD. Sulay Rocío Echeverry Mejía



**Universidad Católica de Manizales
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Manizales Caldas
2021**

Nota de Aceptación

Dedicatoria

Para mi querida esposa, Diana, y para el milagro de amor que es pasar la vida con ella.

Resumen

El propósito de este trabajo es dar a conocer las experiencias del docente investigador en el contexto real de la educación en Colombia. Estas vivencias se ponen en relación con los planteamientos teóricos sobre el mapa escolar y el territorio educativo (Calvo, 2008). Esta es una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, en ella se realiza la narración autobiográfica de las vivencias del docente investigador en los diferentes lugares por los que ha transitado. Compartir esta experiencia contribuye a una comprensión amplia del quehacer docente, sensible a las particularidades del contexto, y genera un conocimiento situado (Haraway, 1991) de la realidad que enfrentan los maestros y la comunidad educativa. La reflexión vivencial y metateórica sobre la experiencia docente es fundamental para generar un cambio en la realidad de la educación colombiana que debe ir del mapa escolar (educación fija) al territorio educativo (educación dinámica y adaptable, conocimiento coconstruido).

Palabras clave: autobiografía, educación, experiencia educativa, mapa escolar, territorio educativo, transformación educativa.

Abstract

The purpose of this work is to present the experiences of the research teacher in the real context of education in Colombia. These experiences are related to the theoretical approaches on the school map and the educational territory (Calvo, 2008). This is a qualitative research with a hermeneutical approach, in it the autobiographical narration of the experiences of the research teacher in the different places through which he has traveled is carried out. Sharing this experience contributes to a broad understanding of teaching, sensitive to the particularities of the context, and generates situated knowledge (Haraway, 1991) of the reality faced by teachers and the educational community. Experiential and meta-theoretical reflection on the teaching experience is essential to generate a change in the reality of Colombian education that must go from the school map (fixed education) to the educational territory (dynamic and adaptable education, co-constructed knowledge)

Keywords: autobiography, education, educational experience, educational territory, educational transformation, school map.

Contenido

Resumen.....	5
Abstract.....	6
Introducción.....	10
1. Una aproximación hermenéutica al análisis sociohistórico de la construcción social del discurso pedagógico y educativo	11
2. Autobiografía e investigación en educación.....	22
2.1 La educación narrada, importancia de la práctica autobiográfica en la comprensión de los procesos educativos.....	22
2.1.1. Narraciones autobiográficas de los profesores	23
2.1.2. Narraciones autobiográficas de los estudiantes	23
2.2. Antecedentes teóricos que sostienen la propuesta del uso de la autobiografía en educación.....	31
2.3. Origen del método biográfico	39
2.4. La investigación biográfico-narrativa	40
2.5. El proceso de investigación autobiográfico	41
2.5.1. Diseño de la investigación	42
2.5.2. Problemas metodológicos	44
2.5.3. Principales líneas de investigación del método biográfico en educación	44
2.6. Efectos del uso de la autobiografía	45
3. El territorio educativo desde dentro. Memoria de la experiencia docente como conocimiento situado.....	46
3.1. 1984. Manizales – Barrancabermeja	46
3.2. 1990. Manizales – La Gran Colombia	51
3.3. 1993. La Abuela.....	52
3.4. 1994. Pereira Santa Teresita.....	53
3.5. 1996. ITS.....	54
3.6. 1997. Tía Fabiola.....	55
3.7. 1998. Manizales ITEC.....	56
3.8. 2001. Graduación	58
3.9. 2002-2003. Año sabático.....	59
3.10. 2004. Universidad	59
3.11. 2011. Graduación	60

3.12. 2011-2012. Aguadas, La Normal	61
3.13. 2013. Arma, un año muy malo.....	65
3.14. 2014. El alto del Espinal-Dosquebradas	67
3.15. 2015. Marquetalia.....	76
3.16. 2019. Filadelfia.....	79
4. Análisis autobiográfico o el aprendizaje de una vida en el territorio educativo.....	81
4.1. 1984. Manizales–Barrancabermeja	81
4.2. 1990. Manizales–La Gran Colombia	82
4.3. 1994. Pereira, Santa Teresita.....	83
4.4. 1996. ITS.....	84
4.5. 1998. Manizales, ITEC.....	85
4.6. 2004. Universidad	86
4.7. 2011-2012. Aguadas, La Normal	88
4.8. 2013. Arma, un año muy malo.....	88
4.9. 2014. El alto del Espinal-Dosquebradas	89
4.10. 2015. Marquetalia.....	90
4.11. 2019. Filadelfia.....	92
5. Enseñar en tiempos de crisis. La utilidad de las TIC como mediación para el aprendizaje. Ventajas, obstáculos y retos (Epílogo).....	93
6. El relato de vida. Una aproximación hermenéutica a la experiencia educativa	95
7. Reflexión final	102
Referencias.....	103

Lista de figuras

Figura 1 El proceso educativo a partir de la idea de incompletitud.....	29
Figura 2 Elementos de la investigación biográfico-narrativa	42
Figura 3 Fotografía con mi madre	47
Figura 4 Foto frente a la refinería en Barrancabermeja, 1984	49
Figura 5 El Llanito, Barrancabermeja.....	50
Figura 6 Día de los brujitos, preescolar, 1990	51
Figura 7 Carné estudiantil primaria, Escuela Santa Teresita	53
Figura 8 Carné estudiantil, sexto grado, Instituto Técnico Superior, 1996	55
Figura 9 Carné estudiantil sexto grado de bachillerato.....	57
Figura 10 Graduación bachillerato, 2001	58
Figura 11 Reunión de profesores, Escuela Normal Superior Claudina Múnera, 2011	61
Figura 12 Izada de Bandera, Escuela Normal Superior Claudina Múnera, 2011	63
Figura 13 Colegio San Antonio de Arma Sede Principal	65
Figura 14 Alto del Espinal, vista panorámica de los municipios de Antioquia.....	67
Figura 15 Escuela del Alto del Espinal.....	68
Figura 16 Escuela del Alto del Espinal	74
Figura 17 Desfile 20 de julio, Escuela Normal, Marquetalia	76
Figura 18 Paseo a Victoria con compañeros docentes, Marquetalia	77
Figura 19 Estudiante durante la cuarentena por Covid-19, 2020	93

Introducción

El ámbito de la educación es el ámbito experiencial por excelencia; por tal motivo, la reflexión consciente sobre los diferentes elementos que componen la vivencia educativa contribuye a mostrar dimensiones más humanas y aterrizadas del contexto en el que se produce, así como también a vislumbrar desde una perspectiva crítica, los efectos de la implementación de las distintas prácticas y políticas. El presente trabajo se fundamenta en el análisis hermenéutico (Ricoeur, Gadamer) de la experiencia del investigador en su decurso de vida con respecto a la educación, se espera que con esta reflexión se logre, desde lo micro, el propósito de Calvo (2008) de pasar del mapa de la educación al territorio educativo como una manera de apropiarse de las características que dan vida a los procesos educativos desde la perspectiva de quien los vive. Para esto se parte, en primer lugar, de las reflexiones de Gil Cantero (1997), García et al., (2000), de Souza et al., (2014), Ricoeur (2006) acerca de la autobiografía y su importancia para la investigación en educación.

En segundo lugar, se contemplan las ideas de Gadamer (1999), Ángel Pérez (2011), Carrera y Mazzarela (2001), Packer (1985) y Planella (2005) sobre la importancia de la interpretación de la experiencia como una manifestación del círculo hermenéutico y su impacto en la educación.

En tercer lugar, se presenta el relato biográfico del investigador, como una muestra de conocimiento situado (Haraway, 1991), en él se contemplan los hitos más relevantes de su historia con respecto a la educación y se reflexiona acerca de cómo estos hitos han tenido injerencia en la configuración de su ser como docente.

En cuarto lugar, se presenta una interpretación y análisis sobre la misma biografía con el fin de recabar los aprendizajes y la perspectiva original del investigador sobre su proceso.

Finalmente, se presentan las implicaciones de este ejercicio en relación con los autores de base y se muestran las perspectivas para investigaciones futuras.

1. Una aproximación hermenéutica al análisis sociohistórico de la construcción social del discurso pedagógico y educativo

Frente a la pregunta acerca de cómo podemos hacer una aproximación hermenéutica al análisis sociohistórico del discurso pedagógico y educativo; podríamos decir que, a primera vista, es una pregunta que asusta, que genera cierta tensión o resistencia, a una persona exterior a estos temas pareciera una pregunta incompresible, quizás le hace pensar en cosas tal vez inabarcables, o simplemente piensen que es algo que no tiene sentido y que solo se hace para impresionar a la gente del común.

Por lo tanto, la pasan de largo con algo de miedo o la desestiman por creerla solo galimatías incomprensibles. Yo he de decir que sentí algo de perturbación por la pregunta, no por lo expresado anteriormente, sino por la sensación de no poder dar una respuesta adecuada, al no tener el suficiente conocimiento para abarcar todos los matices, tal vez de no tener una comprensión suficiente para responder.

Así que debo decir que tomé la pregunta y la desglosé, traté de tomarla por partes para dar respuesta, ¿quizás tomé un enfoque muy racionalista al desmembrar por partes para analizar la pregunta?, tal vez debí tomarla en su totalidad, entenderla así, no sé. La cuestión es que lo hice. Comencé por preguntarme ¿qué es una aproximación hermenéutica? Seguí por preguntar ¿qué es

un análisis sociohistórico?, ¿qué es una construcción social? Y termine por interrogarme ¿qué es discurso pedagógico y educativo?

Otra vez pienso ¿hice mal? No sé, pero es así como comencé para dar respuesta a esta pregunta. Y ya no puedo dar marcha atrás, así que continuemos.

¿Qué es lo hermenéutica? Podemos decir que es una “herramienta”. Es un método para comprender, sino estoy mal, que nació de la necesidad de hacer exegesis de los textos religiosos, para tener una comprensión -tal vez pueda decir- “fiel” o más adecuada de las intenciones de las personas que los escribieron, teniendo en cuenta los contextos en los cuales fueron escritos. Una forma holística de acercarse al texto, a diferencia de lo que yo estoy haciendo aquí.

Planella (2005) afirma que a partir del origen griego de la palabra hermenéutica esta se puede definir como “teoría de la interpretación”, además menciona que las diferentes maneras de entender la hermenéutica se pueden subsumir en tres, de acuerdo con las funciones que tenía el dios Hermes, de cuyo nombre proviene este vocablo. Dichas formas son explicadas por Palmer:

1. Hermenéutica como decir (función de Hermes de afirmar y expresar): se refiere a la manera de expresar y al estilo. Por ejemplo, la manera como un actor realiza su papel dentro de una obra.
2. Hermenéutica como explicar: pone el énfasis en el aspecto discursivo de la comprensión, pues las palabras "no solo dicen cosas, sino que también relacionan y aclaran" (Planella, 2005, p. 4).
3. Hermenéutica como traducir (función de Hermes de mediador): interpretar significa traducir, pero la traducción es un modo de interpretación que consiste en comprender.

Heidegger y Gadamer, según Planella (2005), hacen grandes aportes al concepto que puede entenderse hoy como una forma de ser en el mundo y como una manera de explicar fenomenológicamente la existencia humana a partir de la lectura (interpretación) que hacemos de “lo que nos pasa, lo que nos rodea, nuestras interacciones con los otros sujetos y se quiere, los discursos que a través del diálogo estos sujetos comparten con nosotros” (p. 5).

Y, bueno, uno se podría preguntar ¿para que necesito hacer eso, no me basta entender lo que dice el texto mismo, comprender la acción cruda y directa, no se supone que eso es lo que es y nada más? Uno podría decir sí, pero también uno debería responder no. Me puedo quedar con lo escrito, con lo hecho, con la acción realizada, pero ¿eso es todo? ¿no hay una razón, un propósito, un ambiente que lo impulse?, tal vez me estoy quedando corto con esta muestra y, probablemente, pareciera que estoy haciendo una defensa del racionalismo-empirismo (cognitivismo-conductismo, interior-exterior), pero lo que quiero decir es que no podemos quedarnos con solo eso, con lo que vemos, cortarlo de todo lo que lo rodea, porque es eso lo que nos permite una mejor comprensión al menos por el momento.

Por otro lado, aunque no se sepa, o no se haga de forma consciente siempre se hace hermenéutica, de lo que se lee, lo que se ve, de lo que pasa en el mundo, de la propia experiencia porque está en nuestra naturaleza el querer comprender. Obviamente este comprender no es limpio o puro, siempre lo descubrimos sesgado por nuestro propio velo, por el bagaje que llevamos con nosotros, que construimos y reconstruimos continuamente en el constante trasegar por el mundo. Y es por esto por lo que la comprensión nunca acaba, siempre podemos volverlo a mirar de una manera diferente (entiendo que la comprensión nunca se acaba, pues continua siempre como un círculo hermenéutico).

De acuerdo con lo anterior, una aproximación hermenéutica es una comprensión de la situación que incluya todo su contexto, pero, además, nosotros también realizamos esta comprensión de forma mediada por nuestra forma de ver el mundo.

Continuando con el desglose de la pregunta, ¿qué es un análisis sociohistórico? He de decir que mi conocimiento sobre el tema es algo confuso, se recomienda entenderlo de forma literal y decir que lo sociohistórico es la historia de las sociedades, será esto verdad? Pensemos, quizás en un contexto no académico esto podría pasar como verdad, pero teniendo en cuenta que estamos hablando desde un lugar diferente, desde un nivel de investigador, he decir que esta aproximación no es la más adecuada. Mirando un poco sobre el tema me doy cuenta de que existe un enfoque sociohistórico, desarrollado por Lev Vygotsky. En este enfoque vemos que la persona se construye socialmente, o sea, sus capacidades lingüísticas, comportamentales, sociales se van desarrollando a medida que interactúa con los otros en sociedad. Pero, además, se debe tener en cuenta que la persona también se sitúa en la historia, y no se puede entender al sujeto si no lo comprendemos desde su relación con el momento histórico en el que vive. No es posible hacer un análisis sin reconocer la historicidad del sujeto.

Siguiendo con el desglose, solo faltaría pensar sobre qué quiere decir la frase “Construcción social del discurso pedagógico-educativo”, creo que podemos comenzar a decir que una forma de entender esto sería de la siguiente manera: la construcción social es un entramado de interpretaciones, de la cual todos los participantes de una sociedad determinada están de acuerdo. Este entramado permite a las personas de determinada sociedad entender y relacionarse con el mundo y con los otros, ya que todos los participantes de esa sociedad están en común acuerdo.

Por otro lado, el discurso pedagógico-educativo sería el diálogo que se crea con los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, este diálogo estaría mediado por la intención de transmitir o construir conocimientos a/con los estudiantes. Así pues, la construcción social del discurso pedagógico-educativo sería (valga la redundancia) una construcción de significados, metáforas, interpretaciones, entre otros; que permite crear un marco donde se genere un discurso que permita la transmisión-construcción de conocimientos.

Con este párrafo se concluye este desglose/introducción que realicé para acercarme un poco más a la pregunta y poder responder de manera más adecuada.

De acuerdo con lo dicho, tomaré como referencia el artículo *Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación* de Jordi Planella (2005). Así pues, me referiré a los aspectos de la aproximación hermenéutica tratados en el artículo para tratar de construir una respuesta que aborde a la pregunta propuesta.

De esta forma comenzaré diciendo que el artículo trata de la metodología cualitativa, en concreto de la hermenéutica, pues el autor piensa que este enfoque ofrece muchas posibilidades epistemológicas para entender los temas pedagógicos.

Para comenzar, se puede decir que según Planella (2005) el paradigma en el que se enmarca el enfoque hermenéutico es el humanista, que ofrece un horizonte más amplio que el que un paradigma positivista o racional puede ofrecer.

De acuerdo con el modelo humanista de Plummer (1983, como se citó en Planella, 2005) el paradigma humanista se concentra en lo humano y por lo mismo centra la importancia de los estudios en los aspectos subjetivos, a partir de una epistemología fenomenológica que busca

interpretar, comprender, describir y observar los fenómenos, todo ello en un marco ético y político en el cual se respeta la igualdad para todas las visiones de mundo, lo que hace que estos estudios estén enmarcados en el pluralismo y la multiculturalidad; este modelo humanista busca interpretar construcciones sociales que están situadas históricamente, de ahí la importancia de tener en cuenta la temporalidad.

La temporalidad para el enfoque hermenéutico tiene que ver con que el sujeto está situado históricamente; esto quiere decir también que el sujeto pedagógico está situado en la historia, no es posible hacer un análisis de él sin reconocer su historicidad.

En este reconocimiento de la historicidad del sujeto pedagógico se encuentra la orientación fenomenológica del análisis del discurso pedagógico y educativo, pues en este análisis se plantea que el valor de los fenómenos educativos está vinculado al momento histórico en el que se manifiesta:

De acuerdo con Planella (2005):

La fenomenología se caracteriza por ser una teoría que busca la esencia de los fenómenos. Desde esta perspectiva el sujeto entra en relación con la historia y lo hace no desde el conocimiento positivista, sino desde la intuición eidética que propone Husserl. Esta aproximación se encuentra ligada a la experiencia del sujeto en la vida cotidiana (Lebenswelt), a través de sus relaciones y vivencias, más que a la cuantificación y/o positivización de las variables a través de las cuales podemos estructurarlo. (p. 2).

Esto quiere decir que cuando se trata de aproximarse a los fenómenos pedagógicos y educativos, es necesario tener en cuenta las experiencias de los sujetos pedagógicos en la

cotidianidad de su vivencia, más que cuantificar o medir las variables de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De lo que se trataría es de comprender cómo se construyen estos procesos socialmente en un momento histórico determinado, lo cual implica una aproximación también a los aspectos políticos y sociales concretos que afectan a los sujetos que participan en la construcción social de los discursos pedagógicos y educativos.

Esto implica, según Planella (2005), que se reflexione sobre “La historicidad, leída desde la hermenéutica de Gadamer, nos acerca al problema de la contingencia radical, aspecto éste, que nos obliga a tener presente la idea de la finitud radical” (p. 2).

Por consiguiente, una aproximación hermenéutica a la construcción social de los discursos pedagógicos y educativos debe ser siempre una aproximación que reconoce las limitaciones inherentes al horizonte de posibilidades desde el cual se para (Domingo, 1991, p. 157, citado por Planella, 2005), puesto que, como lo plantea Gadamer (1999) la formación (*Bildung*) no es un proceso que se dé solamente desde el exterior, sino que debe partir del horizonte del sujeto. Esto significa que desde este enfoque no se debe pretender generar un conjunto de datos analizables de manera matemática o estadística, sino un conjunto orgánico de fenómenos sociohistóricos cuya comprensión está abierta a las posibilidades multidisciplinares, lo que lo aleja de la cientificidad en el sentido positivista del término y los acerca a una comprensión científico social.

A partir de esto, los sujetos educandos deben concebirse no como los sujetos matematizables que busca la concepción dataísta de la investigación (Han, 2014) cuya naturaleza es ser un conjunto de datos que es susceptible de ser medido, sino como historias a partir de las cuales se estructura, desde posiciones binarias (Planella, 2005), la moralidad en los discursos educativos y pedagógicos. Esta moralidad tiene que ver con las concepciones de normalidad y

anormalidad, justicia e injusticia, bondad y maldad que hacen parte de la configuración histórica y sociocultural de los sujetos en el ámbito pedagógico y educativo.

Esta manera de ver el asunto lleva a pensar, por ejemplo, en que las reglas de comportamiento en el aula y la manera de evaluar el aprendizaje no pueden ser establecidas de manera abstracta, sino que deben obedecer a éticas del cuidado (Nussbaum, 2006, 2010) en las que se tengan en cuenta las condiciones de situación histórica y cultural del proceso, pero también la historia de vida de los sujetos involucrados en estos fenómenos, que son los que, finalmente, contribuyen a la construcción social del discurso educativo.

En concordancia con esta flexibilidad inserta en la comprensión hermenéutica de los fenómenos educativos se debe tener en cuenta que la investigación de dichos fenómenos y los discursos pedagógicos y educativos que se construyen a partir de ella se deben considerar como interpretaciones situadas. Estas siempre estarán abiertas a nuevos sentidos y a maneras más orgánicas de percibir la objetividad, no como un todo matematizable, sino como un objeto que se construye también a partir de la interacción de los sujetos entre sí y de los investigadores con los fenómenos que estudian.

De acuerdo con lo anterior, eso que no es matematizable, hace parte del carácter simbólico lingüístico de los fenómenos y de los sujetos; por consiguiente, el análisis sociohistórico de la construcción social de los discursos pedagógicos debe partir desde “una concepción del hombre como animal hermenéutico, simbólico y lingüístico (y no exclusivamente racional) que vive en un entorno que él mismo inaugura y construye” (Planella, 2005, p. 3).

Este enfoque en el carácter lingüístico de lo humano, plantea ampliar el concepto mismo de lenguaje que otros enfoques entienden como racionalidad por una concepción ontológica del

mismo (Gadamer, citado por Planella, 2005), esto implica reconocer que lo humano se realiza en el lenguaje, que somos historias. Decir que somos historias establece una relación simbiótica entre la temporalidad y la lingüística. Siguiendo este razonamiento, Planella (2005) plantea que lo más importante para el enfoque hermenéutico de la pedagogía es saber que el sujeto es un ser que está “en situación de saber vivir el propio tiempo” (p. 4).

Desde el enfoque hermenéutico se puede ver una circularidad en el proceso de interpretar y comprender, se puede interpretar o traducir porque hay una comprensión previa, pero solo la interpretación proporciona una comprensión más amplia de la realidad. De esta manera: “la acción de comprender pasa por un proceso circular y la lógica no puede explicar a través de qué mecanismos se lleva a cabo el proceso” (Planella, 2005, p. 5).

Este proceso tiene en cuenta las intuiciones como precomprensiones del mundo que surgen de nuestra experiencia histórica compartida. De acuerdo con esto la comprensión de la construcción social de los discursos pedagógicos y educativos deben surgir de unas intuiciones previas o de unas precomprensiones que tienen que ver con los intereses del investigador, sus hipótesis y las preguntas que le surgen a partir de su propia experiencia y de su relación con el contexto del fenómeno educativo. De acuerdo con Maykut y Morehouse (1994 citados por Planella, 2005, p. 6) el acercamiento hermenéutico a la realidad pedagógica tendrá un carácter exploratorio y descriptivo basado en un diseño emergente que se realiza a partir de la información recogida con métodos cualitativos en una muestra cuya selección se debe a criterios internos, en este camino el investigador se reconoce como el instrumento principal (en tanto intérprete) de la investigación y como tal analiza los datos de manera inductiva construyendo las categorías y patrones sobre la base de la información que obtiene en el proceso.

Por otra parte, podemos decir que la aproximación hermenéutica a la comprensión de los discursos educativos y pedagógicos como construcciones sociales implica, de acuerdo con Planella (2005), algunos aspectos adicionales a los mencionados:

1. Esta comprensión debe tener en cuenta la dimensión biopolítica del ser humano, puesto que el acento ha de ponerse en la manera como se ha construido el fenómeno pedagógico en la relación simbiótica entre naturaleza y cultura.
2. La comprensión del fenómeno pedagógico como *Bildung*¹, esto quiere decir que la educación se comprende como un proceso de formación del ser humano desde una perspectiva multidisciplinar que tiene implicaciones en las distintas dimensiones del hombre concebido como un todo inseparable.
3. Como ya se había dicho esta aproximación implica una concepción abierta de los modelos pedagógicos que tiene en cuenta que la construcción de estos se realiza desde la vivencia y la comprensión de los sujetos.
4. El privilegio de los sujetos plurales y diversos que participan en la construcción social de los discursos pedagógicos como centro de la investigación, lo que implica renunciar a las pretensiones de objetividad y a las fórmulas universales.
5. Por último, en esta aproximación se “parte de la propia experiencia, del reconocimiento del sujeto como actor, que como sujeto histórico busca el diálogo” (Planella, 2005, p. 7) con su época y con otros sujetos para construir la realidad social.

¹ El término alemán *Bildung*, que se puede traducir como formación, es un término popularizado por el romanticismo alemán a partir de los planteamientos de Hegel y que retoma Gadamer (1999) para explicar la forma como se adquiere la cultura, que está relacionada tanto con el proceso de enseñanza-aprendizaje como con las competencias que adquiere un individuo.

En conclusión, la aproximación hermenéutica permite un diálogo inter e intrateórico con las distintas posturas y los distintos autores que analizan el fenómeno educativo, lo que lleva a una mejor comprensión de las preguntas de las cuales partimos, como en este caso, la aproximación a los distintos textos, ha permitido establecer el sentido de la pregunta y llegar a su posible respuesta, pues a partir de esta conversación se ha podido esclarecer los distintos conceptos que hacen posible la aproximación hermenéutica a la comprensión de la construcción social de los discursos pedagógicos y educativos.

La aproximación hermenéutica a los fenómenos educativos implica que los textos y las teorías no sean tratados como meros textos, pues su comprensión no está libre del trasfondo cultural de su contexto de producción ni de la historicidad del investigador, por esto se habla de una aproximación hermenéutica al discurso pedagógico que es construido socialmente.

En esta aproximación a los discursos el investigador se considera como parte del contexto del fenómeno que investiga lo que lo hace instalarse en otro horizonte de comprensión que se aleja del enfoque racionalista que busca la objetividad.

De acuerdo con lo anterior, el ejercicio investigativo que se propone en esta obra de conocimiento busca poner en acto la comprensión hermenéutica y el conocimiento situado (Haraway, 1991) de la propia formación (*Bildung*) del investigador, a través de la reconstrucción y análisis de la propia autobiografía, con el fin de dar cuenta de los discursos pedagógicos y educativos que se han ido configurando en la interacción entre este, el sistema y los otros que también hacen parte del proceso (núcleo familiar, escuela, compañeros de clase, compañeros de trabajo y estudiantes).

El propósito de este análisis es mostrar cómo se da la dinámica de la escuela (Calvo, 2008), entendida como la experiencia viva de lo educativo y cómo esta se contrapone a la educación, que para Calvo (2008) es el discurso preestablecido de las relaciones y dinámicas que son posibles en la escuela y que no siempre se adaptan a la realidad de la experiencia.

Para comprender un poco mejor el presupuesto bajo el cual se construye la autobiografía como metodología autoetnográfica, en la medida en la que esta permite una observación y registro de la propia experiencia para entender la propia formación como docente e investigador, es necesario contemplar las posibilidades que otorga la autobiografía para entender este fenómeno.

2. Autobiografía e investigación en educación

Para abordar las posibilidades del relato autobiográfico, para el desarrollo de la presente investigación se examinaron trabajos de prestigiosos investigadores como Gil Cantero (1997), García Sánchez et al. (2000), de Souza, Serrano Castañeda y Ramos Morales (2014), y Ricoeur (2006) con el fin de determinar las bondades del trabajo autobiográfico y la manera de vincularlo con el análisis hermenéutico del discurso para el cual, sin duda, el punto nodal es Ricoeur (2006), quien vincula la autobiografía con su enfoque hermenéutico de la comprensión. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes de las propuestas de estos autores.

2.1 La educación narrada, importancia de la práctica autobiográfica en la comprensión de los procesos educativos

En su texto *Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación*, Fernando Gil Cantero (1997) muestra cómo se entiende el uso pedagógico de las narraciones autobiográficas y, en segundo lugar, devela los supuestos pedagógicos que las sostienen.

Algunos usos de las narraciones autobiográficas en el ámbito educativo, según el planteamiento de Gil Cantero (1997) son:

2.1.1. Narraciones autobiográficas de los profesores

Este tipo de narraciones les permite a los profesores tomar consciencia, tener una perspectiva más formativa de la labor docente (que sea dialogante y que permita buscar y elaborar la propia identidad), tener bases biográficas de la formación y de la conceptualización narrativa de la educación. Este tipo de narración fue, en gran parte, la elegida para el desarrollo de la investigación, aunque por la misma naturaleza de la evolución de la historia de vida del investigador, también se contemplaron otras posiciones, como la del investigador como estudiante.

2.1.2. Narraciones autobiográficas de los estudiantes

Al principio de este apartado Gil Cantero (1997) plantea no confundir los métodos de enseñanza que parten de estrategias narrativas con los enfoques didácticos apoyados en narraciones autorreferenciales.

De acuerdo con Tobin (1995) las escuelas de Estados Unidos fomentan que los estudiantes publiquen en edad escolar libros autobiográficos sobre sus experiencias en el colegio. Y Hopkins en el libro *Escuelas narrativas* afirma que la naturaleza del mundo en el que vivimos sugiere la necesidad de un principio pedagógico estructurado para atender a las vidas de los estudiantes, una

pedagogía que libere la energía de la gente joven (...). Y aunque estas resultan contribuciones fundamentales para comprender el fenómeno educativo, no abarcan todo el fenómeno.

Gil Cantero (1997) menciona que él encuentra esa estructura pedagógica en la idea narrativa, afirmando que el impulso narrativo, aprovechado para los propósitos educativos, estimulará un proceso de elaboración de significados que situará la experiencia en el corazón de los procesos escolares.

Para Hopkins (1994), la barrera que frena y tergiversa la educación de las nuevas generaciones se encuentra en que, en nuestras escuelas impera hoy un sufrimiento silencioso entre los alumnos provocado por el tabú de evitar la discusión pública sobre asuntos personales, por el tabú de relegar la discusión pública de los temas fundamentales de la vida humana.

Hopkins (1994) propone tres medidas para paliar estas deficiencias:

1. Adoptar como actividad habitual que cada miembro del grupo -incluido el profesor- narre el sentido de su vida pasada, su vida actual y anticipe su vida futura.
2. Como enfoque curricular, lo que se denominaría proyecto educativo de centro. Este autor sugiere la necesidad urgente de que las escuelas se impliquen en asuntos íntimos, privado y familiares.
3. Desarrollar el impulso autonarrativo a través de los siguientes interrogantes que han de servir como guía pedagógica de la convivencia y la enseñanza para profesores y alumnos:
¿Por qué estoy estudiando este tema o desarrollando esta habilidad? ¿Qué hace esta materia significativa a mi vida? ¿Cómo (puedo) encontrar el fondo de mi narración? ¿Cómo puede esta ayudarme a dar sentido a mi vida o darle dirección?

Puig Rovira (1993) menciona que el sentido de las narraciones autorreferenciales estriba en fomentar en la formación de los pedagogos una experiencia que permita enfrentarse primero a su vida desde las voces que comparten su mente, de modo que la memorización vaya acompañada del diálogo interno que tejen las voces que han ido incorporando (...) y que le permitirán presentar y valorar sus experiencias vividas.

Por otro lado, Susan Franzosa (1992) dice que la intención de estos enfoques estriba en reapropiarse de un lenguaje no institucionalizado y representar la experiencia escolar en la voz auténtica de un yo natural preinstitucional.

Donald Vanderberg (1992) menciona tres problemas de esta corriente:

1. Observa una contradicción entre la aspiración a individualizar las experiencias educativas a través de las prácticas autobiográficas y terminar haciendo de la pedagogía y la educación algo inefable e inaprensible.
2. Toda investigación educativa retrospectiva sobre experiencias individuales es bastante vulnerable a la distorsión ideológica que ocurre cuando los procesos de pensamiento de uno sirven a las funciones psicológicas de las cuales ya no se tiene conciencia.
3. Considera a este enfoque como una perspectiva reduccionista de la educación al centrarse en las experiencias de vida particulares.

Según Gil Cantero (1997) no existe tal reduccionismo en las autobiografías elaboradas por los maestros, según él, lo que sucede es que Vandenberg fundamenta sus ideas en algunas corrientes muy extendidas para realizar las autobiografías en donde dejan por fuera cualquier reflexión educativa. Esto sucede por dos razones:

1. Porque se identifica erróneamente la vida con la educación, y así se termina sosteniendo que alcanzar la conciencia sobre la autoría de lo vivido es el acontecimiento educativo por excelencia.
2. Porque se parte de una sobrevaloración estructural de los textos. Las autobiografías, desde esta corriente, son en su expresión escrita y relatada un mundo lingüístico en sí mismo donde la identidad como contenido de la narración no tiene un sentido, ni una dirección.

Jo Anne Pagano (1991) apoyándose en un argumento parecido llega a afirmar que las autobiografías son inadecuadas en las situaciones escolares porque, a su juicio, el «poder» del educador y del aula pasa al autor de la narración biográfica originando «enormes problemas éticos». Esto tiene relación los planteamientos de Foucault.

Lo que quiere decir esto, es que a pesar de que el estudiante es libre de escribir su autobiografía y el profesor se puede sustraer para que no haya ninguna presión para libre realización del ejercicio, sigue existiendo una presión, el profesor sigue estando ahí, la institución sigue estando ahí y, por lo tanto, afectan la forma que el alumno se aproxime a su autobiografía, ya que no quiere, creo yo, tener problemas con la autoridad.

Gil Cantero (1997) quiere dejar en claro que a pesar de las dificultades que pueda tener el ejercicio autobiográfico, él considera que es una excelente manera de conocer a nuestros estudiantes, una forma de abrir un verdadero diálogo y formación de nosotros mismos. De ahí que realiza tres sugerencias para tener la mirada biográfica sobre los intereses educativos:

1. Evitar la tendencia tan extendida en educación a invertir el orden de importancia entre la educación y las nuevas prácticas y tendencias. Lo que quiere decir que no hay que centrarse

en puntos específicos, o sea que no debemos pensar que el enfoque biográfico es la única forma de lograr el propio cometido, sino que tan solo una de las muchas que hay que no permiten lograr el verdadero objetivo: el desarrollo personal del alumno.

2. Promover las ficciones biográficas, esto consiste en imaginar biografías lo cual permite al estudiante ser más libre y evitar sentir la presión del profesor o de la institución al ser una narración ficticia. Esto hace posible a los estudiantes proyectar inquietudes y ponerse en situaciones en las cuales normalmente no estarían y aprender de estas experiencias creadas.
3. Ayuda a los alumnos a tomar una posición personal, que discutan su posición en la vida y que puedan construir una mejor.

Este tipo de narraciones se centran en la experiencia que tienen los estudiantes durante el proceso de formación, pueden facilitar la comprensión del proceso y su uso permite comprender que los estudiantes no son un lienzo en blanco en el cual el docente escribe.

Esto tiene un valor capital porque siempre hemos considerado a la educación como algo que perfecciona, algo necesario para poder pertenecer a la sociedad de manera integral. Es imposible no ver a la educación como algo esencial para el desarrollo de cualquier cultura. Pero esta visión, creí yo hasta el momento, en mi ingenuidad, era algo positivo. El niño llega, no sabe, es llenado, completado y preparado para lo que tiene que hacer, pero esto no necesariamente es positivo.

Al ver el documental *Un crimen llamado educación* descubro sin sorpresa alguna que lo que en él se presenta es lo que se vive; una maraña de problemas que se entrelazan y que no dejan a nadie contento. En un ejemplo tras otro se ve cómo la educación mata la creatividad, cómo favorece la frustración e impide que los docentes den todo su potencial. A esto se asocian

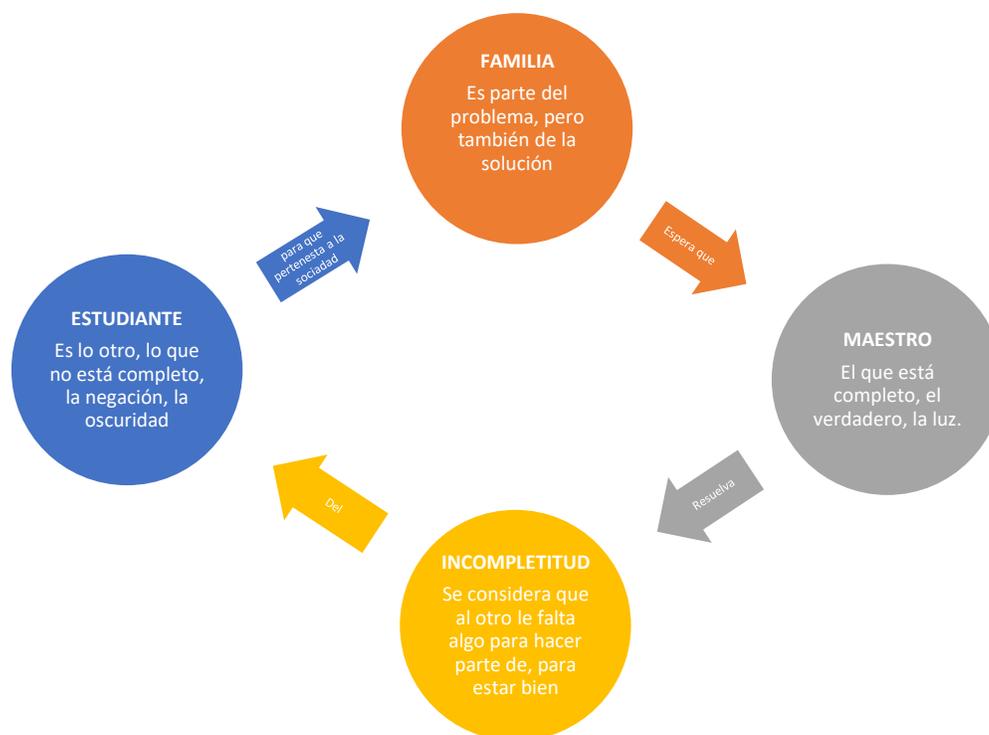
problemas básicos de los sistemas educativos del mundo y, en especial, del de Colombia donde se presentan salarios bajos, la intimidación y la falta de motivación tanto de estudiantes como de docentes, entre otros. Cada uno de estos problemas se retroalimenta y se amplifica con la influencia de los otros como en una especie de nudo que es muy difícil desenredar y que tiene como consecuencia que se conciba a la educación como un campo de batalla.

Por esta razón, considero que el proceso educativo, lo que Carlos Calvo (2008) llama “escuela” es una interacción constante entre el yo y el otro en la cual docentes y estudiantes se afectan mutuamente, para poder hablar sobre la incompletitud, concepto tratado por Carlos Skliar en su texto *La educación (que es) del otro*, en el cual plantea que la educación es la forma por la cual completamos a los niños, para que sean, para que pertenezcan, ya que todavía les falta para estar completos, para que puedan ser, para que puedan pertenecer a la sociedad.

En el siguiente diagrama se muestra cómo el discurso educativo se establece a partir de relaciones recíprocas en las que el concepto de incompletitud resulta central.

Figura 1

El proceso educativo a partir de la idea de incompletitud



Nota. La figura muestra el proceso educativo. Fuente: elaboración propia. Con base en datos de Skliar (2007).

El diagrama está organizado alrededor de un tema central que es la educación y, a su alrededor, encontramos cuatro elementos que giran en torno a este: la familia, el maestro, el estudiante y la incompletitud. Los cuatro elementos están relacionados y se mantienen mutuamente por la creencia de que el niño, como algo diferente, debe ser completado por la educación para que pueda pertenecer a la sociedad, a la comunidad, a la misma familia.

Según el texto de Skliar (2007) todo lo diferente es algo incompleto y por lo tanto inferior. Uno puede ser diferente por el color de piel, por sus creencias religiosas, por su orientación sexual

o, en este caso, por ser más pequeño. Como los diferentes son seres incompletos deben ser completados por medio de la educación para que así puedan ser aceptados y puedan pertenecer a la sociedad. De manera que la sociedad les confía a los maestros la tarea de completar, de llenar para darles la calidad de humanos.

Al leer el texto, no me parece equivocada la forma en que plantea su argumento, los docentes lo hemos visto y lo hemos vivido. Nuestra sociedad está organizada de esta manera, se considera a los otros como vacíos, sin nada que ofrecer; por lo tanto, se piensa que deben obedecer y aceptar lo que nosotros consideramos deben saber y conocer. Así pues, vamos a las escuelas para ser alguien, para que nos formen, supuestamente. Vamos y somos podados y mutilados porque eso es lo que la sociedad necesita. No importa si el niño sufre, tenemos en cuenta que es por su bien, ¿cierto? Castigar ahora para tener un ciudadano apto para nuestra sociedad, ese es el ideal que se busca. Esto se debe a que desde esta perspectiva los niños son cuerpos dóciles, pues tal como lo diría Foucault (1976): “Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (p. 225).

Al terminar la lectura puedo decir que sí, que nuestra sociedad trata a los niños como algo que debe ser completado, el conocimiento es sufrimiento, después de todo “la letra con sangre entra”. Por eso, los niños deben estar callados y obedecer hasta ser llenados con las ideas que la sociedad espera que tengan. Al terminar la lectura me cuestiono, y sé que esto no es así realmente. Puedo decir que he aprendido mucho de mis estudiantes, que ellos me han enseñado tanto como yo a ellos. Entonces, aunque se supone que yo como maestro soy el que los debe completar, es posible que ellos también me completen.

Esto se debe a que, aunque nuestra sociedad tenga la inclinación de pensar que las personas deban ser completadas para poder pertenecer a un grupo determinado, la situación es que todos ya

somos parte de ella; por otro lado, considero que es verdad que no estamos completos, pero en este caso nadie lo está, eso sería imposible, dadas la contingencia y la finitud que nos son inherentes como seres situados entre la vida y la muerte y, por el otro lado, alcanzar la perfección o la completitud sería algo muy solitario, por cuanto al estar completo uno ya no necesitaría del otro.

Al aceptar que somos incompletos, también debemos aceptar el hecho de que necesitamos a los demás, de que nos podemos enseñar mutuamente, aprender a aceptarnos y vivir sin sufrimiento.

El sentido de construir una autobiografía que contempla también mi experiencia como estudiante está en empatizar con mis propios estudiantes, con la manera como me he convertido en el docente que soy para presentar una perspectiva crítica sobre esta visión de la incompletitud.

2.2. Antecedentes teóricos que sostienen la propuesta del uso de la autobiografía en educación

Gil Cantero (1997) muestra los supuestos pedagógicos que sostienen esta propuesta, al citar a Pinar (1981), quien establece cuáles son las fases del texto autobiográfico y entre estas fases encontramos:

1. Regresiva o retrospectiva: Descripción narrativa desde la infancia y desarrollo.
2. Análisis: Establece la importancia de determinados sucesos educativos.
3. Proyectiva: Se elabora la imagen como educador que la persona querría tener.
4. Síntesis: En ella se integran las anteriores. (Pinar, 1981, citado por Gil Cantero, 1997, pp. 118-119)

Según ella, solamente soy más consciente de mi labor como docente en la medida que soy consciente de mí mismo y esto lo logro a través de apropiarme de mis experiencias de forma consciente, “solamente en la medida en la que comprendo las relaciones entre el relato de mi vida, mi presente biográfico y mis labores intelectuales puedo estar comprometido con el trabajo educativo” (Pinar, 1981).

El siguiente referente es Goodson (1994) quien reelabora el modelo de Pinar (1981) en seis apartados:

1. Experiencias de la vida del educador.
2. Estilo de una vida actual.
3. Periodos por los que ha pasado.
4. Etapas en las que ha recibido apoyo.
5. Sucesos críticos.
6. Acontecimientos sociales que más le afectaron.

Gil Cantero (1997) no profundiza más en este autor, de manera que supondré que Goodson y Pinar comparten las mismas ideas en cuanto a la utilidad de la narración autobiográfica. Para el caso de esta investigación, se siguieron las fases propuestas por ambos autores en la elaboración de la narrativa autobiográfica.

Van Manen (1991) habla del tacto pedagógico o sensibilidad para informar pedagógicamente una situación depende de dar forma a la historia personal de la vida de uno. Según él, hay una coincidencia entre nuestros interrogantes vitales y los que planteamos para comprender las dificultades y experiencias de los niños. En este sentido, el relato autobiográfico

presentado en esta investigación obedece a varios interrogantes vitales tanto de la experiencia docente como de la experiencia del investigador en su proceso de formación en empatía con los estudiantes.

Florio-Ruane (1991) menciona que, mediante la actividad autorreferencial, los docentes pueden descubrir las teorías que orientan su acción educadora y cuando las autobiografías se comparten públicamente los alumnos pueden comprender los problemas personales que les impiden avanzar hacia el compromiso y el cambio. Según este autor, la autobiografía favorece una auténtica comunicación entre profesores y alumnos, puesto que en la recopilación de las propias experiencias se hace consciencia sobre los procesos de cambio y crecimiento y sobre las dificultades que acarrearán y en la socialización de esto se pueden construir estrategias para el mejoramiento de la experiencia individual y de conjunto. Por lo anterior, el valor de este trabajo consiste en explorar la posibilidad de que su recepción se complete con la lectura por parte de docentes y de docentes en formación, así como con el trabajo en el aula del propio docente.

Schulze (1993), perteneciente a la tradición de la filosofía hermenéutica alemana, concibe que lo biográfico es un campo de intersección entre diversas disciplinas que permite comprender la socialización y la formación de la identidad. Defendió que el enfoque biográfico permite reconstruir prácticas educativas y movimientos pedagógicos con el fin de atender a las particularidades de los diferentes actores de la comunidad educativa. El reconocimiento de las subjetividades permite poner el foco en el éxito que han tenido ciertos métodos de comunicación en la constitución del individuo. Con respecto al valor de la autobiografía, afirma que la actividad autobiográfica permite resaltar la función de cuidado personal en relación con el desarrollo de sus educandos y que se muestren respetuosos hacia los periodos críticos vitales. Esto es precisamente

lo que se busca con el desarrollo de una investigación como la que aquí se presenta, por cuanto se tienen en cuenta los periodos críticos vitales del investigador como un elemento que permite cuidar el ejercicio mismo de la docencia a partir de la autorreflexión, lo cual involucra de manera indirecta también el cuidado de los educandos.

Así pues, la autobiografía permite captar la subjetividad de los educandos y promueve su mantenimiento de la identidad personal. Todas esas propuestas surgen de carencias de la teoría y prácticas educativas. La autobiografía se presenta como una solución a estas porque pone el énfasis en el carácter del docente y les permite buscar la armonía en la vida personal y esto se refleja en la manera como ven a los alumnos (seres humanos).

Por otro lado, en la manera original o la manera en que no se tiene en cuenta la biografía, los estudiantes tienden a odiar la escuela y a comportarse mal. Su vida desaparece o no tiene importancia en clase. Una teoría o práctica educativa que no tiene en cuenta la vida personal del estudiante resulta lamentable según Witherell y Noddings (1991) y también Calvo (2008), para ellos interesarse realmente por los alumnos implica tomarse en serio el sentido de la vida individual y dejar de centrar la atención en conceptos y entablar con el alumno un diálogo personal que vaya más allá de las estructuras jerárquicas que se reproducen en la escuela para crear nuevas estructuras posibles que reconfiguran el territorio educativo.

Al respecto, Kazmi (1993) menciona que el diálogo no es para entender el mundo, sino para entendernos a nosotros mismos como seres humanos, el ejercicio de diálogo que he establecido con mi tutora ha facilitado el proceso de autocomprensión y de finalización de esta obra de conocimiento, en el desarrollo de lo que Sue Johnston (1993) dice es la tarea del educador

y que consiste en saber escuchar la biografía de los estudiantes mediante procesos de deliberación basados en experiencias vitales y valores personales.

Según Timotyh Leonard (1983), la perspectiva biográfica de la educación pone como meta del currículo la iluminación de la experiencia vivida y Solway (1991) complementa diciendo que la perspectiva biográfica obedece a la necesidad de recuperar lo más personal y humano de la educación.

Continuando con los antecedentes pedagógicos, Vanhoozer (1991) menciona que con la narrativa biográfica damos forma a nuestra identidad. La narración autobiográfica no es solo un tipo de escritura, sino también, una forma de conocimiento, de conocer el mundo y de conocernos esta forma de conocimiento tiene que ver con la verdad de la comprensión que rescata la hermenéutica en la cual se parte de una precomprensión de los fenómenos para que, a través de la misma experiencia, llegar a una comprensión más completa de estos.

Jerome Bruner (1990), por otro lado, distingue entre la cognición paradigmática y la cognición narrativa. Dice que la paradigmática es lógico-científica, concibe al hombre desde su exterioridad, fomenta el cultivo de los comportamientos externos desvinculados de la interioridad introspectiva. Esta cognición es la que ha estado presente en las maneras como se hace investigación en el mundo y, particularmente en Colombia, lo cual ha tenido efectos nefastos en la comprensión de los fenómenos que se traducen en la formulación de políticas públicas alejadas de la realidad y de las necesidades educativas del país. Por otro lado, la cognición narrativa se ocupa de acciones e intenciones humanas y las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso, además sitúa la experiencia en el tiempo y el espacio. Esto, en el ámbito de la investigación educativa permite construir un conocimiento situado acerca del fenómeno educativo

que tiene en cuenta tanto las condiciones materiales como las condiciones sociales y espirituales de quien participa en el proceso, de ahí la necesidad de más investigaciones de tipo narrativo, sobre todo en un área tan importante para el desarrollo de los ciudadanos como personas, como la educación.

Según Carter (1993) el conocimiento narrativo captura de un modo especial la riqueza y los matices del significado de los asuntos humanos lo que no puede ser expresado en definiciones, valoraciones de hechos o proposiciones abstractas. Esto presenta una diferencia clara entre la manera de investigar autobiográfica y la manera de investigar estadística tradicional, pues mientras que en la primera se hacen mediciones matemáticas de los fenómenos educativos, en la segunda se hace una experiencia de las experiencias.

En consonancia con lo anterior Gudmundsdottir (1995) señala que el rasgo de la sabiduría práctica en la enseñanza se adquiere narrativamente al darse una coincidencia básica entre el desarrollo de las cualidades educativas –interpretar, reflexionar, y valorar–, y las cualidades narrativas de los relatos de vida. El profesor experto no sabe más, sino que cuenta mejor lo que sabe porque lo que dice lo sitúa en un relato concreto: el relato de su propio acceso a la sabiduría práctica. En últimas, para mi desempeño profesional como Magister en Educación este es el resultado más valioso de la presente investigación.

De acuerdo con Hunter McEwan (1992) la perspectiva autobiográfica es la única que puede superar hoy la trampa epistemológica en la que habría caído el saber práctico, igual que el tecnológico, al hacer creer a los educadores que la educación ha de apoyarse en un pensamiento y en una acción especializada, en este caso, en un mecanismo cognitivo de toma de decisiones prudenciales. La educación se comprende realmente cuando se la considera una parte de la teoría

general de la acción humana significativa cuyo impulso o motivo radical se encuentra en considerar a los estudiantes como seres humanos.

Phillips Jackson (1995) comenta que la narrativa en la enseñanza, de acuerdo con lo anterior, es lo que tiene que ver con lo que queremos que los estudiantes sean, seres humanos.

Gusdorf (1991) acoge tópicos del humanismo y la hermenéutica francesa en la comprensión biográfica. De acuerdo con esto, le da un papel preponderante a la memoria en los escritos sobre sí y también considera la injerencia de la temporalidad en la configuración de la historia personal. También nutre la reflexión sobre el vínculo entre individuo y sociedad.

Por otra parte, la propuesta de Pineau y Jobert (2005) se inscribe en el movimiento de la investigación-acción-formación que dio origen a la Asociación Internacional de Historias de Vida en Formación bajo la cual se ha desarrollado todo un campo del enfoque biográfico y su impacto en la formación profesional de los docentes y en la formación personal de los estudiantes. Este enfoque ha sido inspirador para proponer la presente investigación, pues como docente en formación considero que volver sobre mi historia de vida me proporciona un juicio reflexivo sobre mi quehacer.

También el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1997) plantea que la biografía es algo que no debe poner foco en la finalidad, sino en el camino por lo cual propone la noción de trayectoria, en consonancia con esto la narrativa que se desarrolla en esta investigación se enfoca no tanto en el sujeto actual que es el investigador, sino en la trayectoria, en el camino que ha recorrido en el desarrollo de su vida y que lo ha llevado a convertirse en lo que hoy es.

Dosse (2007) desde un enfoque más histórico, plantea tres momentos de lo biográfico: edad heroica, edad modal y edad hermenéutica. En esta última se presenta un movimiento hacia el otro que es determinante para la construcción del sí mismo. Este aspecto hermenéutico es lo que se quiere resaltar en esta investigación de la mano de nociones como la *Bildung* gadameriana y el relato de vida ricoeuriano.

Autores como Pineau y Le Grand (1993), Pineau y Michele (1983), Dominicé (1990), Delory-Momberger (2010) han contribuido al fortalecimiento del campo de las historias de vida con reflexiones sobre la formación de adultos y discusiones relacionadas con la temporalidad y la formación.

Hoy lo biográfico ha retomado importancia en la investigación educativa como fundamento para la comprensión de la vida individual y grupal. Este reflote de lo biográfico, según de Souza, Serrano Castañeda y Ramos Morales (2014), se ha dado como resultado de la extensión de la teoría crítica, el renovado interés por el pragmatismo y el desarrollo de la etnografía.

En el artículo titulado *La investigación biográfico-narrativa en educación* (García Sánchez, Lubián García & Moreno Villajos, 2000) las autoras muestran que el enfoque biográfico-narrativo permite generar una comprensión más amplia de lo que ocurre en el ecosistema educativo desde una mirada personal que al hacerse pública permite recuperar la voz de los sujetos.

En su argumentación llaman la atención sobre el planteamiento de Orner (2000), para quien la investigación desde este enfoque permite evidenciar mecanismos de dominación y exclusión que se ejercen en el ámbito educativo, y la de Knowles y Holt-Reynolds (1991) quienes aseguran

que el enfoque biográfico narrativo también contribuye a la formación de los maestros y a la mejora de su labor.

El método biográfico narrativo pertenece a un tipo de conocimiento científico que es, de acuerdo con la distinción de Bruner (1990), literario e histórico y cuyos métodos son principalmente hermenéuticos e interpretativos, por lo que se manifiesta en discursos atados a la experiencia de vida. Esto se opone al conocimiento paradigmático, que es lógico y científico, se basa en argumentos y se evidencia en discursos ajenos a la realidad de los investigadores y de los sujetos y objetos de estudio.

De esta manera puede decirse, de acuerdo con las autoras, que la investigación biográfica hace parte del llamado «giro hermenéutico» en el cual se pasa de una instancia positivista a una perspectiva interpretativa. Esta investigación, en tanto cualitativa, busca rescatar lo humano que está presente en los fenómenos educativos (motivaciones, percepciones, intenciones), por lo que surge de la práctica escolar y también sus resultados deben retornar a ella para mejorarla a través de instrumentos que faciliten la reflexión y la generación de cambios.

En este enfoque se busca una descripción y contextualización de los fenómenos didácticos que, de ninguna manera, pretende ser una respuesta definitiva, sino más bien una invitación a la deliberación intersubjetiva y al pensamiento en relación con la acción que se desarrolla en la vida educativa cotidiana.

2.3. Origen del método biográfico

García Sánchez et al. (2000) sitúan como origen de este método la publicación de la obra *The Polish Peasant in Europe and America* de Thomas y Znaniecki (1920), pues a partir de esta se empezó a usar el término historia de vida como un conjunto de narrativas que contribuyen al enfoque cualitativo.

Estas autoras mencionan que, de acuerdo con Pujadas Muñoz (2005), puede haber varios tipos de narrativas biográficas: Los relatos de vida (solo incluyen la perspectiva del autor), las historias de vida (incluyen material complementario) y los biogramas (incluyen el registro de amplio número de biografías personales). En el caso de esta investigación me decanté por el relato de vida, tal como lo plantea Ricoeur.

2.4. La investigación biográfico-narrativa

Este tipo de investigación abre nuevas maneras de entender el conocimiento y lo que es importante conocer y se ha constituido en una forma legítima de hacer investigación educativa.

La importancia de este método, que es a la vez el fenómeno de la investigación, consiste en que permite constituir la identidad, como afirman Bruner (1990) y Ricoeur (2006), así como también de elaborar un proyecto ético.

Bolívar, Segovia y Fernández (2001) engloban bajo la categoría de investigación biográfico-narrativa un extenso conjunto de modos de obtener información biográfica (historias de vida, entrevistas, historia oral, narraciones autobiográficas). En el caso de esta investigación me he decantado, como ya mencioné, por el relato de vida, es decir, por la narración autobiográfica que, según Lindón (1999) y García Sánchez et al. (2000), permiten reconstruir experiencias ya vividas,

esto supone darles sentido. De acuerdo con estos autores, puede decirse que este tipo de narrativas cuentan con las siguientes características:

1. Carácter experiencial: El narrador normalmente cuenta sus experiencias y es un personaje central.

2. Carácter narrativo: Tienen una estructura narrativa que es acorde con la construcción de sentido que se manifiesta en ellas.

3. Significatividad social: Presentan una estructura experiencial de tal forma que puede ser comprendida por el otro gracias a:

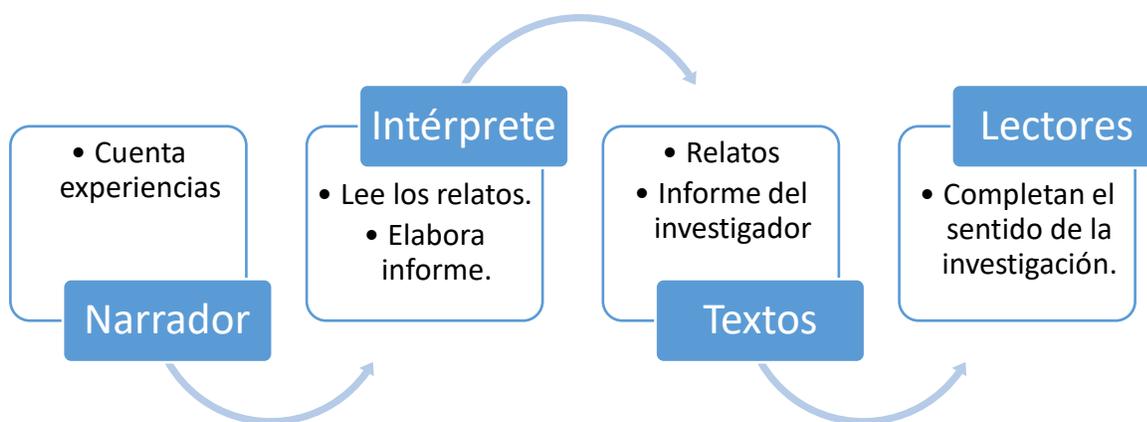
- *La teatralización.* El narrador reconstruye su historia bajo secuencias relacionadas con esquemas cognoscitivos posteriores a las vivencias.
- *Los procesos de memoria y rememoración.* Las vivencias sufren modificaciones de acuerdo con el decurso experiencial que ha llevado al narrador al punto en el que se encuentra.
- *Los procesos de socialización.* El individuo siempre está incorporando conocimiento que le permite reinterpretar sus experiencias.

2.5. El proceso de investigación autobiográfico

De acuerdo con lo anterior, el proceso de investigación requiere el diálogo de tres voces: la del narrador, el marco teórico que provee información para la interpretación y la voz del investigador que puede extraer las conclusiones del material.

Figura 2

Elementos de la investigación biográfico-narrativa



Nota. La figura representa el proceso de la investigación biográfico-narrativa. Fuente: Elaboración propia con base en la información propuesta por García Sánchez et al (2000).

2.5.1. Diseño de la investigación

En cuanto a los temas, este tipo de investigación involucra todo lo que está relacionado con las dinámicas de vida educativa cotidiana, en lo atinente a las personas, se prefiere a aquellas que tengan alta competencia narrativa, tanto las de aquellos que tengan una visión positiva de lo establecido, como las de aquellos que manifiesten su desacuerdo. En cuanto a lo metodológico, se puede tratar de entrevistas o de otros medios de recolección de información.

La investigación narrativa ha cobrado cada vez mayor relevancia en los estudios sobre la experiencia educativa, puesto que permite captar la riqueza y detalle de los asuntos humanos, que exceden lo que podrían presentar las definiciones y las proposiciones abstractas del razonamiento lógico formal.

En primer lugar, este tipo de investigación es inherentemente interdisciplinar por cuanto sus métodos de recolección e interpretación de la información involucran diversas ciencias humanas y sociales.

En segundo lugar, dado que la enseñanza implica la interacción de diversos actores, como la investigación narrativa consiste en la construcción mutua de un relato compartido, resulta vital para el desarrollo de la investigación en este ámbito.

En tercer lugar, como los relatos de experiencia tienen un lado personal y otro social recogen las dos perspectivas de fenómeno educativo y en tanto conocimiento práctico personal muestran un modo particular de poner en diálogo el pasado y el futuro para responder a las exigencias del presente.

Finalmente, el interés en este tipo de investigación deriva de la insatisfacción con los modos habituales de la investigación educativa que resultan del conocimiento lógico racional. Estos enfoques han dejado de lado la humanidad y la singularidad de los individuos y situaciones que forman parte del mundo educativo. La investigación biográfica y, en particular la investigación autobiográfica, permite comprender todos estos aspectos al otorgar voz a los actores involucrados en el ecosistema educativo.

2.5.2. Problemas metodológicos

Los problemas metodológicos de este enfoque están relacionados con la validez y la confiabilidad, pues al proceder de una fuente experiencial subjetiva podría ser que los estudios resultaran de un sesgo perceptivo de quien proporciona el relato. Para resolver esto es necesaria la existencia de un marco teórico que permita establecer estrategias y metodologías y que, a la vez, permitan determinar qué información puede ser importante y cómo puede darse la configuración de su sentido para poder llegar a la mediación entre la historia individual y la historia social. Todo esto se da mediante la triangulación sistemática de datos y métodos que puede darse mediante:

- Triangulación de perspectivas.
- Triangulación de métodos de recogida de información.
- Búsqueda del consenso entre investigadores e informantes.
- Diferentes análisis de contenido.

2.5.3. Principales líneas de investigación del método biográfico en educación

Desde este enfoque los estudios se han centrado en el desarrollo y formación del profesorado y en el desarrollo institucional de los centros educativos.

García Sánchez et al. proponen variados ejemplos de investigaciones biográfico-narrativas que aportan al análisis y comprensión del entorno educativo desde lo literario, desde la vida de los estudiantes y de las profesoras y los profesores, y, finalmente, desde las etapas de formación de los docentes.

En suma, la investigación biográfico-narrativa contribuye a revelar las implicancias de la vida personal en el contexto educativo, pues permite reconocer los alcances y limitaciones de la experiencia de las profesoras y los profesores y establecer modelos prácticos que les permitan mejorar su desempeño, pero también crecer desde el punto de vista personal. La investigación biográfico-narrativa, en consecuencia, supone la unidad de múltiples dimensiones del sujeto, lo cual lleva a una comprensión más holística del fenómeno educativo y al reconocimiento y transformación de la identidad, de la historia y de los actores sociales que conforman el ecosistema educativo.

2.6. Efectos del uso de la autobiografía

Según Gil Cantero (1997) los efectos del uso de la autobiografía son:

1. Mejora los efectos educativos en los alumnos.
2. Modifica o suprime prácticas no deseadas en la enseñanza.

Gil Cantero (1997) expresa que estos planteamientos pueden ser optimistas, pero la autobiografía sí puede favorecer los procesos formativos, sobre todo los procesos de construcción de identidad. La narración autobiográfica es una forma particular de narrativa dirigida a contarnos a nosotros mismos y, en su caso, a los demás los significados y sentidos de los acontecimientos que hemos vivido o pensado. La voz autobiográfica, por su propio cometido, tiene que encontrar o reconocer la trama a través del pasado y del presente, lo que supone dotar de estructura narrativa a la vivencia sucesiva de acontecimientos. Según lo anterior Gil Cantero (1997) dice que la autobiografía tiene dos dimensiones:

1. Dimensión episódica: sucesos.
2. Dimensión configurante: reconocer acciones y acontecimientos educativos como posibles totalidades significantes.

Lo anterior permite contemplar el futuro, lo que puede ser (imaginar posibilidades). La presencia de la voz autobiográfica mantiene en alerta la pregunta por la identidad -quien soy- y la proyecta al futuro: quien quiero ser o como quiero seguir siendo.

La elaboración de las autobiografías por parte de los docentes puede acentuar mejor que cualquier otra práctica narrativa el logro de la autoría y de la voz propia porque al vivenciar la inclusión de sentido en sus vidas se están apropiando de sí mismos y del querer ser que les constituye. Así pues, según Gil Cantero (1997), no es para nada extraño que en la mayoría de los textos sobre esta línea de investigación se diga que las narraciones autobiográficas de los educadores son un medio excelente para promover su saber práctico.

3. El territorio educativo desde dentro. Memoria de la experiencia docente como conocimiento situado

A continuación, se presenta la narración autobiográfica del investigador en la que, en primera persona se configura la trayectoria de vida.

3.1. 1984. Manizales – Barrancabermeja

Figura 3

Fotografía con mi madre



Fuente: Archivo personal.

Como no sé de qué manera comenzar a contar una historia sobre mí mismo, a pesar de que es bastante obvio que cualquier autobiografía debe iniciar por del principio de la vida de la persona que la está contando, al menos eso creo. Y se preguntaran por qué es difícil, o por qué no sabes cómo comenzar, solo tienes que decir cuando naciste. Yo diré que eso es cierto, pero al mismo tiempo siento que decir un año es poco sorprendente o poco interesante, años los ha habido todos lo que uno quiera, todos tenemos ese año de inicio y todos tendremos ese año de finalización, el número no tiene nada de emocionante, ni dice nada de nadie, al menos que uno crea en misticismos

astrológicos de algún tipo, que, si ese es el caso, yo nací en el año de la rata de madera según el calendario chino.

No sé si decir que mi signo es la rata me defina como persona o me de algunas características de personalidad diferentes a los demás. Si somos más autóctonos, al menos en la astrología, se me puede definir como un géminis, los gemelos. A veces yo lo interpreto como el doble, ya que así me siento en algunas ocasiones, con una doble personalidad, pero también pienso que eso tampoco es que sea algo muy especial, probablemente todos aquí en la tierra tengamos esa cualidad, esa dualidad, ese otro yo que guardamos y dejamos sacar de vez en cuando, en momentos de necesidad. Pero al final que, he dado muchas vueltas para decir tan solo que he nacido en Manizales en 1984, que por qué ese año, como ya dije eso no importa, hubiera podido ser cualquier otro. Que, por qué Manizales, uno no elige donde nacer, ¿cierto?, la cuestión es que me da cierto gusto haber nacido en Manizales en 1984, que, si eso importa mucho, pues no lo creo, podría haber sido cualquier otro lugar y fecha y creo que hubiera sentido lo mismo, no sé, es una sospecha que tengo, en la que algunos sentimos un gustito en nacer en donde nacimos, puedo estar equivocado, lo más seguro que sí, seguro hay gente que odia el lugar donde nació.

Figura 4

Foto frente a la refinería en Barrancabermeja, 1984



Fuente: Archivo personal.

Pude haber nacido en Barrancabermeja, Santander, pero no, mis padres vivían allá porque mi papá trabajaba en ese lugar, pero decidieron que era mejor que yo naciera en Manizales, lugar en ese momento donde estaba la familia de mi papá, y bueno la verdad es que todavía la mayoría de la familia de mi papá sigue estando aquí. La cuestión es que nací y no mucho tiempo después nos fuimos para Barrancabermeja. No recuerdo mucho de allá, pero lo que recuerdo fue brillante, festivo, alegre, de correr lento, comida y alegría. Luego nos fuimos para Manizales.

Figura 5

El Llanito, Barrancabermeja



Fuente: Archivo personal.

No recuerdo cuando llegamos, lo siguiente que recuerdo es un día fresco esperando al camión con el trasteo, probablemente habían pasado varios días, pero en mi mente eso fue al día siguiente.

En Manizales vivimos cuatro años, y estude en la escuela La Gran Colombia, siempre recuerdo el frescor, a unos cuantos amigos, recuerdo una vida normal. El primer día en el kínder me puse a llorar, nada raro, pero al final era amigo de todos, primero, segundo y tercero, fueron también normales. Me fracture el antebrazo izquierdo cuando tenía 6.

En el kínder según recuerdo todo era colorido, brillante, olor a crayolas, todo parecía grande, sin ninguna preocupación. En primero, recuerdo un salón algo oscuro, no me llevaba tan bien con todos, pero en general todos eran mis amigos, algunos incluso vivían cerca de mi casa, y a esos los consideraba mis verdaderos amigos, en general mi vida era igual, aunque siempre preferí estar solo, no me gustaba y no me gusta estar mucho en las casas de los demás, aun así, iba a jugar con ellos, salía a la calle.

Del segundo año no recuerdo nada, realmente nada, no recuerdo a mi profesora y lo mismo me pasa con tercero, creo que tenía los mismos amigos, pero no recuerdo mucho más. Recuerdo días fríos en Manizales, el patio, algunos juegos.

3.3. 1993. La Abuela

En el año 93 mi papá decidió que debíamos pasarnos de ciudad otra vez, esta vez para Pereira, pero como como yo no había terminado el año escolar, me fui a vivir con mi abuela, mi hermana por otro lado, se la llevaron de una para allá, pues, la profesora les había dicho a mis papás que ella iba a perder el año de todos modos, así que se la podían llevar. Yo por otro lado era muy buen

estudiante y sacarme en ese momento podría hacer que perdiera el año, que lo mejor era quedarme a terminar.

De esta manera terminé viviendo con mi abuela por unos cuantos meses, con ella me la pasaba viendo televisión en el sofá, veíamos toda la tarde televisión, mi abuela en una esquina y mi abuelo en la otra. Mi abuelo casi no hablaba, no lo recuerdo diciéndome algo, en cambio con la abuela me sentaba al lado de ella y nos cobijábamos juntos, la pasábamos bien, nada extraordinario, ni aburrimiento, ni tedio, solo veíamos televisión y ya.

3.4. 1994. Pereira Santa Teresita

Figura 7

Carné estudiantil primaria, Escuela Santa Teresita



Fuente: Archivo personal.

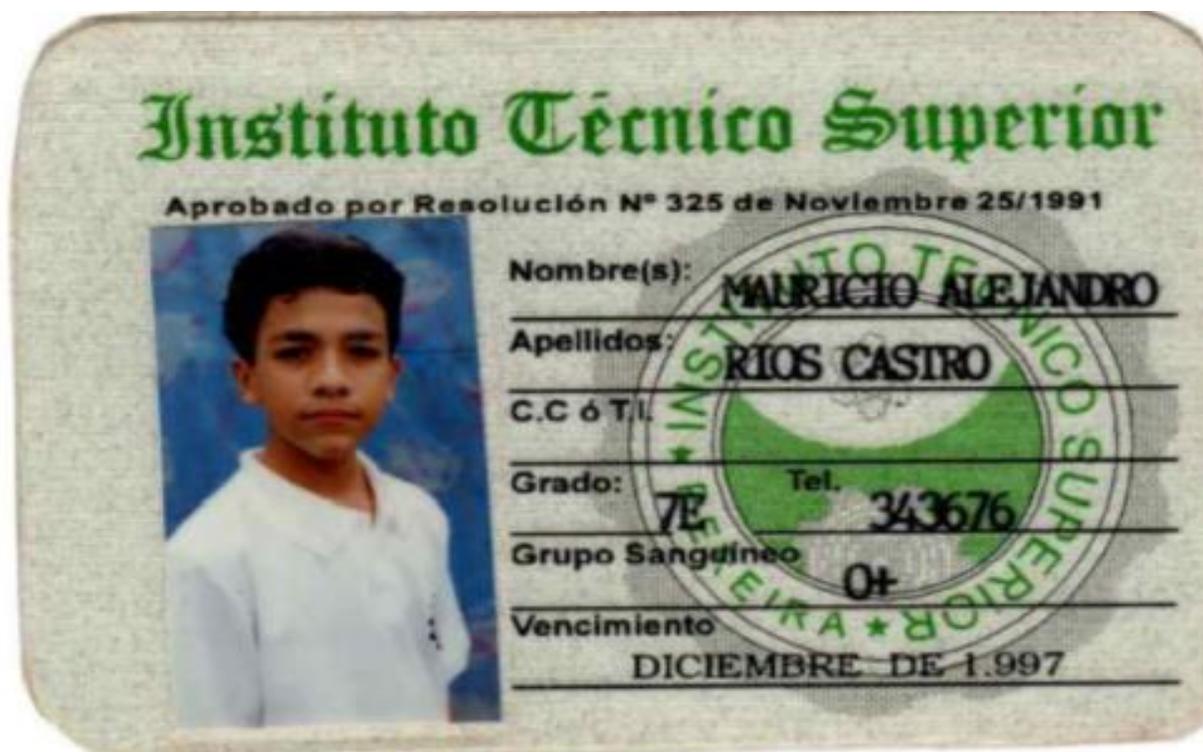
En Pereira los días eran diferentes, se sentían más brillante y más calurosos, el aire se sentía distinto, creo que me gustan los lugares de tierra caliente, la cuestión es que estaba solo, no tenía amigos y no conocía a nadie. Cuando entre a la nueva escuela sentí que debía comenzar y para mí fue algo difícil, no era como en Manizales, en donde mis amigos se habían generado de forma “natural”, o sea, ellos y yo estábamos ahí y nos hicimos amigos, pero aquí yo era el extraño y nunca me he sentido cómodo conociendo gente nueva, todo se sintió artificial, hice amigos, pero no eran mis amigos, nunca los vi por fuera del colegio, no interesaba ir a sus casas, ni que ellos fueran a la mía, así que normalmente por las tardes siempre estaba solo en la casa, o sea, con mis papás y mi hermana. Terminé la primaria en la escuela Santa Teresita, y después de eso nunca volví a ver a esos niños, la verdad es que nunca pienso en ellos.

3.5. 1996. ITS

En Pereira entre a sexto en el colegio Instituto Técnico Superior, después de dos años tratando de adaptarme a la nueva escuela todo cambia de nuevo, cada vez me siento más ansioso y de que no pertenezco. Me gusta el colegio en sus dimensiones, es grande, con muchas zonas verdes, me agrada como está construido, siempre he sentido que soy muy visual, y me agradan ciertas construcciones. Ya en el colegio pues la verdad me sentía ansioso, no quería estar solo, pero la verdad ya como que no quería esforzarme a hacer amigos, así que estaba con todos y con nadie. La verdad en este momento ya no me siento en confianza con ninguno de ellos, trabajo y estudio con estos niños, pero no hacen parte de mi vida. Y así pasaron otros dos años.

Figura 8

Carné estudiantil, sexto grado, Instituto Técnico Superior, 1996



Fuente: Archivo personal.

3.6. 1997. Tía Fabiola

En séptimo, o sea, en el año 1997 mi papá volvió a decidir que nos teníamos que ir y nos devolvimos a Manizales nuevamente. Yo realmente estaba con muchas ganas de ir a Manizales, era como que me faltaba algo, pero por otro lado había algo del ambiente de Pereira que no quería dejar, y me refiero literalmente al ambiente, su calor, su luz, la ciudad, la forma de la ciudad, no sé. Por el otro lado quería irme a Manizales, el frío, el ambiente de Manizales, la verdad ya no sé, creo que me gustan las dos ciudades.

Retomando, mi papá decidió que debíamos volver, pero yo no había terminado el grado, así que termine viviendo con mi tía Fabiola por varios meses mientras terminaba, así pues, aunque acompañado por mi tía y su familia, la verdad es que me sentía solo.

3.7. 1998. Manizales ITEC

Al llegar al nuevo colegio que mi papá escogió, ya que de Pereira venia de un colegio técnico, tenía que seguir en otro colegio técnico, se sentí totalmente desubicado, la verdad ni lo intente, solo estaba ahí, puedo decir con total certeza que yo no tuve amigos en ese colegio, siempre dije y siempre diré que solo tenía compañeros con los que estudiaba y nada más, creo que en esa época es en donde más tensionado y ansioso andaba, realmente odie mis últimos años de colegio, mi vida estaba dividida en dos, una en el colegio y otra en la casa, y la una y la otra debían estar separadas. Si de alguna forma esas dos realidades se tenían que tocar, eso me mortificaba, no quería ver a esas personas por fuera del colegio y tampoco quería que mis padres fueran al colegio, solo lo estrictamente necesario.

En el colegio, la verdad estaba, pero no estaba, no soportaba la forma de ser de estas personas, me molestaba tener que aguantarlos. La verdad, estaba muy deprimido durante esa época.

Figura 9

Carné estudiantil sexto grado de bachillerato

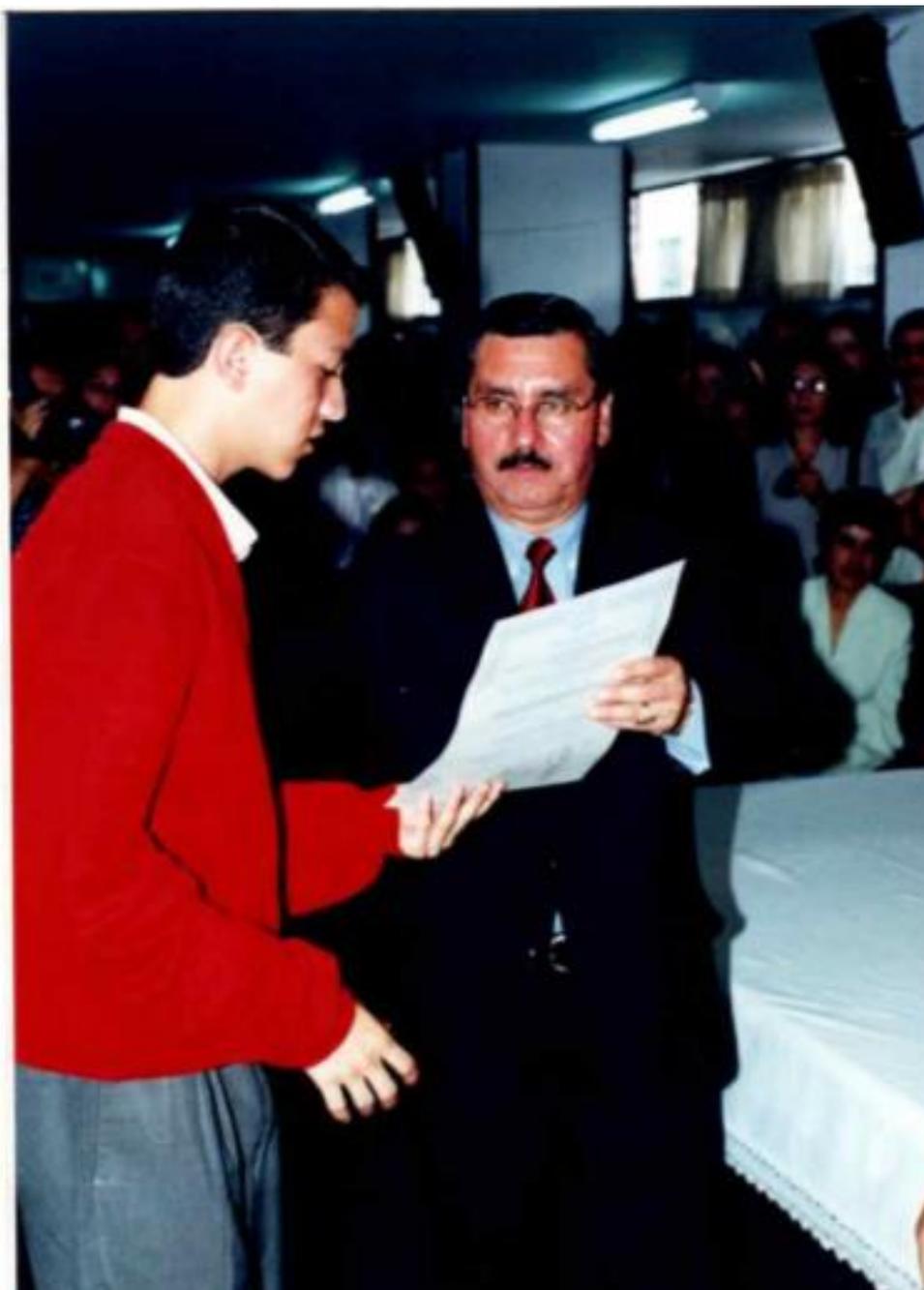


Fuente: Archivo personal.

3.8. 2001. Graduación

Figura 10

Graduación bachillerato, 2001



Fuente: Archivo personal.

Me gradúe, y supongo que fue importante pero no. Me agrado saber que terminó el estrés y la ansiedad, de no tener que ir al colegio o tener que ver esas personas. Tiempo después me di cuenta de que, al dejar el colegio, me había quitado un peso de encima, físicamente lo podía sentir y me sorprendió darme cuenta todo el peso que había aguantado, me sentía por decirlo de algún modo liviano, era como si me hubieran quitado una presión de mis hombros que no sabía que tenía.

Como ya dije la graduación fue importante, pero solo porque marcaba el hecho que había terminado un momento de mi vida, supongo, porque hacía a mi mamá feliz, supongo que ya había demostrado que sí era capaz de terminar mis estudios, no sé, lo que sí sé es que me di cuenta de que poco a poco las celebraciones o los días especiales habían dejado de ser importantes para mí, ya no me emocionan.

3.9. 2002-2003. Año sabático

Durante estos dos años realmente no hice mucho, dormir, descansar. Me sentía cómodo el hecho de haberme graduado y no tener que ir al colegio.

3.10. 2004. Universidad

En el 2004, supongo que, por la presión de mi familia, y bueno yo también ya me estaba aburriendo, decidí mirar mis opciones para estudiar. Yo creo que mi familia esperaba que eligiera alguna ingeniería o algo así, pero la verdad eso no me interesaba. Siempre me ha llamado la atención saber cosas, entender cosas de todo tipo, no me gusta quedarme en solo una, así que elegí la filosofía, supongo que siempre quise ser como una especie de erudito. Entre a estudiar filosofía sin realmente pensar que haría después de que me graduara, me tome mi tiempo y trate de ver tantas cosas distintas en la materia como pude, no me gustaba el hecho que algunos tomaran una

rama de la Filosofía y se quedaron en ella, yo trate de ver un poco de todas, moral, ciencia, lenguaje, estética, política, aunque debo ser sincero, me llama mucho la atención la imagen, los idiomas y el cine. Traté durante la carrera ver tantas materias sobre lenguaje como pude, vi algo de latín, de griego antiguo, varios semestres de alemán y de inglés, e hice dos años de francés.

En la carrera de Filosofía hay dos ramas vertientes por así decirlo, eres licenciado o eres profesional, terminé decidiendo por ser profesional en filosofía, pues en ese momento realmente no me interesaba ver nada con pedagogía o relacionada, y ser profesional me permitía seguir viendo cosas distintas e interesantes. Puedo decir que en general durante la carrera me sentí muchísimo más relajado que cuando estudiaba en el colegio, conocí algunas personas he hice algunos amigos, nada realmente serio diría yo. Por otro lado, aunque me sentía mucho mejor que cuando estaba en el colegio, seguía siendo una persona bastante ansiosa y estresada, no ayudo mucho el hecho de tener que hacer un trabajo final para graduarme, por este tiempo comencé a tomar ansiolíticos para poder terminar mi trabajo y graduarme. Al final terminé eligiendo trabajar sobre la imagen y el cine algo que siempre me ha llamado la atención y poder relacionarlo con la filosofía fue algo bastante bueno.

3.11. 2011. Graduación

En el año 2010 había terminado con todas las materias y presentado mi trabajo final, pero no podía graduarme, ya que había terminado muy al final del año, así que tuve esperar hasta el 2011 para la ceremonia de graduación. Graduarme fue bueno, terminar es lo normal, me sentía tranquilo, pero no necesariamente feliz. El día de la graduación fue interesante, mi familia hizo una pequeña reunión, recibí algunos regalos, al final estaba tranquilo, todavía no había pensado que iba a hacer.

3.12. 2011-2012. Aguadas, La Normal

Figura 11

Reunión de profesores, Escuela Normal Superior Claudina Múnica, 2011



Fuente: Archivo personal.

En el 2011 presente algunas hojas de vida en diferentes partes, para agosto me llamaron para ir a un colegio en Aguadas, para ser más exactos la Escuela Normal Claudina Múnica. Dos o tres días antes de ir para allá me dio un ataque de pánico, la verdad pensé que me estaba dando un ataque al corazón, después de eso quedé muy débil, y el brazo izquierdo me quedo doliendo, más bien se me quedo entumecido, tuvo que pasar mucho tiempo para que mi brazo volviera a una seudo

normalidad, el brazo todavía me duele de forma intermitente, sé que estoy ansioso cuando tengo el brazo adormecido. Ya es algo a lo que me acostumbre, a tener a momentos, horas o a veces días completos la sensación de un brazo doliendo constantemente.

El camino hacia Aguadas se me hizo bastante largo, supongo que estaba muy nervioso, cuando llegue ya era de noche y me recibió una amiga de mi tía (la cual coincidentemente también era docente del colegio al cual yo iba), ella me recibió me mostro el pueblo, una persona muy amable, pero de un carácter muy fuerte, creo que nadie quisiera estar en malos términos con ella. Ella me recibió mientras yo encontraba un lugar para quedarme, pero la verdad no tenía muchas ganas de buscar un apartamento, así a la final le pregunte si me podía quedar a vivir en su casa y termine alquilándole una habitación y viviendo en la casa de ella por casi tres años.

El primer día que llegué al colegio fue bastante raro, llegue justo para las fiestas del pasillo y cuando llegue al colegio todo el mundo estaba en diferentes comisiones, de manera que cuando yo entre y conocí a las demás personas me pusieron a ayudar a otros profesores a cocinar, no me acuerdo qué. Pero oficialmente el primer día fue totalmente estresante, yo estaba todavía muy débil del ataque de pánico de algunos días atrás y estaba muy nervioso, había formación y el rector me llamo para presentarme a todos los estudiantes y que expresara algunas palabras, la verdad no sé qué dije, pero sentí que había dicho alguna tontería, que no había sonado como un verdadero profesor, la verdad sentí que había transmitido una imagen muy débil de mí.

Figura 12

Izada de Bandera, Escuela Normal Superior Claudina Múnera, 2011



Fuente: Archivo personal.

Entre oficialmente a dar clases ese mismo día ya que la profesora que daba esas clases había sido ascendida a coordinadora, ella, me mostró los grupos y las materias que iba a dar, pero la verdad nunca me hicieron un inducción de los procesos del colegio, todo lo que aprendí con respecto a los procesos internos, dígame papeleo lo aprendí por mi propia cuenta, siempre había algo que yo no sabía que tenía que hacer o entregar y siempre estaba un poco paranoico, pero lo gracioso es que los demás profesores siempre me decían que no me preocupara, que si necesitaban algo, los directivos me lo harían saber. La verdad poco a poco fui aprendiendo esa parte, lo que si me tomo

mucho tiempo fue aprender como relacionarme con los estudiantes. Cuando entraba por primera vez a los salones encontré estudiantes atentos, silenciosos y pues, como yo no tenía ninguna experiencia pensé realmente que los muchachos son así siempre, rápidamente me di cuenta de que solo me estaban examinando, poco tiempo después descubrí como eran realmente, no escuchaban y no importaba si les llamaba la atención. Esta clase de actitud de los estudiantes me desestabilizo, no esperaba eso. Yo siempre he sido una persona introvertida, más bien solitaria, que siempre ha sentido que es muy importante escuchar y respetar al otro, y luego tener que entrar a un grupo que no te escucha y te desafía constantemente es bastante desconcertante.

Me acostumbre rápidamente, el papeleo en general no me gusta para nada, pero se podía hacer sin ningún problema, me acostumbre al trajín de la normal, a todas las reuniones, a las actividades que creaban y a todo el trabajo que había que hacer. Como este era mi primer trabajo oficial yo no tenía un punto de referencia, luego me di cuenta de que este nivel de trabajo solo se da en las normales, y que las normales siempre tratan de tener una imagen muy en alto en relación con los otros colegios, sin importar si tienen que sobrecargar de trabajo a los profesores.

Al final, solo estuve un año y medio en este colegio, luego me liberaron y fui al colegio de Arma.

3.13. 2013. Arma, un año muy malo

Figura 13

Colegio San Antonio de Arma Sede Principal



Fuente: Sitio web Colegio San Antonio de Arma.

Antes de llegar al colegio de Arma, ya me habían avisado que ese colegio tenía un ambiente pesado, y que la misma rectora era una persona difícil; por otro lado, me sentía esperanzado de ir a un nuevo colegio. Cuando llegué la rectora no me quiso recibir, se supone que los rectores saben que personas van para su institución, pero ella hizo cara de no saber por qué yo estaba ahí, después solo me pregunto si tenía el paz y salvo de la otra institución y yo le dije que no lo tenía, yo de verdad no sabía que tenía que pedir un paz y salvo, así que me devolvió. Al otro día llegué con el documento solicitado y coincidió que a ella la habían trasladado para otra institución, así que yo llegué y ella se fue. Durante los primeros meses que estuve en la institución no hubo quien manejara el colegio, solo una coordinadora a la cual nunca le tuve ningún tipo de confianza y creo

que yo tampoco le caía bien. Un par de profesoras se me acercaron, muy amables, a conversar conmigo, quien pensaría que luego ellas se comportarían de una manera hipócrita.

Hablaban mal de mí siempre, ponían en mí contra a los muchachos, se me acercaban y me decían de qué manera me podrían ayudar, siempre con una voz falsa e irritante. Rápidamente me di cuenta de la razón por la cual se decían que el colegio era pesado. Por un lado, el ambiente, la idiosincrasia, la ignorancia, los problemas de droga, qué sé yo, los muchachos tendían a ser mucho más difíciles que en Aguadas; por otro lado, los profesores se hacían la guerra entre ellos y yo llegué sin conocer la situación de conflicto entre los profesores, había si se puede llamar así, bandos, ellos contra nosotros, digo nosotros porque me tuve que meter en un grupo rápidamente. La guerra era siempre por detrás, chismes, mentiras, burlas. Nosotros, siempre tratando a no dejarnos. Puedo decir que no me ayudo el ser una persona ansiosa, con todo esto me terminé enfermando.

Las problemáticas del colegio se calmaron un poco cuando se cambió la rectora y una nueva coordinadora. La rectora encargada era una profesora de sociales bastante consciente de los problemas entre los profesores, la coordinadora era de Aguadas, pero había trabajado siempre en La Dorada, ella con una voz bastante suave, con una actitud conciliadora, lograron organizar, al menos en lo que estuve allá, la situación, pero se tuvieron que hacer cambios. Entre ellos, estuvo la liberación de una profesora, cambios de asignaciones académicas, integraciones. Entre esos cambios estuve yo. La rectora me habló y me dijo: aquí las profes le están haciendo un infierno y tengo un par de opciones para usted, la profesora que trabaja en el Espinal está embarazada y no puede seguir trabajando por allá, lo puedo mandar para allá, o se puede quedar acá, pero usted ya conoce a esas señoras, le van a seguir haciendo la guerra. Es una sede lejana, algo complicado para llegar a ese lugar, no tiene que decidir ya, este viernes vamos a ir para allá, la coordinadora y yo para ver cómo está todo por allá, y quiero que usted me acompañe.

3.14. 2014. El alto del Espinal-Dosquebradas

Figura 14

Alto del Espinal, vista panorámica de los municipios de Antioquia



Fuente: Fotografía del autor.

La idea era salir el viernes y estar en el planchón como a las 6 y media, yo vivía en Aguadas y tenía que estar a las 6 en Arma, de allá salíamos acompañados por dos policías, así que tenía que tomar el primer bus que salía de Aguadas, el que viene de Pácora para llegar a tiempo, así que fui al terminal y le pregunté al despachador a qué horas pasaba, él me dijo que, entre las cinco y las cinco y cuarto, que no tenía un horario muy fijo. Tampoco me vendió un boleto, ya que no sabía qué tan lleno venía el bus desde allá. Lo único que debía hacer era estar antes de las cinco. Como siempre mi suerte me abandonó, madrugué y llegué cinco minutos antes de las cinco, preparado para esperar el bus, lo esperé un buen rato y no pasó, comencé a impacientarme, cuando apareció el despachador, me comentó que el bus pasó faltando un cuarto para las cinco.

Figura**15***Escuela del Alto del Espinal*

Fuente: Fotografía del autor.

Lo único que pude hacer fue llamar a la rectora y decirle que no pude tomar el bus y que lo único que me podía llevar era el carro de la leche que salía a las 5 y media. La verdad el carro de la leche no salió a las cinco y media, sin contar que es el carro más lento en el que uno se pueda subir, cuando llegue a Arma ya todos se habían ido, volvía a llamar a la rectora y ella me dijo que le había pedido un favor a un policía que me bajara en una moto. Así pues, tuve el viaje en moto más terrorífico que he tenido en una moto, el policía me llevo en veinte minutos lo que tarda una

hora y pedazo a un bus por una carreta destapada, cuando me baje estaba completamente frio y con las manos moradas de agarrarme a la reja de atrás. Allí estaba otro policia en una camioneta con un muchacho, cuando me vio, el muchacho se bajó de la camioneta, me saludo y me dijo que me montara en una mula que habían dejado para mí, los demás se habían ido hace veinte minutos.

En resumidas cuentas, tuve un curso de choque de como aprender a montar, seguimos a lo largo de la antigua carrilera antes de comenzar a subir la montaña, al principio no pareció mal, ni me pareció tan lejos. Comenzamos a subir la montaña un buen rato, con un calor que comenzaba a sofocar, tratando de no caerme de la mula, hablando con el muchacho, intentando aprender todo lo que podía del lugar, cuando llegamos a un plan, hay estaban los demás esperándome y descansando, yo me baje de la mula salude a todos y nos preparamos para seguir, algunos de los que iban con nosotros iban a pie, así que yo cedí mi mula y dije que iba a continuar a pío, pues me considero bueno para caminar y no creí que faltara mucho del recorrido, seguimos caminado por medio de lo que parecía la selva, todo estaba bastante cerrado y en rastrojado, pero volvimos a salir a un campo abierto donde vi la montaña completamente, estábamos al pie y realmente desde donde estábamos parecía una pared, luego, el esposo de la rectora que nos estaba acompañando, señalo una cruz y menciono: hasta allá tenemos que subir, en el momento no le creí, estaba muy arriba y como los demás estaban hablando en un tono poco serio, pensé que estaban bromeando.

Pero Dios mío, era verdad. El calor seguía subiendo y una cosa que no mencione fue que como salí tan temprano para coger el bus, yo no había desayudado, así que en este momento estaba haciendo una excursión en medio de lo que parecía la selva, con un calor cada vez más fuerte, subiendo una montaña, que en algunos lugares parecía una pared, con bastantes insectos, y ni que decir se las serpientes.

Pero en general el verdadero peligro era el camino, era un camino muy estrecho, no estaba hecho para ir a pie, todas las personas del sector siempre iban a caballo, así que el camino era muy estrecho, entonces siempre pasaba que uno estaba prácticamente enterrado en el camino, ya que los caballos habían tallado el camino en la tierra hasta hacer un surco profundo, o iba uno por lo que parecía un precipicio, ya que el camino pasaba a veces por el costado de la montaña, y así continuamente, había un paso que según creo yo era especialmente peligroso, ya que el camino era empinado y además un desnivel, lo que parecía que el caballo tenía que subir varios escalones, pero además de eso en vez de haber rocas comunes, lo que había era piedra de cuarzo, y como los caballos tenían que levantarse un poco para subir y que las herraduras de los caballos a veces patinaban en el cuarzo, hacían ese sector algo preocupante, las personas de la región siempre aconsejaban que nos bajáramos de los caballos y que pasáramos a pie esa parte, y que los caballos pasaran solos (La verdad las primeras veces hice eso, pero después me cansé y continúe montado esa parte muchas veces, pero he decir que sufrí muchos sustos, muchas veces el caballo casi se va por el borde, cuando íbamos bajando).

Después de un buen rato subiendo, me di cuenta que íbamos apenas por la mitad de la montaña y que el calor y el hambre estaban acosando, así que cuando una de las personas me dijo que, si cambiamos, sin dudarlo le dije que sí. El resto del camino lo hice a caballo, y a medida que subíamos más y más, podía ver uno de los mejores paisajes que he visto. En la punta de la montaña se ve por kilómetros, se podía ver La Pintada, el río, y muy al fondo se podía vislumbrar algunos pueblos que no conozco. También se veía la carretera para Manizales junto al río y lo que quedaba de la antigua carrilera, y estación del ferrocarril en el fondo. Al llegar a una pequeña casita, bajamos de los caballos y tomamos refresco, conocí a dos de mis primeras estudiantes que vivían ahí, los padres de ellas eran agregados de la finca, y nos recibieron muy bien. Pensé que

descansaríamos ahí un buen rato, y fue verdad para los demás, menos para mí, la rectora me señaló un señor de la región que nos iba a llevar a la nueva escuela, una escuela prefabricada que quedaba a unos 15 minutos a pie pasando unos cafetales que quedaban debajo de los árboles y una cañada para luego subir un barranco, al llegar ahí vimos la escuela, algo pequeña, pero supongo que el tamaño estaba bien, sobre todo teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes que iban a asistir a la escuela.

Esta nueva escuela, se suponía que debía ser una escuela temporal, mientras construían una escuela fija. La escuela original está en una zona de riesgo, al parecer un pedazo de la montaña se había comenzado a deslizar peligrosamente.

Así pues, la rectora iba a revisar de que la nueva escuela estuviera en orden, cuando llegamos, la estructura estaba en pie, pero vacía, solo había unas cuantas sillas y nada más, momentos después de nosotros llegar varias madres llegaron, al parecer la rectora había programado una reunión con los padres de familia del sector, para dejar en claro cómo iban a quedar las cosas y para presentar al profesor nuevo, además en esa reunión me explicaron en donde iba a vivir, ya que no me podía quedar en la escuela nueva, era muy pequeña, además me explicaron cómo era el préstamo de los caballos, cada semana las familias se turnaban para prestar un caballo para subir al profesor el lunes y bajarlo el viernes, cosa que encontré bastante aliciente, sobre todo después de tratar de subir la mitad de esa montaña a pie, 20 minutos después, la reunión terminó y yo pensé que ya podíamos almorzar, pero la rectora tenía otros planes, la rectora también tenía que ir ver la escuela original, y obviamente mostrarme a mí también lo que me iban a entregar, ya era medio día y pensé que podíamos ir después pero al parecer, desde ese punto en donde estábamos, la escuela quedaba a una hora caminando, así que serían dos horas ida y vuelta como mínimo, además del tiempo que estaríamos en la otra escuela.

Que por qué no podíamos ir después de almorzar, no sé, no me acuerdo la razón exactamente, solo sé que salimos caminando con el sol del mediodía, lo único que me consolaba fue que era en travesía, no había que subir o bajar, solo me acuerdo de muchos potreros y de unas vistas muy bellas, ver el río Arma y sentirme muy alto en la montaña. Me acuerdo de comer mandarinas por el camino, sé que comí y tenían el mejor sabor.

Llegamos y pensé que la escuela era muy bonita, al entrar vi que aquí estaba todo, luego me dice la rectora: Mauricio tiene que tomar todo lo que hay aquí para que se lo lleve a la otra escuela, y yo pensaba cómo. Había sillas, mesas, computadores, libreros, cartillas, también en la escuela había una habitación para el profesor y una cocina, y yo seguía pensando cómo me voy a llevar eso por medio de un camino entre las montañas. Revisamos todo, y nos fuimos, la verdad no sé cómo no me desmayé, no conocía el camino, yo sólo los seguía, pero en varias partes del camino pensé que no podía más, seguía por pura voluntad. Después de un buen rato, noté que el camino no era el mismo, me dijeron este camino era más directo, y yo pensaba, ojalá.

Al rato vi una casa que no era para nada la casa a la que llegamos al principio, solo sé que cuando llegamos, yo me tiré al piso, un buen rato, ya no podía más, estaba sudando mucho, ya no tenía energía. El piso estaba frío, y yo solo escuchaba a las demás personas hablando, me dijeron que nos iban a dar el almuerzo y me levanté con mucho esfuerzo y me senté a una mesa muy desgastada y me comí las lentejas más ricas del mundo. Sentí verdaderamente como me volvía el alma al cuerpo. Tomamos más refresco, descansamos un rato y seguimos caminando, para llegar a la casa donde estaban los demás, cuando llegamos, la rectora me dijo que ya había hablado con la señora y que me podía quedar ahí a vivir.

Para bajar mucho más fácil, estaba mucho más fresco el día, pero ya no teníamos guía y además los caballos se tenían que quedar, no había nadie que los volviera a subir. Estuvimos

bajando y bajando y haciendo bromas sobre perdernos cuando llegábamos a los pocos cruces que había, bajamos y bajamos por ese camino empinado hasta que por fin llegamos a la antigua carrilera, ya era casi de noche y tenía las rodillas destruidas. Los policías me llevaron hasta Aguadas en la camioneta, no me di cuenta cuando llegué, me había quedado dormido, me baje de la camioneta, me fui a la casa me bañe, comí algo, y dormí hasta el otro día. Me acuerdo despertar con todo el cuerpo adolorido, nunca en mi vida había estado tan molido.

Nunca había sentido tantos músculos magullados, pase el resto del día en la cama. Trabaje en ese lugar por un año y medio antes de posesionarme, y puedo decir que ha sido el mejor lugar en el que he trabajado. Los muchachos fueron los más queridos y amables conmigo, los padres siempre dispuestos a ayudar, y las vistas y las estrellas, las mejores. Obviamente tenía sus inconvenientes, pero bueno, uno se acostumbra. Los muchachos siempre me parecieron muy creativos, e inocentes, supongo por la lejanía y las dificultades para llegar al lugar, no había televisores, y apenas si escuchaban la radio.

Figura 16*Hospedaje familiar en el Alto del Espinal*

Fuente: Fotografía del autor.

Allí me tocó trabajar de una manera que no lo había hecho antes, como era una postprimaria, y eran tan pocos estudiantes, debía atender jóvenes de todos los grados y de todas las materias, cosa que me asusto, pero también me emociono, trabajar con Escuela Nueva, aprender nuevas cosas, repasar otras que ya había olvidado, ir a los microcentros. El trabajo es muy variado, uno siempre esta con los muchachos de diferentes edades. Fue un gran trabajo, como eran tan pocos, podía realmente hablar con ellos, estaba todo el día con ellos, y creo que también permitía ser también más flexible. Si un muchacho quería hacer otra cosa o seguir avanzando en lo que estaba haciendo, se podía hacer, si de pronto había algo que no le gustaba o que no se podía hacer,

pues se conversaba y se miraban alternativas, no es algo que no se pueda hacer en un colegio urbano, pero creo que había mucha más libertad para realizar las actividades.

Pero nada dura para siempre, y mientras yo estaba allá, yo sabía que en cualquier momento me tendría que ir a posesionarme, e irme para otro lugar. El último día pensaba que no me quería ir, realmente fue un día con muchas emociones, iba hacia un nuevo trabajo, me había posesionado, había ganado el concurso, pero iba a abandonar este lugar, a estos muchachos, pensar que nunca volvería a subir la montaña, o ver la escuela, los paisajes, todo esto me creo una gran sensación de nostalgia. No he vuelto, pero los recuerdo siempre.

3.15. 2015. Marquetalia

Figura 17

Desfile 20 de julio, Escuela Normal, Marquetalia



Fuente: Fotografía realizada por el autor.

Marquetalia queda a una hora de Manzanares, yo ya había ido varias veces a Manzanares, pues mi esposa es de allá. Así que, fuimos a visitar a los suegros durante unos días. Y mientras los visitamos, un día que salimos al pueblo, tomamos un *jeep* y fuimos a Marquetalia, no estaba nervioso como cuando fui a Aguadas, pero si me preocupa que quedara muy lejos. Cuando llegué lo primero que hicimos fue buscar el colegio, no esperaba que estuviera abierto, pero quería saber

dónde quedaba, de hecho, el colegio estaba justo al frente de donde nos bajamos, en una pequeña loma. Subimos la pequeña loma y lo primero que me encuentro es al rector, el cual me recibió muy bien, me mostro el pueblo, me llevo a un lugar en donde me podía quedar y comer. Nos despedimos, y me dijo que me espera el lunes a las 8:00 a.m.

El lunes me presente muy nervioso, no sabía que esperar, llegue pensando que todo fuera igual a Arma, pero, realmente todo fue muy diferente. Encontré un grupo de trabajo muy bueno, me acogieron muy bien, era un grupo muy grande de profesores y aunque no todo era perfecto creo que la gente se sabía relacionar de una manera mucho más sana.

Figura 18

Paseo a Victoria con compañeros docentes, Marquetalia



Fuente: Fotografía de Juan David Osorio.

Los estudiantes del Espinal eran mucho más extrovertidos que los de la Normal, sin complejos para criticar u oponerse al profesor, pero me di cuenta de que a los estudiantes no hay que mostrarles miedo, aunque uno debe ser comprensivo, también es necesario hablarles de manera seria y fuerte cuando es necesario. Se trabaja mucho en la Normal, después de todo es una Normal, pero lo prefería así, estando tan lejos de mi casa y, no teniendo más que hacer, prefería quedarme todo el tiempo necesario en el colegio, se hicieron muchas cosas y siempre parecía que había algo más. Una Normal es un tren que nunca para y creo verdaderamente que se preocupan por sacar lo mejor de sus estudiantes.

Creo que todos los docentes de la normal quieren lo mejor para sus estudiantes, pero, creo también que muchas veces cada docente no comparte la misma idea que tiene oficialmente del colegio. Supongo que a veces los docentes en su práctica no ven necesario hacer ciertas cosas que el colegio considera importantes, o al revés, hacen con los estudiantes actividades que el colegio no considera importantes y, en este punto, estoy hablando de la metodología que se supone que los docentes deben utilizar.

Pude constatar que los docentes más antiguos tienen unas formas de trabajar que simplemente no van a cambiar porque ven que les dan resultados y desde lo institucional no se les dice nada, por lo mismo, por otro lado, los docentes más nuevos están más receptivos a hacer cosas diferentes, a tratar de cambiar la tradición, obviamente esto funciona algunas veces. Esta diferencia se debe tanto a una cuestión generacional, los docentes más antiguos no estuvieron expuestos a tantos cambios como los que impone la constante evolución tecnológica, mientras que los más jóvenes, no solo han crecido a la par que se desarrolla la tecnología, sino que también la han incorporado como algo natural a su quehacer profesional, como a una cuestión de evaluación, la evaluación constante de los docentes del Decreto 1278 impone la necesidad de una revisión

continua de las prácticas y del propio desempeño. Sin embargo, estas distinciones hay que tratarlas con cautela puesto que, al final, todo se hace, pero debajo de la superficie es una mezcla total de los esfuerzos de todos.

Verdaderamente que me integré bien al grupo de trabajo, pero, no me adapté al pueblo, no me sentía en casa, siempre estaba con una sensación de estar aislado por fuera del colegio, así que busqué la forma de acercarme un poco más a Manizales. Y después de tres años y medio, logré trasladarme a Filadelfia.

3.16. 2019. Filadelfia

Pasar de cuatro horas y media a solo una hora y veinte de la casa fue bastante bueno. Al llegar, como siempre, estuve muy cauteloso, uno nunca sabe cómo son las cosas. Así que preferí no hablar mucho, allí encontré a otro profesor que también se había trasladado por las mismas razones, por su familia, su esposa e hija viven en Manizales y le pasó lo mismo que a mí, venía de un corregimiento de Pensilvania.

Me di cuenta de que el colegio era más pequeño, y eran menos profesores que en la normal, también comencé a sentir que el ambiente no era tan cálido como en la Normal, ya desde el principio uno de los profesores con los que hablamos, nos dijo de como él y otra profesora se llevaban muy mal, más tarde me daría cuenta de que estos dos profesores son unos de los más problemáticos, respire más tarde, al darme cuenta que ellos trabajaban en otras sedes.

En la sede en la que estaba yo, puedo decir que los docentes nos llevamos bien, pero creo que estamos un poco desconectados, nos vemos poco durante el día, y solo nos relacionamos lo necesario. Pero bueno prefiero eso a una pelea constante. Los muchachos me parecieron un poco

diferentes a los de Marquetalia, el rendimiento era bajo, y con dificultades para lo que debieran hacer en su grado.

Los profesores han dicho a veces que el problema son las otras sedes. Los muchachos que vienen de las otras sedes tienden a ser más problemáticos y con un rendimiento menor, y a veces se piensa que estos profesores problemáticos son la razón de esto. Ha habido otros problemas con los directivos, no sé cómo explicarlo, por qué la verdad cuando llegué ya estaba todo el problema.

En el 2020, todo comenzó de manera común y corriente, semana institucional, reencuentro con los compañeros, problemas con la matrícula, amenazas de liberaciones, salir al pueblo a buscar muchachos que no se hayan matriculado y muchachos nuevos que hayan llegado al lugar. Problemas con los horarios, no cuadran y no cuadran, hay que juntar grupos porque no hay suficientes estudiantes, se liberan profesores, se juntan grupos, se trabaja con grupos inmensos en salones pequeñitos, no hay suficientes sillas, celebraciones, día de la mujer. Noticias de la enfermedad, amenazas de cuarentena, primer caso en Colombia, celebración del día del hombre, llegamos al colegio y comenzamos la cuarentena.

Bueno, todos pensábamos que esto no iba a durar más allá de abril, que este tiempo iban a ser las vacaciones adelantadas y las semanas institucionales y que luego volveríamos a trabajar de manera normal. Las cosas nunca son como uno las piensa, ya sea para bien o para mal.

Pasa abril, ¡hum! entonces todos comenzamos a pensar ¿y cómo vamos a trabajar? ¿de forma virtual? Pero si la mayoría de nuestros estudiantes no tienen como. Bueno la verdad trabajar de forma virtual tiene sus cosas a favor, y creo que muchos estaban muy felices, pero no teníamos en cuenta los demás problemas del encierro, las dificultades de conexión de los estudiantes, los

pocos recursos, la poca ayuda que a veces dan los mismos padres (algunos manifestaron que prefieren que sus hijos repitan o peor, hacen lo que sus hijos ordenan).

Finalmente, realizar todo a distancia y de forma virtual ha permitido que muchos de nosotros sintamos que muchas de las acciones tediosas que hacíamos en el colegio se pueden hacer de forma virtual (reuniones y consejos); por otro lado, la angustia de no saber nada de un estudiante porque simplemente no se tiene forma de contactarlo, es bastante alta, y así vamos con altas y bajas, de manera constante en este año tan raro.

4. Análisis autobiográfico o el aprendizaje de una vida en el territorio educativo

4.1. 1984. Manizales–Barrancabermeja

Se supone que debo hacer un análisis de autobiografía, ya no solo narrarla, sino interpretarla, que aprendí durante este tiempo, este corto o largo trayecto que fue y que ahora solo puedo recordar (y que tal vez, ni siquiera pueda recordar bien).

Supongo que la forma en que percibimos la vida cambia cada vez que la rememoramos y la analizamos en diferentes momentos de nuestra vida, y creo que esto es igual que cuando leemos un libro en diferentes momentos de nuestra vida, cuando somos niños vemos el libro con los ojos de la inocencia y la aventura, sufrimos las emociones pero no las entendemos realmente, más adelante al retomar el mismo libro en la juventud, vemos mejor esos detalles que habíamos pasado por alto, comprendemos mejor, entramos en profundidad, vemos con seriedad, proyectamos; el libro de nuestra infancia ha cambiado para nosotros, y en la adultez repasando este libro, creo que

a veces me tome muy enserio muchas cosas, que talvez tan solo había que disfrutarlo, talvez no había que analizar tanto y dejarse llevar un poco más.

Como dicen ver con la inocencia del niño, con la sabiduría del anciano. No quiero decir con esto que yo sea muy sabio, para nada, creo que todavía me tomo las cosas demasiado enserio, pero en este momento de mi vida (sé que al fin y al cabo no voy a estar aquí para siempre, algo que me molesta en cierto sentido, instinto humano) ya sé que debo relajarme, ser más flexible y menos duro conmigo mismo y disfrutar un poco más la vida.

No sé qué puedo decir de los primeros años de mi vida, no es que recuerde mucho, pero sí sé que no estaba estresado, era más feliz, y todo era más brillante, más fantasía, menos miedo. Lo que sí puedo decir es que recuerdo estar en general solo (estaba con mis padres), me refiero al hecho de que recuerdo disfrutar mi tiempo estado solo, yo con mis fantasías, la televisión y poco más. No quiero decir que no tuviera amigos, o no jugara con los demás niños, pero puedo decir que desde que desde siempre me sentí mejor estando solo. ¿Qué quiere decir esto? No lo sé.

4.2. 1990. Manizales–La Gran Colombia

El primer día en la escuela es difícil, y me puse a llorar. Al final todo estaba bien, y como dije antes, allí todos éramos amigos. La verdad es que el kínder es muy divertido, creo que realmente no la pasábamos jugando, siempre en mesas circulares y aprendíamos lo que debíamos aprender sin darnos cuenta. Creo que, si fueran así todos los demás grados, todos serían más felices de ir a la escuela.

A diferencia del kínder los demás grados de primero en adelante siempre fueron sillas mirando hacia adelante, rígidas, todo debía ser muy serio. Un poco más aburrido, pero para mí

nunca fue difícil comportarme de la manera que los profesores querían, nunca entendí por qué algunos estudiantes no se quedaban quietos o hacían lo que tenían que hacer, sé que era más divertido jugar, pero estar serio cuando había que trabajar no era difícil, por lo menos para mí. Creo que no entendí hasta mucho tiempo después, el hecho de que algunos estudiantes tenían otro estilo de estudiar, no era el más adecuado.

Algo de lo que también me doy cuenta en este momento es que no soy una persona muy sociable, me relaciono con las personas, pero al final prefiero estar solo, pensando en la forma en que me comportaba en ese entonces, me percaté de que siempre he sido un solitario y que aunque he tenido amigos, estos siempre han sido un exterior, algo separado a mi vida personal, no sé cómo explicarlo, pero desde niño, mis amigos estuvieron en lo público, en el colegio, la escuela, la calle, pero en mi casa no. Nunca me sentí cómodo teniendo gente de fuera en mi casa, nunca me sentí cómodo que mis amigos me visitaran, siempre sentí que mi vida personal era mía y por lo tanto ellos son solo lo público y se debían mantener separados. No sé si esto lo hacía consciente o inconscientemente, tal vez ya en esa época comencé a desarrollar la ansiedad que ahora sufro en todo momento.

4.3. 1994. Pereira, Santa Teresita

De verdad puedo decir que comenzar a conocer nuevas personas es demasiado pesado, así cuando nos fuimos a vivir a Pereira y comenzar a estudiar en la nueva escuela fue difícil. No soy una persona que se relacione fácilmente con las personas. En Manizales yo había comenzado a estudiar con estos niños, eran mis amigos porque todos nos conocimos al mismo tiempo en el mismo lugar, pero aquí yo era el nuevo, el extraño, lo cual puso una gran presión para mí. Así que,

no lo intente mucho, solo deje que las cosas pasaran y ya. La forma de estudiar de la nueva escuela era muy similar que la anterior, lo único diferente fue que aquí me obligaron a escribir con lapicero. Todos en filas, dictados, exámenes. Realmente nada del otro mundo. Solo había que hacer lo que te pedían que hacer. Eso sí, siempre odie los trabajos grupales, no confié en los otros para realizar su parte, lo cual es gracioso, porque ahora no confío tampoco.

No creo que esta época mi ansiedad estuviera ya presente, pero si es definitivo, cada vez que tenía que conocer a alguien más, prefería estar callado, no sé si esto es una preferencia innata. Tal vez, simplemente soy tímido de siempre, y el cambio de lugares no me hizo las cosas más fáciles. Durante este tiempo puedo decir que fui un buen estudiante, pero no puedo decir que fui alguien sobresaliente, tal vez porque yo mismo no quería sobresalir, prefería ser de las personas que los otros no notaran mucho. Siempre sentí que los demás sabían cómo hablar y yo solo me ponía en blanco, algo bastante molesto.

En general terminé esos dos años de forma bastante apacible y tranquila, sin mayores preocupaciones que ser llamado a exponer.

4.4. 1996. ITS

Entrar al colegio es algo importante, para mí era algo importante. Ahora uno solo se matricula en una escuela sigue derecho hasta que se gradúa de once, pero en esa época todavía las escuelas y colegios estaban aparte, de manera que dejar la escuela era algo emocionante, por un lado, y sinceramente, no tener que verme más con estas personas era algo que me animaba, además de aprender otras cosas, más elevadas.

Recuerdo estar muy emocionado de aprender inglés, ya que en la escuela no lo enseñaba, realmente me emocionaba, creo que todavía, el hecho de aprender un idioma me emociona. Pero, tener que comenzar de nuevo es bastante molesto (volver a conocer a otras personas es muy pesado para mi), sé que para unas personas el estar en otros lugares para conocer personas es lo mejor, para mi no. Me gusta viajar, si, conocer otros lugares, incluso me gusta mucho perderme entre el montón, entre el gentío, pero nunca sentí la necesidad de conocer otras personas.

No estoy muy seguro si para este momento deje de pensar en las personas que conocía como amigos y solo como conocidos, probablemente sí. Lo que si recuerdo bien es que para este momento ya había separado mi vida pública de mi vida privada. Creo que lo hacía porque para mí el hecho de estudiar en un lugar nuevo ya requería mucha energía de mí, y tener que gastar más energía en personas que apenas conocía me parecía una molestia.

Recuerdo pensar que la pasaba bien en el colegio, me divertía, las clases no eran difíciles, la diferencia entre el colegio y la escuela no era mucha, la mecánica entre los profesores y los alumnos era esencialmente la misma. Jugaba y hablaba con estas personas, pero cuando volvía a mi casa, creo que puedo decir, podía ser yo mismo. Al final como todo, uno se acostumbra a todo y a la final, me acomode a este colegio y a estas personas, pero nada es para siempre.

4.5. 1998. Manizales, ITEC

Cuando llegue a Manizales al nuevo colegio, pues ya no tenía muchas energías para intentarlo, así que no lo intente. Yo solo estaba en el colegio y ya, la dinámica del colegio nunca fue un problema para mí, al final lo que esperaban los profesores es que no interrumpieras las clases, que obedecieras las reglas e hicieras lo que tenías que hacer, y para mí eso era fácil. No sé

cómo describir en sí como era mis relaciones en esa época, yo estaba, pero no estaba, para mí el colegio no era un lugar al que quisiera ir, pero sabía que era muy importante para mí y mi futuro, tan solo que las personas que estaban ahí no las soportaba, o sea, mis compañeros, me parecían bastante molestos, y yo no era para nada como ellos.

Yo prefería ser silencioso, y reservado, pero ellos preferían ser bullosos, inquietos, extravagantes. Y yo la verdad no tenía la energía para lidiar con eso, creo que eso me hacía que estuviera tensionado constantemente, el ser tan diferente a estas personas, creo recordar que a los únicos por los que sentía algo de empatía, eran otros muchachos que eran parecidos a mí, pero que igual que yo, creo, no tenían el interés de relacionarnos.

Esta experiencia me hace, en el ejercicio docente, tener más empatía con mis estudiantes, pues las realidades de la adolescencia requieren de un tacto y un cuidado adicional por las distintas emociones que se involucran en la consolidación del carácter.

4.6. 2004. Universidad

Puedo decir que la universidad fue un tiempo de mucha más calma para mí que cualquier otro año en el colegio. Recuerdo una tarde, caminando por un pasillo, darme cuenta de todo el peso que sentía cuando estaba en el colegio y que no sentía estando en la universidad.

Creo que en la universidad pude ser más yo mismo, conocí gente que verdaderamente quería conocer. Personas más como yo, aunque para nada iguales. Siento que las personas que conocí y con las cuales tuve que convivir en el colegio tendían a ser más agresivas, y toscas, no quiero decir que fueran malas personas, pero creo que la forma en que estas personas se relacionan

no tiene nada que ver con la forma en que yo soy. Y en la universidad, supongo que también tiene que ver algo que ver la carrera que escogí, las personas eran mucho más calmadas, no quiero decir que no fueran competitivas, porque lo son y mucho, pero lo son de otra manera. Sea como sea, la tensión era mucho menor y en general me sentía mucho mejor, hasta que, ya casi terminando, comienzo a sentir mucha ansiedad otra vez, pero esta vez era por escribir.

Comencé a tener bloqueos mentales muy fuertes. En filosofía, todo se trata de escribir, de tener buenos argumentos, de analizar las cosas a profundidad, de proponer ideas, y toda esta presión me genero algo desagradable, y era que cuando leía no entendía lo que leía, no era capaz de escribir lo que quería escribir, no me fluían las ideas. Simplemente estaba bloqueado, lo cual me genero varios ataques de ansiedad.

Tuve que tomar ansiolíticos por mucho tiempo, de hecho, fueron varios años y aun puedo decir que no estoy bien, todavía no he superado la ansiedad al escribir, me cuesta mucho y siempre me siento en un laberinto. Físicamente es bastante molesto.

Que por qué sucedió esto, la verdad creo que perdí mi confianza para escribir viendo a tanta gente tan buena, quizás por cometer alguno que otro error en algún texto que le roba a uno la seguridad de sus ideas, muy posible las palabras muy duras de alguno que otro profesor. Y la verdad esto ha hecho que yo tenga mucho cuidado de cómo les digo las cosas a mis estudiantes, sobre todo en relación a sus textos, cuando quiero corregir a alguien, primero prefiero hablar de lo bueno y sugerirle después sobre cómo puede mejorar. La verdad no sé si lo hago bien. A veces siento que no estoy utilizando las palabras adecuadas para hablar con un estudiante, me molesta mucho pensar que tal vez lo estoy haciendo sentir mal.

4.7. 2011-2012. Aguadas, La Normal

Llegué a la normal de Aguadas dos días después de tener un ataque de pánico, la verdad estaba super débil, llegué muy asustado, sinceramente no me sentía preparado para asumir tal responsabilidad. Por otro lado, estaba muy emocionado, sinceramente no tenía idea de que esperar, pero puedo decir que aprendí mucho. Para mí fue difícil aplicar la disciplina, no me sentía con la autoridad, siendo tan joven, sentí que ser igual que mis profesores cuando yo era estudiante no era lo mejor, y la verdad no soy una persona de imponer a los demás mi voluntad, así que llegue al salón con mucho miedo y bastante débil, y definitivamente eso no es bueno. Al parecer los estudiantes pueden oler el miedo, y utilizarlo en tu contra. Fue difícil, verdaderamente difícil, me ha tomado mucho tiempo encontrarme como profesor en el salón, sin ser autoritario (que a veces lastimosamente hay que serlo), pero que a la vez escuchen y que los estudiantes se puedan acercar sin que me tenga miedo de hablar.

Además, comenzar a trabajar en una normal definitivamente fue algo bueno, aprendí muchísimas cosas, se hace mucho, hay que dedicarle mucho tiempo. Más que un trabajo para mí fue también una escuela.

4.8. 2013. Arma, un año muy malo

Creo que lastimosamente muchas veces el problema con una institución, más que sus estudiantes son sus docentes, creo que una institución que desee marchar bien debe tener una buena relación entre sus docentes y entre los docentes y los directivos. Durante este tiempo que fue tan

difícil y complicado (la ansiedad se disparó), creo que lo único que me mantuvo fue una actitud de aprendizaje, de toda experiencia mala y buena, siempre me recordaba que estaba aprendiendo. Fue complicado mantener esa actitud sobre todo cuando uno esta tan deprimido. Pude haber renunciado y decir que esto no es para mí, abandonar todo y buscar otra cosa, pero creo que en ese sentido soy bastante testarudo, y no me gusta dejar las cosas empezadas, así que continúe aprendiendo, de lo bueno y de lo malo que me pasaba.

Además, para este tiempo yo ya había presentado el examen para el ingreso al magisterio y lo había ganado, pero faltaban todavía las demás fases, las cuales tomaron casi dos años en darse. Así que continúe con una actitud de aprendizaje, después de todo soy profesor y tengo que seguir aprendiendo.

La verdad no sé qué pensar de los docentes que tienen malas intenciones con los otros docentes, tal vez son celos, quizás quieran mostrarse superiores frente a los demás, tal vez miedo de que sus estudiantes ya no los sigan, yo qué sé. La cuestión es que trabajar con personas así lo vuelve a uno un poco paranoico y esto definitivamente me enfermo.

4.9. 2014. El alto del Espinal-Dosquebradas

No puedo decir que no tenía miedo de irme a un lugar tan difícil a trabajar y a vivir. Tomar todas las decisiones da algo de miedo, realmente en un lugar tan alejado uno es el responsable de todo. El cambio es total, en si uno debe seguir una estructura, una metodología, pero al mismo tiempo al ser uno el que toma las decisiones uno puede ser más flexible, y al ser pocos estudiantes se puede conocer muy bien al estudiante. Ver cómo viven, y vivir entre ellos, permite tener una visión mucho más clara de lo que necesitan los muchachos. Es muy diferente a la estructura que

tiene uno en un salón de una sede principal, en donde uno entra a un salón durante una hora o dos y tal vez no vuelva a ver al muchacho hasta la próxima semana. Tal vez lo vea durante los descansos y luego al salir se va para su casa y ahí para toda la interacción.

Pero aquí en la sede, tan lejos, todos podíamos conversar, parar, si estábamos cansados, cambiar la dinámica, profundizar si eso querían, y luego, cuando terminábamos, los muchachos se iban para un potrero a jugar, o yo los acompañaba hasta la casa, o comíamos mandarinas en el camino, y por el camino me encontraba muchas veces a sus padres y conversábamos y a veces por las tardes ya que yo vivía en una de las fincas, los muchachos se reunían por la tarde y jugábamos cartas y los papás participaban y tomábamos el algo, y conversábamos más y les decía que debían mejorar y bromeábamos.

Todo esto permitía tener una relación maestro-estudiante-padre de familia que nunca había experimentado y que no he vuelto a tener. Una relación tan cercana y menos acartonada, sin menos tensión entre el estudiante y yo. En los colegios en el pueblo todo se hace más desde lejos, menos contacta, mucho más rígido, menos divertido, todo son las notas, los proyectos, la disciplina, el ruido, la tensión y la ansiedad.

4.10. 2015. Marquetalia

Mientras estaba en el Espinal yo estaba esperando el llamado a las posesiones, y mientras yo esperaba, yo ya sabía que a donde fuera a quedar no iba a ser cerca de Manizales. Me presente para filosofía obviamente, y los puestos para filosofía son pocos en el departamento, cuando salió la convocatoria solo habían cuatro puestos en el departamento, para cuando llamaron a las posesiones había subido a ocho, yo en la lista quede de cuarto, así que comencé a mirar la lista con

los colegios, desde el más cerca de Manizales hasta el más lejano y el cuarto más lejano ese era el que me tocaba a mí, pues sabía que los tres primeros iban a tomar obviamente los colegios más cercanos a Manizales. Ese cuarto colegio fue la Normal de Marquetalia. No sentí susto de ir a otra normal, ya sabía cómo era la situación dentro de las normales, me molestaba un poco la lejanía, pero bueno, me dije, estoy comenzando. Lo que realmente me tenía pensativo era ¿Cómo era la relación interna entre los profesores?

Puedo decir alegremente que fue mucho mejor de lo que esperaba, y que las personas trabajaban muy bien en sus grupos de trabajo. No puedo decir que todo era perfecto, nada lo es, pero creo que todos mostraban un respeto por el trabajo del otro y que si tenían algún problema lo manifestaban de una manera cordial.

Aquí en el colegio, experimente un poco, trabajar en el Espinal fue muy gratificante, pero sabía que las dinámicas no son las mismas, que los muchachos son más difíciles, más expuestos a otras cosas, así que experimente un poco. Con algunos grupos fui exigente y duro, cosas que no me sale muy bien, yo soy más bien blandito, con otros grupos fui flexible, con otros trate de ser más relajado y cercano. A la final uno tiene que ser uno, hay que ser flexible pero también hay que hablar de forma seria, nunca prometer nada sino se está seguro de cumplirlo, confiar en los muchachos y darles segundas oportunidades, pero también aplicar la disciplina cuando es necesario.

No puedo decir que mi ansiedad desaparezca, siempre está por ahí, pero durante el tiempo que estuve en el Espinal y el tiempo que trabaje en Marquetalia no me sentí ansioso por el trabajo, lo que sí es verdad, es que viajar ya estaba comenzando a molestarme, el estar por fuera de mi casa me estaba incomodando, no soy una persona muy social, así que estar lejos de la casa, eso sí me ponía mal.

Aun así, el grupo de trabajo de la normal fue de los mejores, buenos compañeros, buenas ideas, muchas cosas para hacer, y muchas experiencias con estudiantes y profesores (tristes y alegres). El tiempo para mí no era un problema, de hecho, el trabajar muchas horas en la normal para mí era mejor, no tenía a donde más ir si salía del colegio. Así que me quedaba hasta muy tarde en la sala de profesores, otros profesores hacían lo mismo (siempre había algo que hacer).

4.11. 2019. Filadelfia

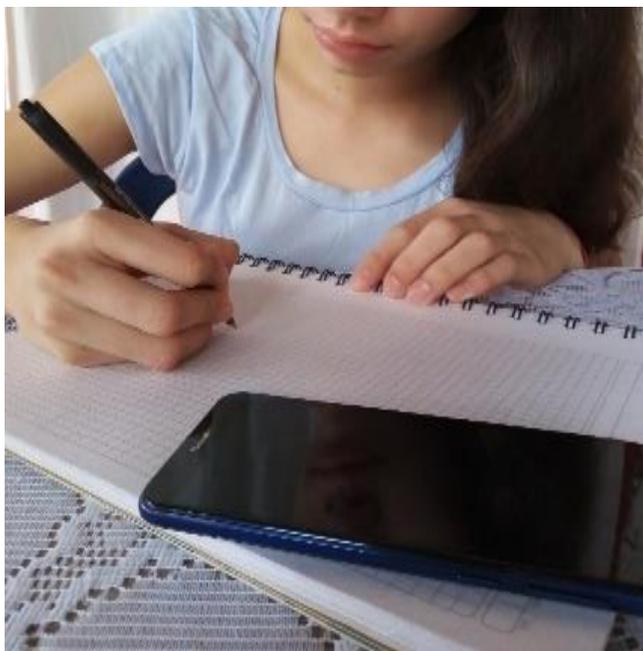
Que puedo decir de Filadelfia, el colegio está bien, tiene sus dificultades como todo, no puedo decir que me sienta muy a gusto, pero puedo estar con mi familia cada tarde. El trabajo no es muy complicado, y los docentes se llevan bien, al menos en mi sede, en las otras si puedo decir que es complicado.

Mi estrés y ansiedad si han estado un poco altos, es un colegio pequeño pero los profesores realmente casi no nos vemos, a veces me siento como una isla algunos días, normalmente cada profesor está en su salón, nos vemos poco, creo que extraño Marquetalia, no por el pueblo en sí, si no por su forma de trabajar, mucho más compenetrado, mejor engranado, siento un desgano en el colegio, no sé si soy yo, o son los demás profesores que me lo han hecho sentir. Algunas pocas veces, cuando vamos de regreso con el profe que me lleva de ida y vuelta hablamos de eso, a veces llegamos a la conclusión de que la misma forma de ser de las personas del pueblo, y a veces creo que es verdad, Marquetalia a pesar de ser un pueblo pequeño tiene un ambiente muy vivo, dinámico, pero Filadelfia es apagado de una manera que no sé explicar. Otras veces pienso que es el cansancio. La cuestión es que sigo aprendiendo y trato de no dejarme llevar por mi ansiedad y continúo.

5. Enseñar en tiempos de crisis. La utilidad de las TIC como mediación para el aprendizaje. Ventajas, obstáculos y retos (Epílogo)

Figura 19

Estudiante durante la cuarentena por Covid-19, 2020



Fuente: Fotografía de Jessica Andrea Agudelo.

Con la situación para nada habitual a la cual nos enfrentamos debido la pandemia y a la cuarentena que se ha decretado para mitigarla, todas las relaciones humanas que se configuraban en una interacción directa han cambiado y, por lo tanto, se han tenido que realizar modificaciones y cambios imprevistos para poder seguir con nuestras vidas, la educación no ha sido la excepción. En este momento tan difícil y con tantos obstáculos, es necesario pensar y reconfigurar lo que entendemos por educación y, consecuentemente, la práctica educativa. Aunque esta es una necesidad constante, solamente cuando estamos incómodos y sin una salida que permita mantener lo establecido es cuando la creatividad debe salir a relucir. Y bueno, a veces la vida tiende a

mostrarnos caminos que en otro momento pensaríamos impensables y tomar con un poco de humor sus paradojas.

En este momento estamos todos desconectados físicamente, pero podemos tomar la tecnología, particularmente las TIC como un aliado, el antes demonizado celular, ha sido de alguna manera nuestro camino para encontrar nuevamente la conexión que permite desarrollar la práctica educativa. El celular ha sido la forma de continuar con el aprendizaje y esto es la muestra fehaciente de que la tecnología bien usada, es el camino para el progreso en cualquier instancia.

Nuestros estudiantes, quienes en otro momento de la historia estarían abandonados y desconectados del conocimiento y el aprendizaje, hoy pueden tener un avance significativo gracias a estos dispositivos. Pese a que en principio no es cómodo, pero ningún cambio lo es, el celular y, más concretamente, la aplicación WhatsApp, nos ha permitido continuar de manera lenta, pero segura en la construcción de las competencias de nuestros estudiantes desde del hogar.

En caso de la enseñanza de la Lengua Castellana, la posibilidad de conectarse con los estudiantes desde prácticamente cualquier parte permite una flexibilidad que normalmente la educación en las aulas de clase no permite, no es desconocido que muchas veces en el salón nos sentimos estresados y encerrados, a veces el ruido del mismo salón o de los otros grupos no permiten al estudiante concentrarse. Frente a estas dificultades, estar en la comodidad del hogar, en un ambiente de seguridad le permite al estudiante estar más relajado y estar más dispuesto a aceptar nuevos conocimientos.

No obstante, el alejamiento que todos estamos experimentando también trae sus consecuencias negativas, ya que no permite una socialización real entre personas, ni una verdadera cocreación del conocimiento entre pares. También es cierto que hoy en día la tecnología y los

medios tecnológicos de comunicación tienen presencia en gran cantidad de hogares, no todos tienen acceso a las mismas tecnologías, no todos tienen la posibilidad de estar conectados constantemente, lo que no permite un avance continuo, sino más bien intermitente con algunos estudiantes, otra dificultad que se desprende de lo anterior es el hecho de no poder acceder con seguridad a la información disponible en la red.

Aun así, debemos ser flexibles y adaptarnos, eso es lo que nos ha hecho tan exitosos en este mundo y es la razón por la cual seguiremos adelante y lograremos sobreponernos a los obstáculos que ha acarreado esta situación.

En consecuencia, sería ideal que los gobiernos nacional y local maximizaran los esfuerzos para que toda la población pueda tener un acceso universal al conocimiento en la red, pero también es necesario que, desde la práctica docente y desde el trabajo en el aula, haya un mayor aprendizaje acerca del manejo de las nuevas tecnologías y de las ventajas que tienen en la formación. La situación actual permitirá que tanto docentes como estudiantes seamos más flexibles y esto es algo que vale la pena capitalizar de cara a la educación del futuro.

6. El relato de vida. Una aproximación hermenéutica a la experiencia educativa

El autodescribirme como ansioso, tenso, deprimido, estresado, nervioso, paranoico, introvertido, solitario; el tener la percepción de no pertenecer a un grupo, a una institución, a un lugar; el sentirme desubicado, con ataque de pánico, desestabilizado, con bloqueos mentales, con desconfianza en los otros, buscar ser de bajo perfil, separar mi vida privada de la pública; son rasgos de mi personalidad que han influido en la forma de relacionarme y han determinado mi práctica pedagógica.

Expresiones en mi relato como: “Y sentirme muy alto en la montaña” denoto seguridad, dominio; “Libertad, flexibilidad” me reafirma, dándome autonomía; “nunca volvería a subir la montaña” expresa nostalgia, gratos recuerdos; “debajo de la superficie hay una mezcla total” denota hibridación, eclecticismo en los estilos de enseñanza de los docentes, sin lineamientos que respondan a modelos establecidos; “relajarme, ser más flexible, menos duro conmigo mismo y disfrutar más la vida” son formas de sobreponerme a las adversidades y situaciones difíciles. “La Normal fue para mí una escuela” estuvo referido a una excelente experiencia como docente; “Relación entre docentes y sus directivos” considerada como determinante del clima escolar; “actitud de aprendizaje” y “soy profesor y tengo que seguir aprendiendo” sugiere una actitud positiva y de compromiso con mi labor docente.

En conclusión, para Ricoeur el sujeto es un sujeto construido en la mediación de la historia y la vida, lo cual implica que puede cambiar y mejorar sus prácticas de acuerdo con las expectativas morales y sociales del contexto en el que vive. Esto constituye el supuesto fundamental de la presente investigación y es lo que articula la visión hermenéutica con el método narrativo autobiográfico.

En el artículo de Paul Ricoeur (2006) titulado *La vida: un relato en busca de narrador*, el autor busca establecer la relación entre historia y vida, para ello parte de la siguiente idea: “las historias son narradas y no vividas; la vida es vivida y no narrada” (p. 9).

Para esclarecer esta relación entre vivir y narrar Ricoeur parte de la explicación del acto de narrar. En primer lugar, dice que el acto de narrar, de acuerdo con Aristóteles, consiste en la construcción de una trama.

Para el estagirita, como lo menciona Ricoeur, la trama no es una estructura estática, es un proceso que solo se completa con la acción de la recepción, para lo cual es indispensable que haya un receptor de la historia. La construcción de la trama, en consecuencia, se da como una síntesis de elementos heterogéneos, en ella no importa tanto la sucesión cronológica de los diversos acontecimientos como algo simplemente sucede, sino que el acontecimiento contribuye al desarrollo del relato, la historia es siempre una organización inteligible de los sucesos.

En segundo lugar, es una síntesis de elementos heterogéneos porque no es posible elegir las circunstancias que se encuentran, pues algunas de ellas son padecimientos. En tercer lugar, la construcción de la trama es una síntesis también en un sentido más profundo, pues en ella confluyen dos clases de tiempo, pues en primer lugar los acontecimientos se dan en una sucesión discreta, abierta e indefinida, pero al componer la historia se integran los acontecimientos en un orden de inicio, desarrollo y culminación. Así, en la constitución de la trama se da una mediación entre el tiempo como flujo y el tiempo como duración.

En suma, en la construcción de la trama se da una mediación entre los sucesos múltiples que se organizan en una historia singular; además, a partir de esto se evidencia una primacía de lo concordante sobre lo discordante, lo que supone una lucha entre las nociones de tiempo como configuración.

Por otra parte, si es posible comprender la historia es porque esta tiene inteligibilidad. Para Ricoeur esta se obtiene en el acto de seguirla. Y esto, de acuerdo con el autor, es una operación compleja en la que están involucradas muchas expectativas relativas al curso de la historia que son inherentes a la configuración de cada género literario.

Esta inteligibilidad también está relacionada con un sentido moral, puesto que a través de las expectativas relacionadas con los tipos de trama que se han constituido en nuestra cultura también se han constituido las virtudes, la excelencia y las ideas de felicidad e infelicidad.

De acuerdo con lo anterior, para Ricoeur en la poesía (entendida como configuración de tramas) se desarrolla una inteligencia práctica, por oposición a la inteligencia teórica. Esta inteligencia práctica, es equiparable con una inteligencia narrativa de primer grado; es decir, aquella que busca comprender la imaginación creadora y sus implicaciones prácticas.

A partir de esto, Ricoeur afirma que la actividad narrativa se relaciona con la vida en la tensión que se da entre sedimentación e innovación de la cual resulta la tradición. En esta tensión la sedimentación proviene de los modelos y tipologías de la trama que constituyen los géneros literarios, mientras que la innovación se refleja en las posibilidades de la imaginación creadora tiene para hacer que estos modelos reflejen la realidad con vistas a una experimentación posterior, en una dinámica de innovación, sedimentación, innovación.

Habiendo definido estos aspectos del acto de narrar, Ricoeur vuelve sobre la paradoja entre la ficción y la vida. La tesis que defiende el filósofo es que “el proceso de composición, de configuración, no se acaba en el texto, sino en el lector, y bajo esta condición, hace posible la reconfiguración de la vida por el relato” (Ricoeur, 2006, p. 15). Esto se debe a que el sentido del relato surge en la “intersección del mundo del texto con el mundo del lector” (Ricoeur, 2006, p. 15).

Leer para Ricoeur (2006), entonces, constituye un momento crucial de todo análisis, pues en la lectura descansa la capacidad transformadora del relato. Este planteamiento que resulta

profundamente hermenéutico muestra una visión más amplia sobre las posibilidades del relato, por cuanto el análisis no se queda en la mera forma o estructura del texto, sino que se hace hincapié en la mediación que implica la obra literaria y que puede ser de tres tipos:

- Referencialidad. Mediación entre el ser humano y el mundo.
- Comunicabilidad. Mediación entre un ser humano y otro.
- Comprensión de sí. Mediación entre el ser humano y sí mismo (Ricoeur, 2006, p. 16).

Desde la perspectiva hermenéutica se busca comprender estas mediaciones, lo que establece una relación que excede, como ya se ha dicho, la estructura de la obra y que tiende un puente entre la configuración de la obra, que es interna, y la refiguración de la vida, que es externa al relato.

En este orden de ideas, el problema que examina Ricoeur se encuentra en la dinámica de transfiguración propia de la obra, de acuerdo con la cual se concibe que la construcción de la trama se da en el diálogo común entre el texto y el lector.

En consecuencia, para el autor, es falsa la afirmación según la cual “la vida se vive y no se narra” (Ricoeur, 2006, p. 17), puesto que la vida es más que un fenómeno biológico, la vida adquiere sentido cuando es interpretada, así las cosas, la ficción cumple un papel mediador determinante entre la historia y la vida. Para mostrar esto, Ricoeur recurre a los puntos de apoyo que encuentra el relato en la experiencia para su configuración.

En primer lugar, afirma que la experiencia viva aporta inteligibilidad narrativa porque el actuar y el sufrir humanos obedecen a ciertas estructuras. Estas estructuras provienen de los

símbolos que se constituyen alrededor de la acción humana y la dotan de sentido. Por ellos entendemos que una acción humana no es un mero movimiento físico, sino que obedece a un entramado de conceptos que forma parte de nuestra inteligencia práctica (a esto lo llama Ricoeur *semántica de la acción*).

En segundo lugar, Ricoeur pone en concordancia con el primer punto de apoyo mencionado, al hecho de que una proposición narrativa se hace inteligible gracias a los recursos simbólicos que configuran la inteligencia práctica. “La acción humana está mediada simbólicamente” (Ricoeur, 2006, p. 18).

El carácter de mediación en este proceso es importante porque Ricoeur distingue entre los símbolos implícitos o inmanentes, que constituyen el contexto de descripción de las acciones, gracias a los cuales podemos interpretar un mismo gesto, como levantar la mano de distintas formas según el contexto y los símbolos explícitos o autónomos relacionados con la palabra y la escritura. El punto de anclaje está en que el simbolismo inmanente es lo que le da sentido a la acción y la hace legible.

Ricoeur afirma que el anclaje del relato en la vida se halla en la *cualidad prenarrativa de la experiencia humana*. Así, la comprensión de una acción no solo se da en el entramado simbólico que le confiere sentido de manera individual, sino que se da en estructuras temporales que evocan la narración. Esto se evidencia en el hecho de que experimentemos y recordemos las acciones que realizamos y las que padecemos como historias.

Frente a todo este planteamiento, se puede presentar la objeción acerca de cómo es posible hablar de la cualidad narrativa de la experiencia y de la vida humana como una historia si solo

tenemos acceso al drama temporal de la existencia a partir de las historias contadas por nosotros mismos.

Ricoeur responde con algunos ejemplos en los que se evidencia el carácter prenarrativo de la experiencia, en primer lugar, muestra cómo la teoría psicoanalítica plantea que la historia vital procede de historias reprimidas e historias transformadas por el sujeto y que a través de esto se configura su identidad personal. En segundo lugar, pone el ejemplo de un juez que quiere comprender al acusado a través de la red de problemas en la cual se inserta su accionar, al hacer esto dota de sentido a las acciones de ese individuo.

De esta forma, Ricoeur muestra que la historia da cuenta del hombre, por lo que el acto de narrar no es más que un proceso secundario que forma parte de nuestro “estar-enmarañados en historias” (Ricoeur, 2006, p. 20). Por lo anterior, la ficción constituye una dimensión irreductible de la comprensión de sí y, en consecuencia, una vida reflexiva, una vida examinada es también una vida narrada.

A la vida narrada se le atribuyen, según Ricoeur, todas las características del acto de narrar, en especial, la tensión entre concordancia y discordancia. Esto se debe a que el ser humano tiene una tendencia a la unidad de intención que hace que lo concordante (configuración de sentido) triunfe sobre lo discordante (sucesión de hechos).

Finalmente, Ricoeur plantea que esta intención totalizadora debe reflejarse en la investigación con el fin de que podamos encontrar desde dentro la identidad narrativa que nos constituye y no la aceptemos como una imposición externa. Las implicaciones de esta postura son principalmente dos: En primer lugar, que la identidad narrativa se construye en el juego de

sedimentación e innovación, es de cierta forma, resultado de la trama de sentidos que se configura en la tradición, y, en segundo lugar, que lo que llamamos sujeto nunca se da al principio, pues si así fuera correríamos el riesgo de reducirlo a un yo narcisista, egoísta y avaro, al contrario, la formación del sujeto, de la identidad narrativa, recibe el influjo de los símbolos culturales y de la tradición literaria.

7. Reflexión final

El análisis hermenéutico de los trayectos vividos permite tener una perspectiva nueva y un diálogo constante con nosotros mismo. Nos permite conocer nuestros errores, pero no quedarnos en ellos, todo lo contrario, es avance y mejora constante, lo cual nos permite la transformación de nuestro quehacer diario, y esto en educación es lo más importante, pues, si hay algo en verdadero cambio y transformación constante, es el trabajo con los estudiantes.

La educación es esa creación constante de nosotros con nuestros estudiantes, no solo ellos aprenden de nosotros, nosotros aprendemos de ellos, es una retroalimentación constante que no podemos negar si queremos mejorar realmente como personas y como docentes, pensar que podemos ser los mismos siempre durante este camino es negarnos a nosotros mismos la posibilidad de mejorar y al mismo tiempo la posibilidad de darle a nuestros estudiantes lo mejor de nosotros. Somos creación y recreación de nuestro transcurrir con los demás.

La comprensión de nuestro actuar en el camino es una experiencia valiosa para nuestro aprendizaje y para los cambios necesarios para el sistema educativo el cual, desde la perspectiva de esta investigación, es una veta no muy trabajada en las instituciones educativas del país. Creo que en general tienden a ver las cosas como un proceso lineal, como una línea de producción en la

cual los estudiantes son materia prima que entra en preescolar y sale un producto a la sociedad al graduarse de once, pero no se estimulan ni se privilegian las reflexiones sobre el camino por el cual los estudiantes y docentes transitan, debido a que en los planteamientos de la política pública se establecen competencias que permitan la producción y la estandarización de los procesos educativos, pero se deja de lado el interior de la persona, es por esto que procesos de reflexión sobre la escuela y el quehacer docente como el que aquí se presenta son tan necesarios y trascendentes².

Referencias

Ángel Pérez, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales.

Estudios filosóficos, (44), 9–37. <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>

Bolívar A., Segovia D., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Muralla.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza

Bourdieu, P. (1997). *La ilusión biográfica. En Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

² Un intento muy interesante es el proyecto de Educación preescolar y primaria en zonas rurales, llevado a cabo en el año 2020-2021 con la asesoría de la Universidad de Caldas y cuyos resultados involucran herramientas que fomentan la recopilación de experiencias de los docentes (Bitácora) y de los estudiantes mediante diferentes actividades. Los materiales están en prensa en este momento. Se tuvo acceso al proyecto por cercanía con el equipo investigador.

- Carrera, B., & Mazzarela, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41–44.
<https://doi.org/10.1016/j.jmb.2006.12.046>
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, (22), 5-12. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X022001005>
- Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación* (3.^a ed.). Nueva Mirada.
- De Souza, E. C., Serrano C. J. A., & Ramos Morales, J. M. (2014). Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 683–694. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461002>
- Delory-Momberger, Ch. (2010). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: FFYL-UBA.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Dosse, F. (2007). *El arte de la biografía*. UIA.
- Florio-Ruane, S. (1991). *Conversation and narrative in collaborative research*. In C. Witherell, C. & N. Noddings. (Eds.), *Stories lives tell. Narrative and dialogue in education* (234-256). Teachers College Press.
- Franzosa, S. D. (1992, Fall). Authoring the educated self: Educational autobiography and resistance. *Educational Theory*, 42(4), 234-256. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1992.00395.x>
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método II*. Sígueme.

- García Sánchez, M. R., Lubián García, P., & Moreno Villajos, A. (2000). La investigación biográfico-narrativa en educación. *Resumen de otras investigaciones biográfico-narrativas*, 1–14. <https://docplayer.es/18510293-La-investigacion-biografico-narrativa-en-educacion-ma-rosario-garcia-sanchez-patricia-lubian-garcia-ana-moreno-villajos.html>
- Gil Cantero, F. (2009). Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación. *Teoría Educativa*, 9, 115–136. <https://doi.org/10.14201/3134>
- Goodson, I. F. (1994). Studying the teacher's life and work. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 29-37. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90038-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90038-8)
- Gudmundsdottir, S. (1995): The narrative nature of pedagogical content knowledge. In H. McEwan, & K. Egan, K. (Eds.), *Narrative in teaching, learning and research* (pp. 24-38). New York Teachers College Press.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. (A. Bergés, Trad.). Herder.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza* (Col. Feminismos). Ediciones Cátedra, Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer.
- Hopkins, R. L. (1994). *Narrative schooling. Experiential learning and the transformation of American education*. London Teachers College Press.
- Jackson, Ph. W. (1995): On the place of narrative in teaching. In H. McEwan, H. & K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning, and research* (pp. 3-23). New York Teachers College Press.
- Johnston, S. (1993). A case for the 'person' in curriculum deliberation. *Teaching and Teacher Education*, 9(5), 473-483. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90031-B](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90031-B)
- Kazmi, Y. (1993). Teaching knowledge as conversation: A philosophical hermeneutical approach to education. *Studies in Philosophy and Education*, 11, 339-357.

Klaric, J. (Prod.) (2018). *Un crimen llamado educación* [Documental].

<https://www.youtube.com/watch?v=7fERX0OXAIY>

Knowles, J. G. & Holt-Reynolds, D. (1991, Fall). Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teachers College Record*, 93(1), 87-113.

Leonard, J. T. (1983). Mystery and myth: curriculum as the illumination of lived experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, 5(1), 17-25.

Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social.

Economía, Sociedad y Territorio, 2(6), 295-310.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11100607>

McEwan, H. (1992, Winter). Teaching and the interpretation of texts. *Educational Theory*, 42(1), pp. 59-68.

Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?* Katz.

Orner, M. (2000). Narrativas escolares: educación, dominación y subjetividad. En T. S. Popkewitz, Thomas y M. Brennan (Eds.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 278-295). Pomares-Corredor.

Packer, M. (1985). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. *American Psychologist*, 40(10), 1-25. www.mathcs.duq.edu/~packer/

- Pagano, J. A. (1991). Moral fictions. The dilemma of theory and practice. In C. Witherell & N. Noddings (Eds.), *Stories lives tell. Narrative and dialogue in education* (pp. 155-172). London Teachers College Press.
- Pinar, W. (1981). Life history and educational experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, 3(1), 259-286.
- Pineau, G. & Jobert, G. (Coords.). (2005a). *Histoires de vie: utilisation pour la formation, vol. 1*. L'Harmattan.
- Pineau, G. & Jobert, G. (Coords.) (2005b). *Histoires de vie: approches multidisciplinaires, vol. 2*. L'Harmattan.
- Pineau, G. & Le Grand, J.-L. (1993). *Les histoires de Vie* (Col. Que Sais-je?). PUF.
- Pineau, G. & Michele, M. (1983). *Produire as vie: autoformation et autobiographie*. EDILIG.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de educación*, 36(12), 1-12.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1078Planella.PDF>
- Puig Rovira, J. M. (1993). Notas para un estudio sobre los usos de la escritura autobiográfica en educación. *Pad'e*, 3(1), 153-162.
- Pujadas Muñoz, J. J. (2005). El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias *sociales* (Col. Cuadernos Metodológicos N.º 5). Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Ricoeur, P. (2006). La Vida: un relato en busca de narrador. *Ágora: Papeles de Filosofía*, 25(2), 9–22. <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1>
- Schulze, Th. (1993). Pedagogía de orientación biográfica. *Educación*, 48, 78-100.
- Skliar, C. (2007). *El argumento de la incompletud del otro en educación*. En C. Skliar, *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos* (pp. 63-82). Ediciones Novedades Educativas.
- Solway, D. (1991): The anecdotal function. *Interchange*, 22(4), 77-87. <https://doi.org/10.1007/BF01806967>
- Tobin, J. (1995). The irony of self-expression. *American Journal of Education*, (103), 233-258.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1920). *The polish peasant in Europe and America* (2 vols.). Dover Pubs.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. SUNY Press.
- Vanhoozer, K. J. (1991). Philosophical antecedents to Ricoeur's time and narrative. In Wood, D. (Ed.), *On Paul Ricoeur: narrative and interpretation* (34-54). Routledge.