



**NARRAR LO VIVIENTE. FILOSOFÍA DE (UNA) VIDA EN INVESTIGACIÓN
BIO(S)GRÁFICO-NARRATIVA. ENTREVISTA CON GABRIEL MURILLO
ARANGO**

**NARRATE THE LIVING. PHILOSOPHY OF (A) LIFE IN BIO-GRAPHIC-
NARRATIVE RESEARCH. INTERVIEW WITH GABRIEL MURILLO
ARANGO**

**NARRAR A VIDA. FILOSOFIA DA (A) VIDA NA PESQUISA BIO-GRÁFICA-
NARRATIVA. ENTREVISTA COM GABRIEL MURILLO ARANGO**

Santiago Díaz¹

Resumen

En la presente entrevista se ha realizado un proceso de investigación en clave de conversación con el Dr. Gabriel Murillo Arango, en el cual se ha tematizado la investigación biográfico-narrativa en su propia historia de vida. En efecto, la clave de la conversación ha delineado un entramado de diversas temáticas heterogéneas que han hilvanado la trayectoria pedagógica e investigativa del entrevistado. Desde sus inicios en la formación investigación con maestros rurales hasta sus últimos intereses en la necesidad de efectuar prácticas concretas para intervenir la producción de la memoria histórica en Colombia, se ha conversado de filosofía de la educación, de la práctica de la investigación biográfico narrativa, y de la necesidad de la escucha, de la hospitalidad, de la apertura de la palabra, para diagramar espacios pedagógicos de acogida y cuidado para con quienes se comparten las distintas instancias de las trayectorias formativas. En definitiva, lo que se ha intentado, es realizar una entrevista que coimplique los flujos vitales del pensamiento y la sensibilidad con la consigna inquietante de la búsqueda por los modos de investigar desde las narrativas que puedan expresar la profunda complejidad de lo viviente.

Palabras clave: investigación biográfica; investigación narrativa; filosofía de la educación; historias de vida

Abstract

In this interview, a research process has been carried out in conversation with Dr. Gabriel Murillo Arango, in which the biographical-narrative research in his own life history has been themed. In effect, the key to the conversation has delineated a network of diverse heterogeneous themes that have linked the pedagogical and investigative trajectory of the interviewee. From his beginnings in research training with rural teachers to his latest interests in the need to carry out concrete practices to intervene in the production of historical memory in Colombia, he has discussed the philosophy of education, the practice of narrative biographical research, and the need to listen, hospitality, open the word, to diagram pedagogical spaces of welcome and care for those with whom the different instances of the formative trajectories are shared. In short, what has been tried is to carry out an interview that co-implicates the vital flows of thought and sensitivity with the disturbing slogan of the search for ways of investigating from narratives that can express the deep complexity of the living.



Keywords: biographical research; narrative research; philosophy of education; life stories

Resumo

Nesta entrevista, foi realizado um processo de pesquisa em conversa com o Dr. Gabriel Murillo Arango, no qual se tem como tema a pesquisa biográfico-narrativa de sua própria história de vida. De fato, a chave da conversa delineou uma rede de diversos temas heterogêneos que ligaram a trajetória pedagógica e investigativa do entrevistado. Desde seu início na formação em pesquisa com professores rurais até seus últimos interesses na necessidade de realizar práticas concretas para intervir na produção da memória histórica na Colômbia, ele tem discutido a filosofia da educação, a prática da pesquisa biográfica narrativa e a necessidade escutar, acolher, abrir a palavra, esquematizar espaços pedagógicos de acolhimento e atenção àqueles com os quais se partilham as diferentes instâncias dos percursos formativos. Em suma, o que se tem tentado é realizar uma entrevista que co-implique os fluxos vitais do pensamento e da sensibilidade com o lema inquietante da busca de modos de investigar a partir de narrativas que possam expressar a profunda complexidade do viver.

Palavras chave: pesquisa biográfica; pesquisa narrativa; filosofia da educação; histórias da vida

Recepción: 16/10/2021

Evaluado: 17/10/2021

Aceptación: 19/10/2021

Antesala

Una entrevista es una invitación a compartir las escuchas, los decires y sentires, que hacen de lo cercano una tierra común, que nos susurran la amistad más allá de toda formalidad, palabras o teorías, historias o geografías. Una entrevista es disponernos a las sugerencias que los silencios, los gestos, las palabras, los tiempos, las respiraciones, las intenciones, las miradas que se comparten, abren un espacio común de sensibilidad y conceptualidad, en la que nos vamos (auto)biografizando en la continuidad concreta del tiempo. Integrarse en la dinámica de un vaivén cadencioso que fluctúa en disposiciones y recomposiciones, como bien sabemos, nunca salimos de la misma manera de una entrevista. La implicancia sensible que esta conlleva, va en incremento con la percepción de los detalles, esos minúsculos detalles que van componiendo el cuadro de lo invisible que debe ser rastreado en lo visible manifiesto, como dice Morizot, con ese *discreto arte del rastreo* (2020).

Una entrevista es un riesgo al que nos lanzamos, aunque nunca de manera solitaria, sino portando las comunidades y experiencias que nos hacen ser quienes somos, con el afán de compartirlas y cocrear nuevas tramas, tejidos de vida que se expanden para dar continuidad a nuestras propias vitalidades. Nos hemos propuesto en esta entrevista convocar a alguien que desde su larga experiencia ha sabido aprender de la paciente escucha que enseña la atenta presencia de la implicancia. Alguien que a lo largo de su vida *en* la investigación biográfico narrativa, entre relatos de vidas diversos y heterogéneos, ha sabido componer planos múltiples en una propuesta sumamente consistente de investigación educativa. Entre los recorridos rurales, los estudios de historia y filosofía, entre la sociología, las artes y una profunda conciencia de la memoria histórica, tan necesaria para esa urgente pedagogía de la memoria en nuestra América



dolorosamente ultraja, ha sabido hilvanar los finos hilos de una época de profundos cambios sociales, culturales y políticos.

Por referirnos de manera general, en cuanto a la formación institucional del Dr. Gabriel Murillo Arango, podemos decir que es Doctor en Educación y que se formó en Filosofía e Historia en la Universidad de Antioquia, donde actualmente brinda sus saberes como profesor de Filosofía de la Educación y de Programas de Extensión para la Formación de Maestros. Brinda también un curso, pionero en Colombia, que se titula “Investigación biográfico-narrativa en educación” que se ofrece para programas de pregrado y para todas las licenciaturas, como también para estudiantes de posgrado. Integra diversos grupos de investigación como el FORMAPH (Formación de Maestros y Antropología histórico-pedagógica de Universidad de Antioquia) y el Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)biografia, Representações e Subjetividades, de la UFRN-CNPq, Brasil. Tiene un extenso oficio docente que comprende planos muy disímiles, pero armoniosamente integrados en cuanto a esa experiencia como investigador de historias de vida, desde una investigación narrativa biográfica. Sus diversas publicaciones en narrativas de experiencia escolar, en historias de maestros, en la investigación biográfico-narrativa en educación y pedagogías de la memoria, componen un itinerario, un “viaje” –como se dirá en esta entrevista- donde la experiencia y la narración son líneas de proliferación vital para sus intereses como educador e investigador en educación. Hijo de carpintero y de costurera, de familia numerosa y proletaria, acostumbrado a escuchar desde pequeño las historias y cuentos que oralmente su abuelo carpintero le supo narrar, además de enseñarle a leer desde la prensa diaria, a muy temprana edad. Así, su distinguida disposición a la escucha paciente e imaginación prolífera, se fueron entrelazando con la fuerte perseverancia de valorar y confiar en la educación como un modo de crecimiento y riqueza personal. De ahí que se define como un buen lector y amante pasional de la literatura, pero mucho más del intelecto.

Encuentro

Escucho una voz profunda, gutural, que lentamente se despliega con reverberancias atmosféricas que invitan a la introspección, a la atención presente que se respira con la paciencia de las necesarias reflexiones que nos llevan a lo importante de la vida. Las notas destacadas de las pausas, de los silencios que sugieren el tiempo oportuno de la reflexión compartida, es el pulso que sostiene la continuidad de ideas, historias y lecturas que Don Gabriel –como me gusta decirle respetuosamente al Dr. Murillo Arango- nos comparte en esta conversación que hemos decidido realizar. Entre sus palabras siempre flotan aires antiguos, situados en la intersección de los tiempos y las especies, aves de fondo que acompañan coralmente sus ideas, incluso hasta el frutero que puntualmente vocifera un pregón callejero de natural convocatoria. Todas esas líneas situadas, plurales y heterogéneas, nos atraviesan forzosamente en cada encuentro con Don Gabriel, brindándonos los matices polifónicos con los que comprende y percibe el mundo.

En estos encuentros virtuales que la entrevista ha posibilitado, hemos descubierto que compartimos, cada uno en sus respectivas universidades, el amor por la Filosofía de la Educación, por la literatura y las artes, por el cine y las *performances*, esas dimensiones del intelecto y los haceres corporales que nos despiertan destellos singulares sobre la vida, y más todavía el profundo interés por la investigación educativa. Entre esas experiencias estéticas y políticas, fuimos componiendo algunas palabras-sensación que nos acercaban cada vez más a vertientes comunes de orígenes históricos y personales,

donde las leyendas, los mitos y las teorías se iban co-implicando como un tejido afectivo-conceptual de prismas experienciales. La educación es un interés común que tenemos, pensar la educación con la sensibilidad de hacer de ella un espacio de cuidado, respetuosidad y calidez, ante los iterativos e incansables embates de la violencia institucional, estatal y capitalista en cada uno de nuestros respectivos territorios, es una premisa innegociable como educadores situados en nuestra América.

1.- Don Gabriel, me gustaría comenzar con una pregunta esencial para nuestras líneas deseada de investigación, y es qué siente que ha transformado en su vida la investigación biográfico-narrativa.

Quisiera iniciar recordando que mi primera actividad profesional fue en dos colegios, uno proletario, de clase baja, de adolescentes, algunos de ellos iniciándose en la droga, terminamos realizando una revista con algunos de ellos. Luego, en un segundo colegio de elite, era director de grupo y profesor de filosofía y literatura. Un colegio reconocido por la alta calidad y exigencia académica. Mis tres mejores alumnos fueron mis tres mejores amigos en aquel tiempo. Con ellos formé un grupo de teatro. Más tarde, me vinculé a la Facultad de Sociología de una Universidad Latinoamericana, durante 15 años. Años dorados, porque me permitió además del ejercicio de la docencia, me permitió estudiar a la par sociología. Una de las experiencias destacadas fue cuando me llamaron del Departamento de Extensión de Educación a Distancia, se trataba de un programa de profesionalización de directivos docentes y maestros rurales de Antioquia, escasamente estos maestros de mucha experiencia, tenían el título de normalistas, y sobre todo lo que en ese momento se llamaba bachiller pedagógico. Así conocí buena parte, todavía no había pasado por la Maestría en Historia de la Universidad Nacional, de los municipios de Antioquia. Yo me enamoré de ese trabajo, porque aprendí lo que no se aprende en las aulas de la facultad, esa práctica múltiple del oficio de ser maestro, sobre todo en contextos de pobreza.

Siempre me han interesado las historias de vida, esto lo aprendí -he caído en cuenta a lo largo de los años-, de unos curas salesianos, cuando en mi primera infancia, en las vacaciones, en el colegio salesiano, a mí me atraía porque había cine. El catecismo lo enseñaban antes del cine, yo iba por el cine, pero entonces me tocaba pasar por el catecismo, y el cine -me acuerdo- era sobre historias de vidas sagradas. Me acuerdo mucho las películas de Pasolini, un director de cine italiano con rasgos heterodoxos, y de su cine católico. Yo tuve esa suerte, de aprender a ver cine, y de amar las historias de vida, así fueran historias de vida sagrada, pero eran historias de vida al fin. Quién podría intuir que a mis 5 o 6 años de edad, eso se iba a convertir en mi pasión fundamental en la vida profesional.

Creo que unos 6 u 8 años, años tras año, viajé por los distintos municipios de Antioquia. Aprendí sobretodo no sólo que era capaz de articular las historias de vida de estos grandes pedagogos a sus teorías y a sus métodos, sino que sobretodo aprendí, que parte de los maestros, esas historias que contaban sobre sus propias vidas, y esa es la vida de los maestros rurales. Sus vidas cotidianas, son las vidas en las aulas, son sus vidas en formación. Lo cual me hizo ver como ninguna otra teoría entonces conocida por mí, que la historia de los maestros son historias múltiples, son historias de muchos rostros, de muchos aspectos por analizar, no es solamente el rostro de la enseñanza, es el rostro de la vida cotidiana, es el rostro del aprender de sí mismos, de reflexionar sobre sí mismos, y en consecuencia la posibilidad incluso de la autobiografía de los maestros. Lo que nos encontrábamos en distintas áreas remotas, donde no existen ni siquiera bibliotecas,

encontrábamos maestros sin títulos, que, a puño limpio, escribían sus textos, sus manuales de enseñanza. Esa es una faceta bien interesante del saber pedagógico por experiencia, no un saber pedagógico por enciclopedias, sino por experiencias.

En los años 90, tengo un pie en el Departamento de Historia y el pie más sólido en la Facultad de Educación. Enseño Sociología de la Educación, y eso me fue mostrando que hay unas nuevas corrientes en sociología, lo que se conoce como “nuevas sociología de la educación” y pone énfasis en la vida cotidiana. Se pregunta cosas como el tiempo, cómo es el tiempo, el tiempo fenomenológico, el cómo se vive el tiempo. El espacio, cómo en los colegios de hoy se distribuyen los espacios, a veces los hombres a un lado y las mujeres a otro. El aula es todavía cuadrículada, como lo analiza Foucault en *Vigilar y Castigar* (1975). Casi al año siguiente, en la Facultad de Educación, fui invitado por la secretaria de educación de Antioquia, para un proyecto de apoyo de reestructuración de escuelas normales. Se conformó un equipo muy diverso, amplio y variado, de profesores y profesoras. El proyecto se basó, primero en visitas a todas las treinta y una escuelas normales de Antioquia, de las cuales finalmente pasaron el proceso de reestructuración unas 26, y creo que son hoy día las existentes. Así que empezamos por conocer durante el primer semestre, exactamente en el año 1996, esas 31 escuelas normales. Viajamos a casi todas ellas, en carro, bus, taxi, a dos o tres se podía viajar en avión, Puerto del Río, Cauca, y Turbo. A donde quiera que fuéramos encontrábamos balceras, víctimas, incluso cadáveres arrojados a la vera de las carreteras. Época muy difícil, años muy difíciles, y un proyecto supremamente interesante, por todo lo que se aprendió. Por todas partes se aprendió por ese contexto tan difícil, qué es hacer trabajo de campo, de investigación y asesoría profesional docente en medio de la guerra, se aprendió una vez más de las voces de los maestros y de los directivos docentes sobre cómo es la gestión en medio de esas condiciones tan adversas, se aprendió de las maestras y directivas sobre cómo entienden la naturaleza y función de una escuela normal, es decir, de la naturaleza e institución de la formación de maestros, y se aprendió sobre cómo escribir, cómo relatar un proceso de esa naturaleza. Todos teníamos funciones disímiles. Yo era el encargado del archivo pedagógico. Pero resulta que, como derivación de ese proyecto de reestructuración, hubo resultados que superaron los resultados esperados, por ejemplo, trascendió el territorio de Antioquia y se convirtió en un proyecto nacional, del Ministerio de Educación Nacional. Se conformó una asociación, que es la Asociación de Escuelas Normales de Colombia. Me invitan como asesor a extender ese programa a todo el país, y eso me permitió conocer las regiones clave, las cinco regiones del país, y sobre todo conversar con ellos, con los maestros una vez más, y escribir mucho sobre eso.

En aquellos tiempos, tenía dos “biblias”: *Las vidas en las aulas* de Philip W. Jackson (1992) y *Escuela por dentro* de Peter Woods (1987), y fueron mis “biblias” cuando en el grupo de investigación *Diverser*, se conformó -me invitan- de la mano de un grupo de trabajo de investigación, donde hicimos un trabajo comparado en 8 instituciones educativas diversas. Paso a trabajar en este grupo de investigación con el trabajo de observación etnográfica, lo que hacían los niños, en esos colegios, la vida cotidiana, cómo se representaban los niños y las niñas esa relación entre profesores y alumnos, pero también cómo se representaban ese contexto de guerra y de violencia, tanto de violencia familiar como de violencia en las calles, y cómo se representaban la familia, la escuela, a través del juego dramático.

Una vez más, la Facultad de Educación, estableció un convenio con la secretaria de Educación de Antioquia, esta vez para realizar un seminario de escritura de relatos de vidas de maestros rurales de Antioquia. Cayó como anillo al dedo, lo que yo esperaba o lo que yo deseaba sin esperarlo. La primera experiencia consistía en recibir unos textos

muy informes, esto no quiere decir que todavía no tienen una forma, una configuración muy moldeada, sino que son de diversidad de extensión y de calidad que recibimos de parte de los maestros participantes, que en un principio eran 90 maestros, de todos los municipios de Antioquia, de las diversas regiones, todos ellos con más de 10 años de experiencia, y esta era la condición para participar. Específicamente, mandaban como una especie de hoja de vida, un relato de su propia vida. La característica más común de esos textos era autoelogiosa, con ciertas dificultades en la escritura, pero bien, había que recibirlos así. Se pasaba por una lectura del equipo, era un equipo no muy amplio, probablemente muy reducido, éramos 6, de diversas procedencias, de lengua y literatura, dos filólogos, un poeta filólogo, un historiador, una experta en pedagogía del cuerpo y recreación en artes. La condición no era descartar sino señalar las falencias, las carencias, probablemente también las virtudes, pero el énfasis era convocar a un seminario de escritura de tres días y tres noches encerrados en un centro de convenciones. Fue muy buena esa modalidad, porque armamos una agenda muy nutrida donde no había descanso posible. Ofrecimos tertulias literarias, lecturas, talleres, actividades con el cuerpo, muy variado, muy creativo y muy alegre. Un seminario para puntualizar la escritura de los maestros, que hay que escribir, que hay que relatar la experiencia de los maestros.

Yo confieso, casi 20 años después, que todo fue realizado tanteando un poco, ensayando (hago una aclaración con la palabra "ensayo", que la entiendo, literalmente, como "ir a tientas", probando, como se dice en las ciencias experimentales, pero también es como decía Chesterton, como "un salto en la oscuridad". También es una reflexión, una puesta a prueba de lo que yo sé, donde involucro mi propia forma personal). Se les dio un mes escaso, después del seminario, para la escritura de un primer texto, un borrador. Y lo envían una semana antes de la convocatoria, y esa es la escritura del texto definitivo. Se puso a conversar a los maestros en grupos de seis personas y comentado, era lo que los portugueses llaman "roda de conversa". Es un poco como un grupo focal, pero de forma más bella. Me tocaron casos particulares de quienes, por las noches, me tocaban la puerta y me decían "profe yo quiero hablar con usted, yo no soy capaz de escribir, pero tengo muchas historias que contarle, usted es capaz de escucharme, incluso de grabar si puede, le cuento algunas historias". Le confieso que, de los textos del libro, los que más me gustan al día de hoy, para mí y los pongo a consideración de los estudiantes que los lean, lo he divulgado ampliamente incluso, es de una señora que me contó su historia de vida y yo la transcribí, porque ella me dijo que no sabía escribir. Literalmente, no sabía escribir. Esa transcripción es una historia muy espeluznante, es una historia de vida de maestros en medio de la guerra en Colombia. De eso se publicó un primer libro, titulado *Maestros para la vida. Personas y ejemplos inolvidable*. Es un título muy burocrático, propio de la secretaría de educación de Antioquia, yo no tengo nada que ver con ese título, pero no importa el título, lo que importan son los textos. Finalmente fueron alrededor de 70 textos de maestros de todas las regiones de Antioquia.

Esa primera experiencia nos sirvió, a los dos años siguientes, una segunda convocatoria, con lo que habíamos aprendido, de algo tiene que servir esas tentativas, esos ensayos errores, esos saltos en la oscuridad como diría Chesterton, para tratar de hacer algo mejor. Mi libro favorito, en esa materia de historias de relatos de vida de los maestros rurales en Antioquia, es justamente el que siguió, que es *Maestro contadores de historias. Relatos de vida*. Ese título no es de allá sino nuestro. Sencillamente es eso, historias que cuentan los maestros de todos los tipos, hay historias de distintas índoles. Hay historias de cómo enseñan a sus niños, historias de éxito didáctico -digámoslo así-. Lo que hacen los maestros en su capacidad de espontaneidad. A mí me gusta mucho el concepto de

autopóiesis, un concepto de raíces biológicas, por lo menos así lo usa Humberto Maturana, biólogo chileno, que trabajó mucho la cognición y la creatividad. Él habla de la *autopóiesis* en el sentido de creación y de autonomía de pensamiento, que se pone a prueba, eso son los relatos de maestros. Son *relatos autopoiéticos*, qué es lo que hace independientemente o más allá del currículo prescrito. Las cosas que hacen los maestros no es porque estén contenidos en los ámbitos curriculares o porque se les obliguen, sino cómo es que ellos son capaces de inventar.

2.- También nos gustaría saber cómo vincula la experiencia, el viaje (investigación-vida) y narración, en virtud del misterio del quehacer investigativo en educación.

Para empezar, me parece importante mencionar que, en la experiencia de vida de los sujetos, todo aprendizaje remite de un modo u otro a determinados contextos que dejan huella en un itinerario biográfico singular: "sin biografía no hay aprendizaje, sin aprendizaje no hay biografía" (Alheit y Dausien, 2007, p. 52). No hay más que admitir la palabra *experiencia*, que salta a la vista donde menos se esperaba. Esta es de una naturaleza ambigua, proteica, lo que la hace portadora de significados disímiles, lábiles, latentes en la superficie misma de la diversidad lingüística. En ella se descubre, tanto un sentido activo, prospectivo, de prueba y ensayo (como cuando digo "hacer una experiencia"), como un sentido pasivo, acumulativo y de recapitulación (cuando digo "un ser de experiencia"). En ambos casos es claro que la palabra *experiencia* designa puntos de orientación divergentes en la investigación biográfica narrativa. Y no puede ser de otra manera, según afirma el filósofo François Jullien (2021), dado que la experiencia es inescindible de aquello que es, pero también de lo que se nos escapa muy a nuestro pesar; en últimas, es un término básico de la lengua. Pero *experiencia* no deja de ser un término básico de la lengua, e inclusive, ¿no sería el más básico, el más arraigante y el más "hundido"? ¿No sería el término en el que la lengua más se acercaría a lo que sigue siendo inabordable por medio de la lengua, en todo caso a aquello que ella no puede referir nunca más que alusivamente?

De este modo, tal vez sea indesarraigable en virtud precisamente de la ambigüedad que conserva, es decir, de lo inseparable que subyace allí previamente, aun cuando no podamos pensar eso sino de manera separada. En su parte sumergida está en efecto demasiado "en contacto" como para que podamos decir "con qué" (Jullien, 2021, p. 64). En ese sentido, me parece que es fundamental el concepto de experiencia, porque está en la raíz de los enfoques de interpretación que se entrecruzan en el análisis de las narrativas de vida de los actores sociales, entre las que se cuentan las biografías de alumnos y profesores cultivadas en el espacio escolar. Este abanico plural de miradas que responden a distintos horizontes de sentido, como también de acentos y modos de ver, dispone de una caja de herramientas indispensable a la hora de un examen sobre la condición biográfica en el tiempo contemporáneo. El tiempo actual de modernidad avanzada, caracterizada por cambios profundos que han afectado los modelos de existencia y estilos de vida, así como por la exaltación de un imperativo biográfico, según el cual los individuos son conminados a responder por sus propias historias de vida, por la (auto)realización personal, a este tiempo corresponde la expresión de formas plurales de narrativa del individuo-proyecto. Es evidente que participamos de un *hecho antropológico*, como dice Delory-Momberger (2015), reflejado en los pequeños detalles del mundo de relaciones que se tejen entre el individuo y las representaciones de sí y de

los otros, en las relaciones de trabajo y en la escuela, en el núcleo familiar, en el circuito del consumo, en la amistad y el amor. (Cf. Murillo Arango, G., 2020).

Esta complejidad de la experiencia antropológica y de la naturaleza ambigua de la experiencia, deja abierta una fisura hacia lo desconocido, allí donde abundan los peligros y obstáculos que mandan señales de alerta en los encuentros con la otredad, a la vez que motivos para adajar de los prejuicios que nos son tan familiares, o hasta el hecho de dejarnos afectar por el advenimiento de la novedad. No en vano existe una afinidad peculiar entre ambos sentidos de la experiencia y el acto de investigar, indisolublemente ligado al móvil del viaje, del desplazamiento, del movimiento que fuerza al cambio. Viajar e investigar consiste en que exploremos primordialmente aquello que no se sabe o no se conoce, con mayor disposición a refutar que a corroborar lo ya sabido, de igual modo que no buscamos ir de un lugar a otro y volver al punto de partida sin transformarnos a nosotros mismo ni intentar transformar incluso el objeto de estudio. Y viajar e investigar son ambas formas básicas de narrar, como testimonian la tradición oral y la literatura de las más diversas culturas desde tiempos remotos. En efecto, poca duda cabe de que la narrativa, en su infinita variedad de géneros, es una forma privilegiada de mediación en donde el contenido de lo narrado se desprende de la propia experiencia vivida o que ha sido transmitida por otros, convirtiéndose a su vez en experiencia para el que ve, escucha o lee, de tal modo que el receptor es capaz de recordar lo que no ha vivido, la experiencia no experimentada en carne propia, pero que le ha sido transmitida en el relato. Es así como sobre el fondo de los tiempos se alzan las figuras de hábiles narradores que tienen como arquetipos el marino mercante y el campesino sedentario, cada quien a su manera relatando las aventuras en tierras lejanas o las memorias de los antepasados y de los acontecimientos fundadores de la comunidad (Cf. Murillo Arango, 2021).

A todo esto, bastaría con agregar, que esa relación entre experiencia, viaje y narrativa, va más allá de nuestros propios alcances y vidas personales. Eso ya está contenido en el mismo significado de las palabras. Primero hay que insistir en la composición de la palabra experiencia, y destacar el prefijo *ex*, que es lanzarse afuera. *Ex* designa el afuera, la exterioridad, ir más allá del sí-mismo. O sea, de un sí-mismo que va a afuera al encuentro con los otros o al encuentro con el mundo. Y la partícula *peri* que deriva de *peligro*, de hecho, es desde el exterior donde derivan los peligros. La casa, el sí mismo, es de suyo un resguardo. La palabra experiencia, en resumen, remite a los peligros que están en el afuera. Y esto es posible verlo en la "prehistoria del relato" encarnada en el viaje y la investigación como modos de narrar básicos, trazada con donosura por Ricardo Piglia en una presentación en la Universidad de Talca en el 2005 durante la recepción del Premio José Donoso: "Podemos imaginar que el primer narrador se alejó de la cueva, quizás buscando algo, persiguiendo una presa, cruzó un río y luego un monte y desembocó en un valle y vio algo ahí, extraordinario para él, y volvió para contar esa historia. Podemos imaginar, en todo caso, que el primer narrador fue un viajero y que el viaje es una de las estructuras centrales de la narración: alguien sale del mundo cotidiano, va a otro lado y cuenta lo que ha visto, la diferencia. Y ese modo de narrar, el relato como viaje, una estructura de larguísima duración, ha llegado hasta hoy." (Piglia, 2014, pp. 157-158). Efectivamente, este brevísimo artículo, hace una síntesis, para mí milagrosa, de esa relación intrincada, indisoluble, entre experiencia, viaje y narración. Porque expone lo que él, allí, postula como las dos fuentes posibles, más remotas, primigenias, de cómo se originó la narración. Uno, Ulises, el viaje que inaugura la literatura occidental. Ahora basta leer un libro maravilloso que se llama *El infinito en un junco*, de Irene Vallejo (2019), que recrea esa historia de la literatura universal. Lo

que Ulises inaugura, se cuenta lo que se descubre en el viaje, y se regresa a Ítaca. Se relata todas las aventuras, las guerras, las hazañas, las derrotas, se narran por ese lanzarse al peligro que está en el exterior. La segunda fuente primigenia que menciona Piglia, es la que refiere a la prehistoria humana, es aquel hombre que habita en las cavernas y se aventura en los bosques y va a encontrar otros seres, ya no fantásticos sino reales, otros animales, otra fauna, otra flora, probablemente otros paisajes, y al regresar a la caverna, habría que dar un paso para adivinar qué es esa danza, que tu llamarías performance, que se puede plasmar en las paredes de la caverna, en esos pictogramas, y que hoy hacen las delicias del hombre occidental. Hay un documental fascinante de W. Herzog: *La caverna de los sueños olvidados* (2011), sobre las cuevas de Chauvet, y que hace, con Piglia, la pregunta fundamental: qué nació allí, el arte figurativo o es, justamente, el nacimiento de la historia, del contar historias.

En resumen, digo que esa relación entre experiencia, viaje y narración, está contenida en sí misma en la designación de las palabras, hay una relación indisoluble. No es el caso fortuito o casual, de que yo aprendí en estos viajes, sino que incluso, de allí Lezama Lima, el inmortal poeta cubano, nunca salió de La Habana, salvo una vez, que salió a cruzar a Jamaica, y dijo "nunca más volveré a salir de La Habana". En su vida nunca más salió de La Habana, que era su biblioteca. Porque él decía que la biblioteca es el lugar desde donde se viaja, y se viaja a donde tú quieras. Los libros son nuestros viajes. Yo creo que eso lo he aprendido, una vez más, de los pocos libros que tenía mi abuelo en un cofre, libros de lo que hoy se reconoce como una literatura muy secundaria en Colombia, como es Vargas Vila, mi abuelo era un lector de Vargas Vila. Era la literatura que yo leí distinta a la prensa, fue justamente rebuscando en ese cofre que guardaba mi abuelo. De ahí, creo yo, mi amor por la literatura, yo debo estar permanentemente leyendo, como un viaje permanente. En definitiva, no hay viaje sin narración, en un sentido más preciso, incluso, podríamos decir que se viaja para narrar, en esa reconstrucción experiencial de una vida en viaje, con sus huellas, es lo que podríamos denominar el relato que delinea una investigación narrativa.

3.- A partir de sus clases en el Doctorado en Educación (UNR), nos preguntábamos cómo narrar una biografía y en qué nivel se interrelaciona con la misma narrativa autobiográfica a la hora de tramar una investigación narrativa.

Yo veo un campo de problematización muy amplio que, en principio, obligaría a distinguir nociones y campos de aplicación de esas nociones. Incluso empezar por distinguir, como lo hace Gastón Pineau (2006), entre las nociones griegas de *bíos* y *zoé*. Aparentemente ambas designan *vida*, pero en primer caso se refiere al espacio cultural que se origina en una vida, y *zoé* es un estado más bien fisiológico o biológico de la vida. Distinguir eso nos permite descomponer la palabra biografía, en *bíos* y *grafos*, que es en griego huella, marca, y por extensión, la inscripción. Así que *biografía* es la inscripción de una vida en sociedad, y agrega que, si se antepone el prefijo *auto* a biografía, incurrimos en un error lógico, dice Pineau, toda vez que primero hablamos de *bíos* -la vida-, podemos hablar de la vida de quién, de otro o la mía, y finalmente de lo que se dice de esa vida, de cómo se escribe esa vida, se diría "auto-grafía".

Seguido esto, bien vale la pena reconocer, en un segundo plano, una distinción -que muy claramente la hace Igor Goodson-, entre *life history* y *life story*, entre historia de vida, que es aquella que la academia designa como Historia con "H" mayúscula, o la *story* como un relato, como una narración, lo cual se corresponde en el francés como *récit de vie* o

histoire de vie, de hecho en español hablamos de *historia* para designar tanto la disciplina como el relato, entonces se nos pierde ese matiz de diferenciación.

En un tercer plano, se agregan matices conceptuales, que me parece que han aportado las ciencias sociales, por lo menos en el último siglo, muy particularmente aludo a las distinciones introducidas en la perspectiva etnosociológica que hace Daniel Berteaux (2005), plantea algo que me resuena, algo muy interesante, cuando define -acompañado de Michel de Certeau- los relatos de vida como *relatos de prácticas*: lo que gente hace consciente o inconscientemente y cómo lo hace. Ahí esos relatos de prácticas entendidos como relatos de experiencia, es decir, lo que la gente hace y cómo lo hace, cuál es su experiencia con la interacción social, su experiencia con la relación laboral, su experiencia educativa, con sus alumnos, en suma, es la relación de un sujeto con el mundo y con sí mismo. Los relatos de prácticas es el punto donde nos situamos preferentemente cuando estamos reconstruyendo en el campo de la educación, con las herramientas teóricas y metodológicas, la investigación biográfico-narrativa.

En particular, por lo menos en mi experiencia con la reconstrucción de historias de vida de maestros, es que menos que historias de vida serían más bien relatos de prácticas en el campo de la educación: qué hacemos nosotros efectivamente en los talleres de maestros, en las empresas de más largo aliento, cuando se trata de recoger esas narrativas de experiencias pedagógicas. Es el desarrollo del ejercicio del oficio docente. Como lo hace una colega de UBA, Andrea Alliaud, en colabora con Estanislao Antelo, un título hermoso que es *Los gajes del Oficio* (2011). Estos gajes son sus prácticas, y que no son solo sus prácticas de enseñanza, sino prácticas de socialización, prácticas de escucha, prácticas performativas, y que todo se reúne en el discurrir cotidiano del maestro y de la vida en las aulas.

Retomando, entonces, hay desde mediados del siglo XX, un renacer de la narración en la historia. Se dan unas discusiones de orden epistemológico, bien interesantes, con consecuencias de orden impredecibles en relación a la escritura de la historia, y fueron introducidas en los años 60. El inglés Logan Stone, habla de esta perspectiva, y Haydeen White va a plantear el discurso de la historia vinculado a la escritura misma, y hace de la historia no solo una reconstrucción de hechos y traer transcripciones, sino de lo que se trata es de la recomposición de un discurso. Entonces es el orden del discurso, lo que tenemos que discutir para la escritura de la historia. La microhistoria, el aporte de Carlo Ginzburg en *El queso y el gusano* (2016), con un paradigma indiciario, para poner en cuestión cómo se escribe la historia, como se investiga, cómo se reconstruye eso del pasado cuando no se tienen registros escritos, sino que hay que acudir a otros documentos, que tampoco son orales, sino que son indicios, señales, que por allí pasó un rastro de la vida humana. Todo es una mirada que no se reduce exclusivamente a la historia, sino que se expande a todas las ciencias sociales, y que me parece que contribuye grandemente a entender el porqué de ese resurgimiento de las narraciones en historia, y con ello, de la biografía en el siglo XX.

En efecto, la paradoja de la condición biográfica en nuestra época consiste en delegar en el individuo el cuidado de producir por sí mismos el vínculo social que parece haber desanudado la extrema diferenciación y complejidad de la sociedad, de modo tal que los espacios de socialización, como la familia, la escuela, el ámbito laboral, se ven desplazados paulatinamente como consecuencia de las elecciones personales. Sobre este punto recuerdo que Beck y Beck-Gernsheim (2003) subrayaron el contraste entre un individuo en tiempos del nuevo milenio y aquel de generaciones precedentes, precisamente en el modo de vivir la propia vida en un mundo desbocado como este de las sociedades de riesgo, en las que se exalta el individualismo institucionalizado,



entendido más allá de una noción neoliberal del individuo del libre mercado, soberano aparente en la toma de decisiones en un mundo caracterizado por la precariedad y la exclusión en los más diversos órdenes.

En verdad, la actividad biográfica no se da únicamente en el campo del discurso, ya sea en una forma de expresión oral o escrita, sino que más bien es revelada a través de un gesto internalizado a la manera del *habitus* de Bourdieu, que da cuenta de la cambiante relación del hombre con sus vivencias en el mundo que lo rodea a través del tiempo. Hacer uso de los conceptos de biografía y de lo biográfico implica nombrar no meramente la realidad factual de lo vivido, sino también las representaciones de cómo los seres humanos perciben su existencia, a la vez que se señala la ruta de comprensión narrativa de la experiencia moldeada por un proceso de escritura, que es tanto la urdiembre textual de un relato en el telar del tiempo como una puesta en escena de interpretación de lo vivido con su propia dinámica, su sintaxis, sus motivos y sus figuras. Así, por ejemplo, cuando recurre a la técnica de la entrevista biográfica, el investigador va en procura de captar tras las palabras del entrevistado el discurso de una época y de una sociedad como un discurso cifrado en el que se conjugan la historicidad de una experiencia singular y un mundo de vida (Cf. Murillo Arango, 2020).

Hoy más claramente, a mí me gusta mucho el aporte que hizo un libro inesperado para su autora, según dice ella, Leonor Arfuch, que es *El Espacio Biográfico* (2002). Efectivamente abrió un espacio biográfico, el cual se define no solo porque atañe al campo -como ella creía en un principio-, de la producción lingüística o semiológica, sino que toca otros campos. Digo inesperadamente, porque ella se sorprendió por el impacto que tuvo ese libro en el campo de la educación. Ese espacio biográfico es un concepto muy plural y abierto.

En cuanto a la segunda parte de la pregunta, déjame situarme en el espacio de lo personal. Desde hace largo años, vengo insistiendo y practicando, con mis estudiantes de pregrado, estudiantes de grado y posgrado, la necesidad ineludible de que en sus textos, de que en sus informes, en sus tesis, incluyan una cuantas páginas de una reflexión autobiográfica, que tengan que ver sobre todo con cómo se miran en el espejo de las transformaciones vividas en el proceso de investigación y en el consiguiente proceso de escritura de la tesis. Más simplemente, escribe unas cuantas páginas sobre cómo cambió tu forma de ver el tema cuando empezaste a investigar y escribir sobre el tema. Estamos hablando de licenciados en educación, de formación de grado o pregrado, y posgrado de formación para maestro, con lo cual ese tema es sobre la formación profesional o ejercicio profesional docente. Entonces la pregunta es: ese tema que elegiste para tu tesis, para optar un título, cómo te afectó al momento de empezar a investigar y explorar el tema, a lo largo de 4 o 5 años, en el proceso de escritura. Esta reflexión autobiográfica en las tesis me parece un tema ineludible. Déjame agregar que todos los estudiantes, dicen, que la parte más difícil a la hora de la escritura es éste. Porque es el momento donde se demuestra experiencialmente que el proceso de investigación es un momento de ir a un lugar a otro, como la palabra educar que viene de *educere*, que significa ir de un lado a otro, y, por tanto, todo proceso de educación es transformarse. Si no hay una transformación, entonces no hay nada.

4.- Qué vínculos se podrían hacer entre la hospitalidad, la escucha y las narrativas biográficas en el proceso de investigación narrativa en educación.

Yo soy un buen lector, tengo muchos amores intelectuales. Uno de ellos es Georges Steiner. Es para mí el hombre más erudito que conozco, y me llega mucho porque

siempre es una reflexión muy honda a la que lleva al lector. Muy lentamente uno vuelve una y otra vez. En G. Steiner uno aprende a conversar, fue un conversador insustituible. En un reciente libro con Antoine Spire, que se llama *La barbarie de la ignorancia* (2000). Antoine Spire fue un programa de televisión en Francia, e invitó a G. Steiner a conversar en la televisión, y ante una pregunta sobre Heidegger, Steiner se paró furioso y le dijo que él era un ignorante, luego se calmó, se sentó, y la conversación continuó. Lo que cuenta Antoine es algo muy bello, porque después de esa furia, que él consideraba un fracaso televisivo, terminó el ciclo esa noche, y por alguna circunstancia le preguntó a Steiner para dónde iba y si tenía quién lo acercara, a lo que le respondió que no, que tenía que ir a un lugar en el centro de París. Entonces, Antoine le dijo “Yo te acerco”. Lo llevo en su auto, y al bajar, Steiner simplemente lo abrazó y le dio las gracias por haberle llevado a ese lugar. Ante esa expresión, Antoine reflexiona que si alguien después de esa pataleta, es capaz de abrazarme y darme las gracias por encima de sus diferencias, es porque es alguien en el que se puede confiar.

Te quiero leer, porque no me puedo desprender del libro, esta partecita donde él está definiendo, un poco sobre la condición judía, la palabra *huésped*, dice: “Lo dije en el coloquio *Ética y entorno*, lo dije en la Sorbona, en París: somos invitados de la vida. ¡jojo! y leer esto en este momento de catástrofe del planeta, de los resultados de la pandemia, es francamente asombroso) ¡En este pequeño planeta en peligro debemos ser huéspedes! El francés tiene un término milagroso casi intraducible: la palabra huésped denota tanto a quien acoge como a quien es acogido. Es un término milagroso. ¡Es ambas cosas! Aprender a ser el invitado de los demás y a dejar la casa a la que uno ha sido invitado un poco más rica, más humana, más justa, más bella de lo que uno la encontró. Creo que es nuestra misión, nuestra tarea.” (Steiner, 2000, pp. 40-41). Obviamente él ya murió, y no supo de la crisis de la pandemia, no verá la crisis del cambio climático que es hoy, que cada vez, cada día que pasa es más grave. Y a raíz de eso consulté mis diccionarios etimológicos de la lengua española, no es solo el caso de la lengua francesa, también en español. De hecho, etimológicamente la palabra “huésped”, designa tanto al anfitrión como al que llega. Al que está como al que llega, al que ofrece la casa como al invitado, igual que en la lengua francesa.

Entonces ¿qué es la hospitalidad? Yo hago una sinonimia, o una analogía de hospitalidad con acogida. En mi libro, recientemente publicado por la Universidad de Antioquia, *Conversaciones en las aulas. Ensayos de investigación biográfica narrativa en educación* (2021), el primer capítulo se titula “La educación como acogida”. Yo defiende que, en este momento, es mi principio epistemológico rector, de todo proceso de educación, que es distinto de un proceso de instrucción, de un proceso de capacitación. Educación en el sentido más profundo de formación integral del ser humano, formación integral del otro, donde está este principio rector de la acogida, de la hospitalidad. De hecho, la palabra *alumno* hay mucha controversia con su etimología, porque la hace derivar de *a* sin, *lumen* luz, eso es falso. La palabra *alumno* proviene de *alere* que es alimentar, y por extensión alimentar a aquel que necesita nutrirse. Nutrir al otro, y, por tanto, acoger al otro. Aquel que necesita aprender o que va en busca de aquel que sabe, para aprender ese saber. Ese es el principio rector de toda educación, la acogida.

Un libro muy hermoso que está presentado como una conversación entre Jacques Derrida y Anne Dufourmantelle, que lleva por título, justamente, *La Hospitalidad* (2000), cuando revisás este libro rumiante, muy difícil, das cuenta que conlleva en extenso la idea de que resume G. Steiner de manera tan concisa en lo que hemos leído. Y en relación con la escucha, esto me recuerda algo que aparece en el primer capítulo de mi libro que, como dije, se denomina “La educación como acogida”. Es algo que me ha

llamado siempre la atención, desde una perspectiva antropológica, cómo en distintas culturas milenarias, a lo largo de la historia, tanto de occidente como de oriente, hay un lazo común: que es entender la casa como el abrazo, como la concha, como la cuna, el ombligo, el *omphalós* griego es el *oikós* griego, es el mismo que tenemos por estas tierras, el Cuzco es el ombligo del mundo. Y esa idea es que la casa es el resguardo ante los peligros del exterior, como hablábamos al principio. Esto nos permite hablar de que la casa siempre es un refugio, una parada, un lugar donde recogerse y aproximarse, dando sustento material a la idea de duración. En contra de la idea de lo efímero, de la fugacidad, del desaparecer. En mi libro, entonces, retomo esta idea de Georg Eickhoff, un antropólogo alemán, que dice que en la casa uno aprende a estar a la escucha de sí mismo, por eso la casa se asemeja al pabellón de la oreja, pero también a la garganta. La casa, la oreja, la garganta se corresponden, y con esto, la forma de la casa favorece la palabra y la escucha. En este sentido, damos cuenta de la cercanía de la acogida, de la casa, con el valor metodológico de la escucha.

Esto lo puedo recuperar desde un modo anecdótico. Yo tuve un profesor que se llamó Alfredo Molano, murió hace un par de años de cáncer. Yo aprendí de él todo el tema de las historias de vida, él era sociólogo, uno de los primeros sociólogos de Colombia. Por circunstancias de la vida me lo crucé siendo yo muy joven, y en su curso sobre las historias de vida, fue para mí toda una revelación. Él se fue para París a estudiar el doctorado en Ciencias Sociales, y a su regreso se dedicó a recorrer el país, escuchando historias de colonos y campesinos, de vidas destrozadas, en fin, de la gente pobre del país. Un luchador que sufrió el exilio dos veces distintas, los militares lo persiguieron, aunque nunca pudieron atraparlo. Hasta que unos y otro se cansaron, se cansó el perseguido y decidió regresar a Colombia, y a los perseguidores ya les dio un poco como de vergüenza matar a un hombre maduro, y fue reconocido en el mundo académico nacional e internacional. Escribió más de 20 libros, y todos sobre historias de vida. En el discurso que brindó para recibir su doctorado *honoris causa*, unas breves páginas, hace alusión a una palabra que, para mí, fue la cifra de toda su vida como investigador, como intelectual y político. Esa palabra es, exactamente, la escucha. Él no ha hecho más que escuchar la vida de los pobres de este país. La escucha es el poder y es la condición de investigar al otro. Para mí, que conocí eso temprano, incluso antes de que él escribiera sus libros, porque lo escuché personalmente cuando era joven, el valor de la escucha en la investigación. Y esas historias de vida que no eran todavía una metodología en boga en los científicos sociales de mi país, y mucho menos en educación, esto llego a la educación mucho más tarde. Quiero decir, efectivamente, que todo estaba allí en Alfredo Molano. Yo creo que, en el campo de la educación, en el campo nuestro de la investigación biográfico narrativa, tenemos que abrir las puertas a esa idea, abrir las puertas a la *escucha*. Se trata de estar abierto a lo otro, y con ello poder transformarme a mí mismo, porque si estoy abierto a lo otro puedo abandonar los prejuicios o las hipótesis previas que me llevaron allí. En suma, es en la escucha que yace la posibilidad de recoger no solo lo que dice otro, sino que eso que dice incide en mí de una manera tal que sea capaz de transformar mis propias opiniones, mis ideas y creencias. Así entiendo yo el valor de nuestro trabajo como investigadores biográfico-narrativos en educación.

5.- Otras de las inquietudes que han suscitados sus encuentros es que evidentemente la literatura forma un eje fundamental para investigación narrativa, por la prioridad que la palabra porta, pero lo que nos preguntábamos es qué lugar ocupan para usted los lenguajes de otras artes que no sea la literatura en la investigación en educación.

Recuerdo como si fuera ayer, un congreso que se desarrolló en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el 2009, donde tuve la ocasión de conocer a estos seres que hoy son mis amigos y formamos un equipo de trabajo. Hablo de Christine Delory-Momberger, de Elizeu Clementino de Souza, desde luego el anfitrión fue Daniel Suarez. Allí mismo pude conocer y tuve la oportunidad de recorrer ese otro lado de Buenos Aires, de la mano de estos amigos que más tarde publicaron este libro de los recuerdos de la infancia. En mi ponencia en ese congreso, defendí mucho de la idea de no hablar en singular de la narrativa, incluso el nombre del congreso mencionaba la narrativa, y yo defendí la idea de hablar en plural. Eso tenía que ver con que las narrativas son de suyo plurales y heterogéneas, diversas. Basta citar a Roland Barthes, cuando en la famosa introducción al *Análisis estructural del relato* (1970), que apareció en el año 1966, muy famoso ese texto, casi se diría fundador de una escuela de análisis e interpretación. En esa introducción, comienza diciendo Barthes, que la narrativa tiene todos los soportes. La narrativa es oral, es escrita, se expresa a través y en el cuerpo, es canto, es danza, es pintura, es una infinidad de soportes, y contundentemente termina diciendo, y esto a pesar de sí mismo es la humanidad. Consecuentemente, en los últimos 10 años, uno de mis objetos de investigación privilegiados, es un tema por antonomasia de preocupación de los intelectuales en Colombia es la memoria histórica, eso que aquí llamamos la *antropología de la inhumanidad*. Es uno de mis objetos favoritos de trabajo a lo largo de estos 10 años, es una investigación sobre la memoria histórica y su relación con cómo contar esa memoria a los jóvenes y a las nuevas generaciones, y formar maestros al hilo de esa memoria histórica. La pregunta es cómo se expresa esa memoria en Colombia, entonces, parto de una formulación, que más que una hipótesis es un punto de partida para muchos investigadores de distintas áreas en Colombia. Esta tesis dice que la producción de memoria histórica en Colombia tiene tres planos, muy desiguales entre sí. Hay un primer plano que es la *producción espontánea de memoria*, es decir, las gentes tienen sus santuarios, sus nichos, las familias que son víctimas de desaparecidos, y de asesinatos de la guerra en Colombia, se cuentan por montones. Incluso hasta poder decir que toda Colombia es víctima de una guerra incruenta que no cesa. Y esa memoria espontánea está latente en las vidas de las familias. Se ve en las paredes, se ve en los santuarios, se ve en las cruces de las carreteras de las áreas rurales, y se ve en el comportamiento mismo de los colombianos. Hay una película que se denomina *Memoria*, que ganó el premio del jurado en *Cannes* este año, protagonizada por Tilda Swinton y dirigida por un cineasta tailandés que se llama Apichatpong Weerasethakul. La película se hizo en tres meses en Colombia, en Bogotá y en un pueblo del interior. No ves allí sangre, no ves un asesinato, simplemente se escuchan unos sonidos indescifrables, puede ser una piedra que cae en un estanque de agua, puede ser un golpe sobre metal, puede ser un disparo. Ese es el hilo conductor de la película. En esta película se ve lo que es este país. Se ve, aunque no se vea. Es un país donde los habitantes vivimos con esos traumas, que es el trauma de una guerra, de una violencia sorda, invisible, que está allí. Así se produce lo que llamo yo ese primer nivel de producción espontánea de la memoria. Ella se produce sin permiso, sin invocarla, sin prescripción. Por sí misma se produce. Una memoria que no requiere otro requisito, sino que, como su nombre lo indica, viene por sí misma.

Hay un segundo orden de producción de memoria que es el orden *jurídico político*. En los últimos 10 años aproximadamente, se ha adecuado cierta estructura jurídica y política, como son leyes de víctimas, leyes de restitución de tierras, y mucho más el acuerdo de paz del año 2016, se acaba de cumplir cinco años de ese acuerdo de paz, y avanza un

paso y retrocede otros dos pasos. Este acuerdo tiene unos instrumentos que bastan con aplicarlos y cumplirlos adecuadamente, como lo indica la comunidad internacional, para que el fuego se limite o directamente cese. Esos instrumentos son la jurisdicción especial de paz, la reparación simbólica, la comisión de la verdad, nómina y búsqueda de las personas desaparecidas. Hay una producción jurídico política de la memoria, hay los instrumentos, el gobierno actual lo ha echado todo para atrás. En esta materia, este gobierno actual ha sido un retroceso, que nos ha tirado más para atrás todavía.

Finalmente, hay un tercer orden para preguntarse en el campo social-cultural, y en las escuelas, allí es donde se observa el mayor desnivel. Si bien cité na película reciente, en los últimos 10 años hay una reducción en la producción cinematográfica. Colombia aparece por primera vez en todos los festivales con producciones de gente muy joven. Directores menores de 40 años que hacen cine sobre esa memoria. Antes no había ese cine. El teatro que se hace en Colombia es teatro sobre la memoria. Un teatro doloroso, descarna, que lo deja a uno con desazón cuando sale de la sala, porque es mirarnos en el espejo de la ignominia de lo que vivimos. No es recreativo, no es ficcional, es esto que nos ocurre y en la que estamos inmersos. Y así nos enfrentamos a la pregunta pedagógicamente qué, qué hay en las escuelas, colegios y universidades. Es como si nada hubiera pasado. El tema de la memoria no está permeado en la vida cotidiana de las instituciones educativas. La memoria histórica no es un tema, no es un objeto que se trabaja en las escuelas, ni es objeto del currículo. No se somete a debate. Entonces he ahí ese nivel. Parto de esa tesis: hay un desnivel en los planos de producción de la memoria histórica, y partiendo de esa tesis examinemos que hay una revolución en cine, en teatro, en literatura, en *performance*, donde la memoria es el tema. Ayer nomás conversaba con una amiga, Ángela Chaverra, que tiene un grupo de *performance* que se llama “El cuerpo habla”, es un grupo originalmente de mujeres, más luego fue incorporando hombre, con una base de 12 o 15 actores. Presentaron una obra que se titula *Máquina Hamlet*, de H. Müller. Todas sus obras se han presentado en las calles y en las manifestaciones, en las que sucedieron en mayo, con más de treinta muertos, ella estuvo presente con un trabajo de danza aérea, desnudas pintadas de rojo, colgadas de los puentes. Ella es muy combativa y sobre todo es muy creativa. Todo esto lo menciono porque esta década he tenido en mente estos temas para llevar al campo de la educación una pedagogía de la memoria, en lo que he llamado la producción sociocultural-artística al respecto de la memoria como expresión de las narrativas biográficas en el país.

6.- Finalmente, situándonos en estos tiempos inéditos en todas nuestras historias de vida, quisiéramos consultarle cómo siente, cómo imagina, el futuro cercano de la investigación biográfico-narrativa luego de las experiencias tan diversas en relación a la pandemia mundial del Covid-19.

Algo que es muy importante, como para no olvidar, es que el trayecto biográfico es el proceso de trabajo mediante el cual los seres humanos buscamos el sentido de la vida; ese *algo* que va descubriendo en un mundo complejo, un mundo que se debate entre los extremos de una caída en el caos primigenio y la pesadilla de un orden inquebrantable. En el recorrido del trayecto se configura un espacio-tiempo antropológico en el que se teje la trama de los vínculos sociales, las representaciones que nos hacemos de nosotros mismos y de los otros, y las instituciones que amparan las diversas actividades humanas. En su conjunto, estas forman parte de las denominadas *estructuras de acogidas* de las que habla Lluís Duch. En ese sentido, la educación entendida como acogida (o acogimiento) parte del reconocimiento de que los seres humanos “necesitan ser

acogidos” para serlo plenamente, y se despliega a través de las instituciones sociales básicas que posibilitan su venida e incorporación al mundo: la lengua materna, la familia en sus diversas formas, el territorio y la casa, la comunicación con el mundo. Situados hoy en el centro de una crisis que nos ha sorprendido con el miedo a lo desconocido, y, por ende, con la urgente necesidad de adaptar y adaptarnos quizás a otras prácticas de cuidado de sí y de la acogida de otros, es una necesidad histórica velar por una escuela abierta como el lugar por excelencia donde se pone en juego la producción y circulación de saberes, de la política y la ética, y donde se prueban los modos diversos de la sociabilidad. Velar por su cuidado en las actuales circunstancias disruptivas de las rutinas escolares reflejan una toma de posición que combate una concepción del ser humano como ser arrojado para la muerte, abrumado por la conciencia de la finitud, en tanto se sitúa del lado de un ser esperado y acogido para la vida. he aquí el lugar de una escuela para la vida.

Vivimos en nuestros días uno de esos momentos en que parecen fracturarse las regularidades de nuestras rutinas diarias, las certezas de seguridad, las circunstancias de modo, tiempo y lugar del acompañamiento con otros. Desde luego, un momento que también ha tenido y habrá de tener un impacto profundo en la experiencia escolar, no solamente en relación con sus potenciales efectos adversos en el rendimiento, la sociabilidad y el estado emocional de los estudiantes, sino además con sus afectaciones en la enseñanza y el trabajo de los profesores. Los riesgos de fracturas verosímiles se manifiestan en múltiples aspectos de la vida cotidiana y social, como, por ejemplo, en la norma del distanciamiento físico impuesto en el trato social, aun cuando hayamos sido advertidos de los matices que diferencian los sentidos implícitos en los términos *distanciamiento social* y *distanciamiento físico*. También ocurre lo propio respecto del uso de la mascarilla, una medida terapéutica preventiva no liberada de detractores, destinada a hacer frente al contagio, pero que ha sido capturada y transformada en un índice de manipulación política e ideológica, como símbolo de libertad o miedo, virilidad o flojedad, derecha o izquierda. Y ello, sin embargo, no puede ocultar el hecho antropológico de las máscaras que presiden un universo cultural variopinto y heterogéneo en todas las sociedades humanas del pasado y el presente, como símbolos de la inversión irónica, del ocultamiento de gestos, la suplantación de identidades; aupadas en tiempos de carnaval en tanto representaciones de la apoteosis de la risa y la subversión del mundo en que se vive. Pero otros sentidos interfieren cara a cada de todos los días, las expresiones faciales, la sonrisa o el gesto de repulsa. Igual cabe decir del lavado de manos, sin duda alguna una medida higiénica bien familiar en las rutinas escolares de todos los tiempos, pero cuya práctica excesiva, sujeta a una férrea disciplina emanada de una autoridad biomédica, podría ser síntoma de conductas neuróticas, como las que pudiera diagnosticar un psicoanalista.

Forma parte también del listado de riesgos en la crisis producida por la pandemia del Covid-19 la irrupción generalizada, de los medios virtuales de enseñanza, detrás de los cuales pueden incubarse tendencias monopólicas, uniformistas y totalitarias, soterradas bajo programas tales como el denominado “Escuela en cada”. Más aun al comprobarse que bajo el ala de este programa extendido puede solaparse la intentona de reemplazar un número apreciable de maestros, reducidos a la función de supervisores de la ejecución puntual de guías de instrucción programada, lo cual equivaldría a la “muerte del profesor” y a la victoria precoz de la inteligencia artificial en las escuelas -tan soñada por distopías orwellianas de todos los matices-. No digamos ya simplemente soñadas, sino efectivamente probadas en no pocas iniciativas de gobierno basadas en los incorregibles cálculos económicos que determinan el recorte de la vinculación laboral,



las inversiones sociales y de profesionalización continua en el sector de la educación pública en nombre de la reactivación de la macroeconomía. Todos estos riesgos, juntos o separados, contribuyen a incrementar los retrocesos, por demás ya visibles de manera dramática en áreas tan sensibles como la inclusión y la diversidad, la atención a la primera infancia, la cobertura educativa en los sectores más vulnerables de la población, la inversión en infraestructura, la formación continuada de maestros, la formación en escenarios escolares (Wulf, 2020)

En definitiva, visto a contraluz, en medio de esta crisis, con el cierre masivo de jardines infantiles, escuela, liceos y universidad durante un tiempo de duración variable en casi todo el planeta se pone en evidencia el papel irremplazable de la dimensión social en los procesos de formación de niños, niñas y jóvenes. Aprender juntos y aprender a vivir juntos se lleva aún en las pieles de los actores escolares, pese a los cantos de cisne de los que hacen eco en los círculos tecnocráticos ampliados por las burocracias educativas.

Referencias bibliográficas

- Alheit, P. & Dausien, B. (2007). En el curso de la vida: educación, formación, biograficidad y género. Instituto Paulo Freire.
- Alliaud, A. & Antelo, E. (2011): Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. Bs. A.: Aique Grupo Editor.
- Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Bs. As.: FCE.
- Barthes, R. et al. (1970). Análisis estructural del relato. Bs. As.: Tiempo contemporáneo.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). La individualización. El individuo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona: Paidós.
- Berteaux, D. (2005). Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Barcelona: Bellaterra.
- Delory-Momberger, C. (2015). "El relato de sí como hecho antropológico", en Murillo, G. (Coord.). Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Bs. As.: FFyL-UBA; Clacso y Universidad de Antioquia, 57-68.
- Derrida, J. & Dufourmantelle, A. (2000). La hospitalidad. Bs. As.: Ediciones de la Flor.
- Foucault, M. (1975). Surveiller et punir. Naissance de la prison. Paris: Gallimard.
- Ginzburg, C. (2016). El queso y el gusano. El cosmos según un molinero del siglo XVI. Barcelona: Ariel.
- Jackson, P. W. (1992). La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- Jullien, F. (2021). Una segunda vida. CABA: El cuenco de plata.
- Morizot, B. (2020). Tras el rastro animal. CABA: Ediciones Isla Desierta.
- Murillo Arango, G. J. (2020). "Biografía y aprendizaje en tiempos de incertidumbre", en Rutas de formación: prácticas y experiencias, 11, 60-68.
- Murillo Arango, G. J. (2021). "Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuera público", en Porta, L. (comp.) La expansión biográfica. CABA: EFFyL-UBA, 113-144
- Murillo Arango, G. J. (2021). Conversaciones en las aulas. Ensayos de investigación biográfica narrativa en educación. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Piglia, R. (2014). Antología personal. Bs. As.: FCE.
- Pineau, G. (2006). "As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial", en Educação e Pesquisa: São Paulo, v.32, n.2, maio/ago. 2006, 329-343.
- Steiner, G. y Spire, A. (2000). La barbarie de la ignorancia. Conversación con Antoine Spire. Madrid: Muchnik.



- Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco: la invención de los libros en el mundo antiguo*. Madrid: Siruela.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Wulf, Ch. (2020). “Pandemia del coronavirus y educación” (Trad. de Gabriel Jaime Murillo Arango), en *Le sujet dans la cité*.

Notas

¹ Docente de Filosofía de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Especialista en Epistemologías del Sur y dedicado a la investigación en prácticas pedagógicas performáticas y corporantes. Es formador de docentes en ISFD de la ciudad de Mar del Plata. Integrante del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE-UNMdP) y del Grupo de Investigación en Estudios Culturales y Educación (CIMED-UNMdP). Email: ludosofias@gmail.com