



REVISTA
PERSPECTIVAS
UFPS

Original Article

<https://doi.org/10.22463/25909215.4601>

Memoria, relato y escuela: repensar la investigación narrativa en la formación docente

Memory, story, and school: an opportunity to think about narrative research in teacher training.

José Federico Agudelo-Torres^{1*}, Mayerly Llanos-Redondo², Angela Maria Ramírez-Betancur³, Lucía Elena Guerrero-Mercado⁴

¹Doctor en Educación, jose.agudelo36@tdea.edu.co, orcid.org/0000-0003-0916-7707, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Medellín, Colombia.

²Magister en Educación, mllanos@tdea.edu.co, orcid.org/0000-0002-89172444, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Medellín, Colombia

³Magister en Derecho Público, fac.educacion@tdea.edu.co, orcid.org/0009-0002-0066-8230, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Medellín, Colombia.

⁴Magister en Trastornos Cognoscitivos y del Aprendizaje, lucia.guerrero@usbctg.edu.co, orcid.org/0000-0002-8651-1949, Universidad San Buenaventura, Cartagena, Colombia

Como citar: Agudelo Torres, J. F., Llanos Redondo, M., Ramírez Betancur, A. M., y Guerrero Mercado, L. E. (2023). Memoria, relato y escuela: repensar la investigación narrativa en la formación docente. *Perspectivas*, vol. 8, no. S1, pp. 446-456, DOI: 10.22463/25909215.4601.

Received: Julio 22, 2022; Approved: Diciembre 1, 2022

RESUMEN

Palabras clave:

Investigación Narrativa,
Formación De Maestros,
Educación, Escuela.

El objetivo del presente artículo de investigación es evidenciar algunas de las aportaciones que, desde la investigación narrativa, pueden brindarse en referencia a la formación docente. En pro de lograr este objetivo se diseñó una investigación de corte cualitativa, próxima al enfoque hermenéutico-comprensivo. Para la generación de información se diseñó, validó y aplicó una entrevista semiestructurada a 20 maestros de las zonas urbanas y rurales de la subregión del Bajo Cauca antioqueño, así mismo se realizó un taller sobre diseño y construcción de narrativas. En referencia al análisis de la información se aplicaron matrices categoriales y se realizó un trabajo de triangulación de los datos obtenidos con diversa literatura especializada. Entre los principales hallazgos se lograron ubicar tres importantes asuntos, a saber: el valor de la memoria que habita en cada relato, el elemento de catarsis que oferta un oportuno ejercicio narrativo y el vínculo existente entre el relato y la pertinencia de este al mundo de la escuela. En conclusión, se advierte que la investigación narrativa oferta valiosas posibilidades reflexivas que, a su vez, posibilitan la resignificación constante de los procesos de formación docente.

ABSTRACT

Keywords:

Narrative Inquiry, Teacher
Education, Education,
School

The objective of this research article is to show some of the contributions that, from narrative research, can be provided in reference to teacher training. In order to achieve this objective, a qualitative research was designed, close to the hermeneutic-comprehensive approach. For the generation of information, a semi-structured interview was designed, validated and applied to 20 teachers from urban and rural areas of the sub-region of Bajo Cauca Antioquia, as well as a workshop on the design and construction of narratives. In reference to the analysis of the information, categorical matrices were applied and a triangulation of the data obtained with diverse specialized literature was carried out. Among the main findings, three important issues were identified: the value of the memory that inhabits each story, the element of catharsis offered by a timely narrative exercise, and the link between the story and its relevance to the world of the school. In conclusion, it can be seen that narrative research offers valuable reflective possibilities that, in turn, make possible the constant re-signification of teacher training processes.

*Corresponding author.

E-mail address: jose.agudelo36@tdea.edu.co

(José Federico Agudelo-Torres)



Peer review is the responsibility of the Universidad Francisco de Paula Santander.
This is an article under the license CC BY 4.0

Introducción

En las últimas décadas la investigación narrativa, como elemento próximo y cercano a la hermenéutica, ha logrado figurar cada vez más en los diversos ámbitos académicos. Muestra de ello es el aumento progresivo y significativo en la cantidad de trabajos investigativos que propenden por rescatar la voz y el sentir de aquellos sujetos protagonistas de la investigación misma. De ahí que se deba conceder crédito a las palabras de Mélich (2010), al sostener que somos un “homo narrans” (p. 154), pues es gracias a ideas como estas que se logra llegar a un reconocimiento sistemático de todas aquellas voces que cohabitan y se trenzan en los relatos que, a su vez, se enmarcan en la investigación narrativa.

La invitación para que el sujeto que dice su palabra logre reconocerse en aquella palabra que oferta al mundo recuerda, en palabras de Delory-Momberger (2015), la necesidad de comprender lo que significa “ponerse en escena” (p. 23). Así, la investigación narrativa no solamente espera oír el relato de quien oferta su palabra, sino más bien escudriñar sobre el sentir de aquellas experiencias que se gestan en el decir propio del sujeto. En este sentido la investigación narrativa supera, por mucho, la palabra proferida por el sujeto y en cambio exhorta a resignificar la experiencia misma del sujeto.

En similar perspectiva McEwan y Egan (2005), recuerdan aquella virtud que se entrelaza en cada palabra proferida por el relator, al sostener que todo relato encierra un anhelo reconstructor. Es decir, la palabra y el relato no se dicen solamente para dibujar el mundo, sino además para transformar ese mundo que se dice. Cada sujeto al obsequiar su relato regala también una nueva interpretación de aquella realidad que relata. En este sentido se torna menester hacer alusión a la imposibilidad de contar con dos relatos idénticos, pues en la movilidad del sentir del sujeto, también se hace evidente la movilidad de sus propios relatos. ¿podría acaso existir, en medio de un mundo móvil y dinámico, un relato que clame por la quietud y la univocidad?

La idea enunciada por Pace (2019), al referir que “todos estamos hechos de historias” (p. 56), recuerda también, fuerte y fehacientemente, que no existen historias nacidas en el vacío. Cada uno de los relatos enunciados por un sujeto son, a su vez, vínculos y puentes que le unen y le aúnan con otros relatos y otros sujetos. Que el sujeto viva en muchas historias es también la oportunidad para saberse dueño de muchos relatos para compartir, en tanto el propio sujeto se sabe dueño y propietario de nuevas vivencias para resignificar. Se hace entonces posible afirmar que el sujeto que vive el mundo de la escuela coexiste en un mundo dispuesto a realizar continuos ejercicios de resignificación.

Se torna imperioso entonces recordar que no existen historias tejidas en soledad pues, tal como lo indica Ricoeur (1999), existe una relación tripartita entre aquellos sujetos que brindan su relato, sus espectadores y el propio sujeto que relata, en este sentido la práctica consiente de un ejercicio narrativo puede, indiscutiblemente, otorgar escenarios de autoconocimiento al sujeto que se dice en aquel mundo que relata. La mismidad se posibilita entonces como un dialogo entre el narrador y sus propias experiencias de lo narrado. En este sentido el quehacer narrativo que conlleva la actividad pedagógica habrá de posibilitarle al educador un ámbito cercano a la otredad que le interpela y a la mismidad que le habita y le convoca a decir, en tanto se auto reconoce en su propio relato.

La investigación narrativa tiene entonces la posibilidad de conferir amplias posibilidades didácticas a los complejos procesos de formación docente, pues el sujeto que narra no solamente oferta un acaecer determinado, sino más bien un determinado sentir frente a todo aquello que se relata. En este sentido bien haríamos en recordar a Ricoeur (2006), y su exhortación a pensar que “narrar es el arte de compartir experiencias” (p.166). De esta manera la investigación narrativa desborda, por mucho, el simple ejercicio del relato y en cambio invita al compartir de diversos saberes. El sujeto que narra no es solamente una sumatoria de palabras él es,

además, un tejido de experiencias, interpretaciones y sentires.

En similar perspectiva Connelly y Clandinin (1995), nos exhortan a comprender que “los seres humanos son organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, viven vidas relatadas” (p.11). ¿podría acaso existir una escuela alejada y distante de todas aquellas interpretaciones que nacen y se gestan en el compartir de relatos? Pensar este interrogante permite, a su vez, pensar en las movilidades que se trenzan en el fluir de los discursos, las palabras e incluso, las afonías que habitan y se co-construyen al interior de la escuela misma. En esta oportunidad los maestros invitados a la presente investigación permiten reconocer, desde la presencia de la investigación narrativa, algunos de los más importantes aportes que pueden brindarse en procura de resignificar la formación docente.

Los vínculos presentes entre el binomio: formación docente e investigación narrativa, se tornan cada vez más importantes, máxime, cuando en estos tiempos presentes la investigación y la investigación educativa se advierte cercana a la voz, a las voces y a los sentires de todos aquellos sujetos que se encuentran inmersos en el cosmos investigativo. En la presente investigación las experiencias y las interpretaciones que los maestros logran deconstruir sobre su quehacer en un determinado contexto educativo, permite comprender aquellos aportes que, desde sus narrativas, pueden hacerse en procura de optimizar la formación de los propios maestros.

Pensar en las voces, en los decires y en los sentires que experimentan los maestros, habrá de tornarse en un valioso objeto de reflexión académica, en procura siempre de generar aportes significativos en la noble tarea de pensar, repensar y resignificar la formación del maestro contemporáneo. La exhortación no se dirige solamente a pensar la palabra que se dice, sino más bien a re-semantizar aquel sentir que experimenta el sujeto que oferta y dice aquella palabra, en tanto se sabe y se reconoce como un intérprete de su propio decir.

Bien se podría afirmar entonces que no existe un discurso unívoco en el mundo de la escuela, en tanto la escuela misma se reconozca equivocada, móvil y en constantes procesos de mudanza. Así, las palabras que dicen y se heredan en los diversos ámbitos escolares son también las palabras que se tejen y se imbrican en las subjetividades experimentadas por cada uno de los agentes educativos que en la escuela convergen.

La equivocidad de los discursos, de los relatos y de las potenciales interpretaciones que de ellos pueda hacerse, le recuerdan al maestro y al maestro en formación, que son precisamente esas movilidades y esas mudanzas las que otorgan fuerza, posibilidad y transformación constante a todas aquellas apuestas formativas que puedan gestarse en la escuela misma. En este sentido se torna menester recordar la afirmación realizada por Klaus y Murillo (2018), al sostener la necesidad de mantener viva, en cada escuela, la idea de pensar la institución y la cultura escolar que allí se gesta, como un espacio móvil, fluyente y en devenir constante.

Materiales y Métodos

Este proyecto de investigación se enmarcó en un modelo cualitativo de investigación mismo que, en términos de Niño (2011), procura por la comprensión, abierta y compleja, de los fenómenos sociales, políticos y culturales a estudiar. El enfoque que orientó la totalidad de la investigación fue el enfoque hermenéutico, cuya proximidad y cercanía al ejercicio narrativo, ofertó un oportuno y valioso acercamiento al objetivo trazado.

En pro de la generación y la obtención de información se diseñó, validó y aplicó a los docentes convocados a la presente investigación, una entrevista semiestructurada. La cual estuvo conformada por doce ítems, todos ellos referidos a reconocer los aportes que, desde la investigación narrativa pueden ofertarse al complejo proceso de formación docente. Es menester señalar en este punto que los docentes partícipes de la investigación debían cumplir con

una serie de requerimientos, todos ellos referidos a elementos tales como edad, experiencia profesional y lugar de trabajo, haciendo alusión directa al habitar en zonas urbanas o rurales. La población de maestros, partícipes de la investigación, estuvo conformada por veinte educadores y diez directivos docentes, todos ellos pertenecientes a la subregión del Bajo Cauca antioqueño, territorio que por sus características políticas, culturales, económicas y de seguridad, invita a repensar la propia formación docente.

De igual forma es importante señalar que, durante la fase de generación de información, se diseñó y aplicó un taller elaboración de narrativas, donde mediante un ejercicio de buceo en la memoria, se exhortó a los educadores a realizar diversas narrativas, mismas que se tornaron en importantes insumos reflexivos. El proceso de análisis de la información recolectada se dio mediante el empleo de una matriz categorial, en la cual convergían aquellos asuntos que, con fuerza, emergieron de las diversas narraciones de los educadores. De igual forma y en procura de realizar manejos transparentes de la información, se diseñó y aplicó un consentimiento ético.

Resultados y Discusión

Sobre la memoria y la narración

No existe una única memoria, tampoco una única manera de recordar; lo que existen son memorias en plural. Así, los tiempos y los espacios que se recuerdan, configuran las moviidades propias de los espacios y los tiempos recordados. El sujeto que recuerda pareciera ser capaz de habitar un tiempo pasado-presente que, a su vez, se constituye en un tiempo presente-futuro. El ejercicio de la memoria, tal como lo esbozan López y Quintero (2020), se constituye en posibilidad de develar el propio sentir del sujeto que rememora. El desvelar de la memoria se torna entonces en el compartir de una experiencia íntima del sujeto.

Se podría entonces afirmar que la memoria clama por ser develada, en tanto el acto de develamiento se constituye en oportunidad de autoconocimiento. Las palabras y los relatos del sujeto son también los sentires, los anhelos y los propios temores que el sujeto revela, en tanto se reconoce hacedor de dichos relatos. En palabras de Mélich (2010), resulta de vital importancia comprender que “los seres humanos no solamente nos limitamos a vivir con la memoria, además convivimos con ella, con las nuestras y las de nuestros predecesores” (p. 154). Vemos entonces como las memorias no son tan propias, pues en ellas también conviven las voces de aquellos que configuran la otredad del sujeto que rememora. La colectividad de la memoria es también la colectividad del pueblo que construye sus recuerdos y las ansias de saberse recordado.

En similar perspectiva Skliar (2017), plantea un enorme interrogante, a saber: ¿Qué hace que giremos el rostro hacia atrás, en una época que nos tuerce el cuerpo hacia adelante?” (p. 106). Es fácil advertir la pretensión del autor, al manifestar el vínculo que se teje entre los tiempos presentes y aquellos momentos que no son en el tiempo cronos, pero siguen siendo en la esfera de los kairós. El valor de sentido y significado que se le otorga a un relato, a una narrativa o a un discurso supera, por mucho, el valor cronológico de lo narrado y exhorta a vislumbrar un tiempo distinto, a saber, un tiempo que le resulta propio de la actividad narrativa.

La memoria no es pues solamente un momento para recordar, es más bien una experiencia en la que convergen tiempos, lugares, sentires e interpretaciones. De ahí que Mélich (2010), sostenga que “los seres humanos no solamente nos limitamos a vivir con la memoria, además convivimos con ella, con las nuestras y las de nuestros predecesores” (p. 154). En este caso la memoria se torna en puente, en posibilidad y en una vasta oportunidad para que el sujeto reconozca aquellos asuntos que, desde el vínculo con el pasado, interpelan su presente y su futuro. Resulta entonces oportuno trabajar, en pro de la formación de maestros, asuntos referidos a una

investigación narrativa que, tal como se advierte en el texto, le permite al sujeto saberse dueño de un relato para decir en tanto se sabe artífice y co-constructor de dicho relato.

En este sentido Lévinas (2015), planteó la necesidad de pensar en una memoria distinta al simple ejercicio de la remembranza y en cambio convocó a pensar en una memoria del testimonio, es decir, en una memoria que hace evidente la experiencia y el sentir del sujeto, en tanto le demanda la necesidad de clamar por un imperativo “heme aquí” (p. 89). Así, la memoria que confluye en el relato del sujeto está anclada en un presente que vincula al propio sujeto con otros acaeceres, con otras interpretaciones y con otras oportunidades de comprensión. El testimonio del sujeto es una remembranza, móvil y movilizadora, que le permite vincularse con una realidad que clama ser develada. Las narraciones del sujeto no son únicamente el conjunto de palabras que describen una realidad, ellas son, además, la evidencia interpretativa que despliega el sujeto en su experiencia propia del mundo.

En la investigación narrativa las memorias y los relatos que de ella hace el sujeto permiten advertir, tal como lo señala Arias Gómez (2016), que la memoria es un acto compartido, es una oportunidad para pensar y pensarse en plural. Así, el carácter polifónico de toda memoria se torna, a su vez, en el carácter polisémico de toda narración. Narrar la memoria es también saberse dueño de una experiencia compartida pues, tal como se ha evidenciado, no existen, ni se gestan memorias en el vacío. En este sentido uno de los maestros invitados a la invitación afirmó: “el ejercicio de compartir nuestras memorias es también el ejercicio de saber sobre las génesis de dichas memorias”. (MBC-01).

Pensar entonces la memoria como un asunto compartido, exhorta también a pensarla como lo expresa Mélich (2019), a saber, como un ejercicio de tránsito entre la quietud, propia de una memoria estática y la movilidad consustancial de una memoria prosaica, fluyente y cercana a esos ámbitos

de incertidumbre que hacen del movimiento un elemento esencial. El propio Mélich (2010), ya había sostenido que en dicho fluir de la memoria se tendría que aprender a “vivir la vida, la propia vida, como si fuera una obra de arte” (p. 86). Se ha de señalar que el propio pensador español había señalado la importancia de comprender el relato y la narración como elementos equívocos, polisémicos y tendientes a sufrir móviles transformaciones.

Estas metamorfosis a las cuales se hace alusión resultan colindantes a la perspectiva enunciada por Bolívar (2002), quien sostiene que dichas variaciones acaecidas en el relato y en la memoria de este, se convierten en importantes fuentes de análisis hermenéutico. No se trata tan solo de pensar el cuestionamiento por cómo decimos lo que decimos, sino también el ejercicio de intentar comprender la pregunta por cómo recordamos lo recordado. El estudio de una narrativa y de su correspondiente fluir en el tiempo, ponen de manifiesto la importancia de advertir los procesos formativos de los maestros, como anhelos móviles y currículos maleables en y por la acción del tiempo. Así, la vida y la vida en las escuelas habrá de recordarle a los sujetos inmersos en dichos ámbitos que, tal como lo expresa Ricoeur (2006), los relatos tienen tanta relación con la vida, como la vida misma guarda una estrecha relación con la memoria.

Mantener vivas las memorias que nacen, crecen y se reproducen en la escuela se torna, en palabras de Osorio González (2016), en uno de los más importantes desafíos de la escuela contemporánea. En estas lógicas la narración y el relato que los maestros convocan a su propio quehacer en la escuela, se convierte una valiosa posibilidad de resignificar aquello que se invita a ser pensado en la escuela misma. La memoria no es pues solamente aquello que habita en los anaqueles de la biblioteca, sino más bien aquellas múltiples oportunidades de significar, en tiempos presentes, aquellos acontecimientos de tiempos distantes bien sean estos del pasado y porque no, del futuro mismo del cual se hace alusión en el discurso formativo de los maestros. En este

mismo sentido uno de los educadores partícipes de la investigación afirmó: “es muy importante que, tanto maestros como estudiantes, sepan que la memoria también tiene la potestad de mirar hacia en el futuro”. (MBC-07).

El relato como catarsis

Em-palabrar, tal como nos exhorta Duch (2002), se constituye en una de las más hermosas teleologías escolares. Podría acaso, en los tiempos presentes, existir una apuesta formativa intencionada que resulte antagónica a la invitación propuesta por Duch. Em-palabrar no significa enseñar nuevos fonemas o reinventar nuevas sintaxis lógicas del lenguaje, más bien es un ejercicio que otorga nuevas posibilidades de aprender a decir el mundo, tal como el sujeto que lo experimenta, lo interpreta y lo resignifica. Es decir, em-palabrar, desde una perspectiva narrativa es proveer al sujeto de nuevos sentires, en tanto el propio sujeto se sabe dueño, heredero y co-constructor de dichas experiencias.

Las palabras que el maestro convida al aula no son solamente palabras para describir una realidad particular, también son interpretaciones que le permiten saberse, a la manera expresada por Flórez Ochoa (2005), hermeneuta de sus propios discursos y crítico de sus propias interpretaciones. El relato como catarsis le demanda al narrador, saber y saberse interpelado por todos aquellos que escuchan y reconocen el relato mismo. En estas lógicas la palabra no solamente comunica, sino que genera vínculos, propicia sentires y provoca tensiones y armonía entre todos aquellos invitados a los ejercicios mismos del hablar, del escuchar, del relatar y del saberse interprete y reinterpretado.

En similar perspectiva Bordelois (2003), recuerda que nuestros lenguajes no solamente dicen algo del mundo que anhelamos compartir, pues en dichos lenguajes también se advierten diversos sentires que emanan y se gestan del sentir mismo de todos aquellos que comparten esos decires. La historia que habita en un relato no es solo una

experiencia puesta en palabras, es también un sentir y un sentirse que clama, incluso en términos de denuncia, por ser desvelado y compartido. De ahí que los tiempos de los relatos y el sentir que coexiste en el relato mismo, permita otorgarle unos nuevos sentires y unos neófitos significados, tanto al relator como a su auditorio. Tal pareciera que en todo ejercicio narrativo existiese, intencionalmente, una enorme reserva de esperanza y con ella, una vasta posibilidad de experimentar un tiempo de catarsis. Así, el sujeto que comparte su palabra también comparte algo de ese sentir que le oferta la palabra compartida. Tal pareciera que los sujetos que dicen su palabra al mundo, no lo hicieran solamente para heredar un relato, sino más bien para compartir el sentir que les conmueve el relato mismo y con el cual, de alguna manera, esperan compartir su propia catarsis.

Pensar entonces las enormes posibilidades epistémicas que otorga un ejercicio narrativo en los procesos de formación docente habrá de recordar, a la manera enunciada por Arias y Alvarado (2015), que las palabras y los discursos que se hospedan en la escuela no persiguen solamente la conquista de asuntos explicativos, sino que también esperan develar importantes asuntos comprensivos. En este sentido uno de los maestros participantes de la investigación afirmó: “con mis palabras, gestos, ademanes e incluso silencios... intento hacer que mis estudiantes sientan, de alguna manera, ese sentir que me alegra y me acompaña” (MBC-02).

Los decires, las palabras, las acciones y las afonías del sujeto que habita el mundo de la escuela rememoran, cálida e ineludiblemente, aquella afirmación que hubiese realizado Bordelois (2003), al sostener que “el lenguaje está antes y después de nosotros, pero también está, felizmente, entre nosotros (p.25). Así; el decir, el mostrar, el explicar y el comprender que coexisten en los procesos de formación escolar, no solamente tienen un vínculo con el pasado, sino que abre una vasta posibilidad de re-semantizar aquellas prácticas de catarsis que otorga un presente y un futuro resignificado.

Ofertar una palabra y compartir un relato en el complejo mundo de la escuela nos recuerda, a la manera expresada por Rockwell (2018), que la cronología de los decires del sujeto se ve superada, por mucho, por aquellos sentires que experimenta el propio sujeto al saberse intérprete de aquello que dice. Con respecto a este asunto uno de los directivos docentes que hizo parte de la investigación decía: “las palabras que se llevan a la escuela esperan habitar tiempos distintos al presente y en cambio, se anhela que dichas palabras habiten en tiempos pasados y en tiempos futuros” (MBA-09). Con ello se hace evidente que el sujeto que obsequia sus palabras y sus decires también es dueño de una esperanzadora idea de transformación que, sin lugar a duda, se hace presente en aquella catarsis que se logra al saberse dueño de una palabra para decir y de un decir para emancipar aquel mundo que se dice.

Sobre la memoria y la escuela

Las memorias, las visiones de mundo y los mundos construidos por las remembranzas del sujeto que habita la escuela se constituyen, ineludiblemente, en una manera de habitar y de trasegar el propio cosmos co-construido por el propio sujeto que le ocupa. La escuela no hace alusión únicamente a los topos, ella invita también a pensar en esas nemes que les resultan consustanciales y de las cuales se alimenta permanentemente. No se es exclusivamente del lugar que se ocupa, se es también del lugar que se recuerda y de aquellos lugares que, siendo de tiempos distantes, también se anhelan.

La escuela también hace alusión a ese vasto cúmulo de devenires que se constituyen en finitud del sujeto, en tanto el sujeto se reconoce en aquella condición de contingencia que, bien ha de afirmarse en este punto, está presta a ser narrada, interpretada y re-semantizada continuamente. De similar forma Nussbaum (1995), le recuerda al sujeto contemporáneo la necesidad de saberse víctima y objeto de aquella contingencia que resulta ser esencial en la condición humana. La concepción de

escuela desborda entonces, por mucho, la quietud de una imagen y en cambio convida a pensar el fluir de los acontecimientos que se tejen, se entrecruzan y se vinculan en unos móviles espacios y en unos tiempos movedizos.

Las mudanzas del sujeto son también las mudanzas de la escuela pues, los vínculos establecidos entre unos y otros, son más próximos al fluir de la existencia que a las resistencias que pueda advertir el sujeto mismo, sabiendo que toda forma de resistencia es al unísono un binomio conformado por la movilidad y la quietud. En consonancia con esta idea Mélich (2010), afirma que “hoy, la educación vive en una atrofia de la memoria” (p. 52), sustentación que atrae a reinterpretar, una y otra vez, las móviles concepciones de territorio, con los cuales ha sido cultivado el sujeto escolar. La investigación narrativa y el buceo que la misma desarrolla en la memoria, convoca a ejercer un ávido ejercicio transformador del territorio.

Recordar la escuela que se habita y narrar la escuela habitada se convierte, tal como lo expresa Skliar (2017), “en una manera distinta y a una distinta forma de volver” (p. 106). Así, el acto de narrar, de recordar y de saberse dueño de unos recuerdos para decir, se convierte una nueva manera de resignificar aquellas escuelas habitadas. No solamente se es huésped de la palabra, también se es inquilino del recuerdo y propietario de territorios para decir y recordar. En este sentido un maestro partícipe del proyecto afirmaba: “cada vez que recuerdo cómo era y cómo es esta escuela, puedo pensar en una nueva manera de habitarle y, por ende, en una nueva forma de transformarle” (MBC-02).

Resulta también importante señalar que en el ejercicio narrativo la escuela es además un escenario de compartir otredades y de convivir con alteridades que, desde múltiples perspectivas, superan las visiones y las construcciones conceptuales que el sujeto ha logrado erigir para comprender el mundo. En estas lógicas Agudelo Torres (2016), plantea:

El otro ha de estar en simetría, en mismidad y en exhortación constante. La irrupción, la penetración y la incursión del otro en mi propia mismidad, hacen evidente la necesidad de la existencia de una otredad para decir, de un otro para pensar y de una otredad para develar. (p. 45)

Las escuelas, las memorias y las maneras de pensar en unas y en otras se convierten, indefectiblemente, en una forma de habitar los territorios escolares y en una manera de transformar, mediante el relato, dicha territorialidad. Cercana a esta idea Bruner (2003), estimula a comprender el universo del relato y de las interpretaciones de este, como aquellos ropajes que sirven para cubrir los más íntimos sentires del sujeto.

La memoria y la praxis que de esta se realiza en la escuela se torna entonces, a la manera expuesta por Alliaud (2018), en un acontecimiento político pues, sin lugar a duda, en las conjunciones de horizontes de memoria y en el compartir de las mismas, se nutren y gestan nuevas maneras de ser y, por ende, nuevas maneras de recordar. En similar perspectiva Lizarralde (2012), invita a pensar la práctica y el quehacer de la memoria como un elemento transformador del contexto y el entorno escolar. Así, la pregunta por nuestras memorias son también los cuestionamientos por nuestros sentires y nuestros relatos.

Saberse entonces dueño de un relato para comunicar y de una memoria compartida, tal como lo enuncia Vanegas y Fuentealba (20019), permite ampliar la manera en la que se piensa el mundo y con ello fortalece la propia identidad de aquellos sujetos prestos al recuerdo. En este sentido Elías (2015), plantea la importancia de comprender la escuela y la cultura que en ella se gesta, a partir del recuerdo y del ejercicio de recordar aquellas prácticas que se han carne en el propio mundo escolar. Narrar y narrarse a partir de las memorias, le recuerda al sujeto que narra, aquellos tejidos y aquellas imbricaciones que

se hilvanan en sus propios sentires y en sus vastas comprensiones de los ámbitos escolares.

Se torna entonces importante, tal como lo expresa Heras Monner y Miano (2017), pensar la escuela no solamente como ese lugar o ese objeto para pensar, sino más bien como esa esfera que está en constante espera de ser repensado y re-semantizado. Así, el territorio es aquella esfera en la cual el sujeto, sabiéndose vinculado a otros sujetos, logra otorgar unos determinados sentidos y significados a su actuar cultural, social, económico y político. En otra perspectiva Macías Tamayo, Peña Poveda y Bernal Romero (2021), exhortan a pensar la escuela como aquel lugar en el cual los sujetos escolares podrán saberse co-constructores de pertinentes y fluidas praxis pedagógicas. Así, la invitación realizada por los autores es a pensar la escuela como un espacio en movimiento constante. De similar manera uno de los maestros presentes en la investigación decía: *“nuestros estudiantes e incluso nosotros mismos, no somos solamente miembros de la escuela que habitamos; también somos de aquel territorio y de aquella escuela que quisiéramos habitar. Habitar un lugar es también tener la posibilidad de transformar, en otra cosa, ese lugar que se habita”* (MBC-09).

Conclusiones

En consonancia con el ejercicio de análisis realizado y en coherencia con el diseño metodológico empleado en la presente investigación, es importante señalar aquellos aportes que, a la formación docente, pueden llevarse a cabo desde un oportuno ejercicio de investigación narrativa. En este sentido es importante señalar como en la voz de los maestros partícipes de la investigación, la memoria y el ejercicio mismo de recordar les otorga a los maestros una enorme posibilidad de resignificar todos aquellos asuntos que se transforman en el objeto mismo del acto de remembranza. Bien se podría entonces afirmar que la memoria, desde la perspectiva del ejercicio narrativo, no es un elemento estático o inamovible, pues en el ejercicio mismo de pensar el recuerdo y ponerlo como relato, el sujeto advierte diversas movi-

y nuevas formas de significar aquello que evoca el recuerdo mismo. En este sentido uno de los maestros exhortados a participar de la investigación afirmaba: “*pensar en mis recuerdos es una bonita oportunidad para saber como he cambiado y para reconocer el movimiento de mi propio pensar*” (MBC-02).

En estas mismas lógicas la investigación permitió advertir, en armonía con la literatura especializada, la enorme posibilidad que habita al realizar un ejercicio narrativo, de generar un ambiente de catarsis pues, cada vez que se comparte y se resignifica un determinado relato se cuenta con una oportunidad para re-semantizar el propio mundo relatado. Así, no se trata solamente de que un sujeto comparta su palabra, sino más bien de que dicho sujeto se reconozca como heredero y transformador de su propio decir. Otorgar una palabra, es también la posibilidad de reinterpretar la palabra otorgada, en tanto se rememora el accionar, el tiempo y el espacio que fueron génesis de dicha palabra. En consonancia con esta idea, uno de los educadores decía: “*cada vez que decimos algo, tenemos la oportunidad de aliviarnos un poco*” (MBC-01).

De igual manera la investigación permitió advertir el vínculo generado entre las palabras otorgadas por los maestros y el enorme sentido de pertenencia a la escuela que, en el relato, habita cada uno de ellos. Así, la concepción de escuela supera, por mucho, la dimensión física o geográfica y en cambio invita a pensar en todas aquellas posibilidades históricas, culturales, económicas y políticas que permiten saberse resignificadas en aquel polisémico sentido que habita en la problematización misma de la escuela. En este sentido uno de los maestros refería la siguiente idea: “*nosotros no somos de la escuela en la cual nacemos o de la escuela en la cual crecemos. De hecho, tampoco somos de la escuela en la cual morimos. Creo que nosotros somos de aquellos lugares y de aquellas escuelas que transformamos, de esos ámbitos que comprendemos y de esos lugares que logramos sentir como propios*” (MBC-07).

Finalmente, advirtiendo que la formación docente resulta ser un vasto y complejo proceso que supera, por mucho, cualquier estructura curricular unívoca e inmóvil, se torna menester resignificar las posibilidades formativas que habitan en un oportuno y genuino trabajo de investigación narrativa. Así, las memorias, los relatos y las polisémicas concepciones de escuela que se imbrican en las narraciones de los maestros, se configuran en posibilidades formativas.

Referencias

- Agudelo Torres, J. F. (2016). *El cuento como estrategia pedagógica: una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Luis Amigó.
- Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. (Spanish). *Revista Práxis Educativa*, 13(2), 278–293. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0002>
- Andrés Klaus, Runge & Murillo, Gabriel Jaime. (2018). Profesión maestro y cultura escolar: relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*. 3. 397. 10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p397-415.
- Arias Cardona, Ana María, & Alvarado Salgado, Sara Victoria (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423542417010>
- Arias Gómez, Diego H. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 253-275. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162016000200010&lng=en&tlng=es.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación. *Revista Electrónica de*

- Investigación Educativa*, 4 (1). <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bordelois, I. (2003). *La palabra amenazada*. Buenos Aires, Argentina: El Zarzal
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa, en Larrosa, J. et al (Comp.) Déjame que te cuente. *Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp.11-59). Barcelona: Laertes/Psicopedagogía.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Universidad de Antioquia
- Duch, L. (2002). *Simbolismo y Salud (Antropología de la vida cotidiana)*. Madrid: Trotta.
- Elías, María Esther. (2015) La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 285-301. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200016&lng=en&tlng=es.
- Flórez Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*, Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
- Heras Monner Sans, Ana Inés, & Miano, Amalia. (2017). Educación, autoorganización y territorio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(73), 533-564. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_2017000200533&lng=es&tlng=es.
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.
- Lizarralde Jaramillo, Mauricio. (2012) Entornos educativos y territorios de miedo en medio de un conflicto armado: estudio sobre las escuelas en putumayo. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 21-39. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162012000100002&lng=en&tlng=en.
- López Álvarez, S y Quintero Mejía, M. (2020). Lugares de memoria en Colombia: desafíos de la memoria ejemplar. *Hallazgos*, 17(34), 209-240. DOI: <https://doi.org/10.15332/2422409X.5243>
- Macías Tamayo, A., Peña Poveda, Y. J., & Bernal Romero, D. F. (2021). Un territorio que le habla a la escuela. La experiencia de la Expedición Educativa en Neiva. *Territorios*, (44-Esp.). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9036>
- McEwan, H. Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Mélich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mélich, J. (2010). *La prosa de la vida*. Barcelona: Fragmenta.
- Mélich, J. (2019). *La religión del ateo*. Barcelona: Fragmenta.
- Niño, M (2011). *Metodología de la Investigación*, Bogotá, Colombia: De la U
- Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor.
- Osorio González, J. J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. **Hallazgos**, 13(26), 179-191 (doi: <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.07>)
- Pace, A. (2019). Interpelaciones contemporáneas

desde la documentación narrativa co-diseñada de la praxis pedagógica. Reconfiguraciones del desarrollo profesional. (Spanish). *Educación y Ciudad*, 51–62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2121>

Ricoeur, P. (1999) *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.

Ricoeur, P. (2006). La vida: Un relato en busca de narrador. *Ágora*, 25(2), 9–22.

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI Editores.

Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos De antropología Social*, (47). <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945>

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Graó

Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. (Spanish). *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115–138. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>