

LUGARES DE LA NARRACIÓN

Aproximaciones
a la investigación narrativa
en educación

Nuria Simó-Gil
Manuel Prada Londoño
Carol Pertuz Bedoya
(Eds.)



UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL DE CATALUNYA



CREd
Centre d'Estudis
i Recerca en Educació
UVIC-UCC

Marzo de 2022

© de los textos, los autores

© de esta edición:

Servicio de publicaciones de la Universidad de Vic - Universidad Central de Cataluña

ISBN: 978-84-124050-9-5

Índice

4 Presentación

Anna Gómez Mundó

8 Capítulo 1. Narración y capacidad de comenzar

Manuel Prada Londoño, Carol Pertuz Bedoya

26 Capítulo 2. Mi experiencia en torno a la investigación narrativa. Sentidos e incertidumbres

Nuria Simó-Gil

43 Capítulo 3. Cuidar de las historias. La experiencia relacional de la indagación narrativa

Emma Quiles-Fernández, Muna Saleh, Trudy Cardinal, Shaun Murphy, Janice Huber

65 Capítulo 4. Narrativas de maestras: posturas frente a los discursos de la inclusión educativa

Maria Margarita Gutiérrez Rueda

80 Capítulo 5. Investigación biográfico-narrativa de una maestra sobre la competencia de trabajo en equipo

Joan Arumí Prat, Gemma Torres-Cladera, David Rodríguez Ruano

99 Capítulo 6. Socialización política y vínculo intergeneracional: una lectura de memorias de infancia de la década de los años ochenta en Colombia

Yeimy Cárdenas Palermo, Carol Pertuz Bedoya, Elizabeth Torres Puentes, Cindy Quintero Garzón

125 Capítulo 7. Despertar la multiplicidad de historias *a través de, con y en las que vivimos. Hilos de resonancia, tensiones y preguntas en torno a la ética relacional y a la indagación narrativa*

Muna Saleh, Emma Quiles-Fernández, Trudy Cardinal, Shaun Murphy, Janice Huber

149 Apéndice 1. Taking Care of The Stories: A Relational Approach to The Experience of Narrative Inquiry

Emma Quiles-Fernández, Muna Saleh, Trudy Cardinal, Shaun Murphy, Janice Huber

166 Apéndice 2. Wakefulness to the Multiplicity of Stories We Live By, With, and In: Resonant Threads, Tensions, and Wonders Around Relational Ethics and Narrative Inquiry

Muna Saleh, Emma Quiles-Fernández, Trudy Cardinal, Shaun Murphy, Janice Huber

185 Las(os) autoras(es)

PRESENTACIÓN

Nacer de la pregunta y sostenerse en los interrogantes

Anna Gómez Mundó

No podría yo pedir más y aún tengo más: vivo de mirar el mundo con el afán de comprenderlo, y a ratos, por instantes, mientras escribo, sueño que consigo entender de qué se trata este lío de estar viva. La mayoría de las veces no entiendo el mundo, pero mis alforjas han aprendido a aceptar las preguntas como única respuesta.

Ángeles Mastretta

La inquietud por saber más es uno de los elementos que empujan los procesos de humanización. Abrir sendas por las que hacer viable tal inquietud es un gesto creador de vida y de saber.

El presente libro es fruto y muestra de un trabajo de reflexión impulsado gracias a la atención de las condiciones anteriormente presentadas, eso es, la de dejarse afectar por la inquietud de saber y la de abrir sendas para poder dar respuesta a dicha inquietud. Por ello me gustaría empezar señalando la dimensión humanizadora que se encuentra en el origen de la experiencia formativa que hoy logra materializarse, en parte, con esta publicación.

Sentir curiosidad es un signo de apertura a aquello que está más allá de nuestro alcance. Es una actitud resultante de una posición epistemológica que busca una relación con el conocimiento desde la colaboración y el diálogo, dejando atrás la pretensión de dominación que durante largo tiempo –y todavía hoy– caracterizó la mayoría de las experiencias de investigación. La curiosidad es un elemento clave para poder generar y sostener los procesos de aprendizaje, como lo son –o deberían ser– los procesos de investigación. El proceso de aprendizaje es posible cuando uno sabe que no sabe, o que no lo sabe todo. Saber que no se sabe es imprescindible para dejarse decir, para pararse a pensar de nuevo aquello ya pensado, para escuchar lo disonante que me explica la otra. El no saber, o no saber suficiente, es

lo que permite que la semilla de la pregunta pueda enraizarse y estimular el inicio de un camino errático de búsqueda.

A menudo, la pregunta brolla ante aquello inesperado, incomprendido, extraño o nuevo que encontramos ante nosotras. Menos frecuente es que surja cuando estamos ante algo aparentemente conocido. La familiaridad o la rutina con la que llevamos a cabo nuestras prácticas o usamos las palabras para decir nuestra realidad ofrecen una suerte de pátina de seguridad hacia la verdad que tienen, de manera que no solemos dudar ni en el decir ni en el hacer, sino que seguimos adelante pensando que nos movemos por terreno conocido. Fue precisamente lo contrario lo que puso en relación al grupo de investigadores del grupo informalmente llamado de “*los narrativos*” y lo que los llevó a encontrarse regularmente para tirar de la pregunta y sostenerse en los múltiples interrogantes que de ella nacieron.

Sostenerse en los interrogantes planteados solo es posible si se está convencido de la necesaria alianza entre los tiempos, los otros y el pensar. **Los dos grupos** que están representados en la publicación con el nombre de algunos de sus miembros coinciden, precisamente, en reconocer la(s) relación(es) como eje central desde el que articular el desarrollo de su experiencia de aprendizaje e investigación. La confianza en la capacidad de cuestionar, profundizar, desarrollar y explorar lo desconocido que va apareciendo al tirar de las ideas es algo que no se sostiene al margen de la relación que se mantiene con las compañeras, la calidad de relación que se establece con los relatos ni tampoco se da al margen de la relación política y epistemológicamente situada con el conocimiento.

Todo empezó en una sesión académica sobre investigación narrativa. Algunos de nosotros acudimos buscando por enésima vez la respuesta definitiva (craso error) acerca de qué era la investigación narrativa. Hasta aquel día, muchas habíamos tanteado la narrativa como un camino por el que desarrollar nuestros proyectos de investigación. El problema era que sentíamos algo parecido a una desorientación sutil, como si una fina voz nos estuviera cuestionando continuamente la voluntad de seguir intentando avanzar con la narrativa. Diría que casi todos ya habíamos experimentado alguna relación con la investigación narrativa, y quiénes todavía no la habían tenido estaban ávidos por empezar a ensayarla. No obstante, todas coincidíamos en que adentrarnos por los senderos de la narrativa era una aventura hacia lo incierto –puesto que ya íbamos viendo que utilizar instrumentos propios del paradigma cualitativo no aseguraba en absoluto estar en el cauce de la investigación narrativa–, pero a la vez sentíamos que queríamos asumir el riesgo que conllevaba, aunque implicase ir a tientas, tropezar o tener que detenerse a menudo para alumbrar un poco los erales umbríos que nos iríamos encontrando.

Sabiendo que la libertad puede vivirse al saberse interdependiente y que las relaciones son las que nos sostienen a pesar de nuestra innegable vulnerabilidad, explicitamos sin rubor lo que cada una y cada uno sentíamos, eso es, la necesidad de acompañarnos, la necesidad de compartir el propósito de un camino intuido, pero aún velado por la neblina de la inseguridad y el deseo de avanzar lidiando *junto con*. Creo que esos fueron los principales motivos por los que buscamos cómo hacer viable el deseo de tirar adelante la inquietud por saber más, incluso a sabiendas de los riesgos que atañía tal propósito.

Al no existir un espacio que pudiera cobijar el proyecto de aprender de, con y acerca las narrativas y de su potencial en el desarrollo de procesos de investigación, se pensó en la creación de un seminario en el que cada uno pudiese compartir su trabajo y pensar junto a otros algunos de los aspectos epistemológicos, éticos, políticos y ontológicos de la investigación narrativa.

En un ambiente académico en el que casi todo se emprende con fines de producción y promoción individual, la creación de un seminario para hacer posible el planteamiento de preguntas, el intercambio de dudas y la búsqueda conjunta de puntos de apoyo desde dónde intentar un salto de comprensión no deja de ser una muestra de cómo todavía hay quienes entienden los procesos de investigación como cauces por los que discurrir con los interrogantes a cuestas. Tirar de ellos es de lo que se ocupaba *el grupo de los narrativos*, y lo hacía compartiendo textos y relatos propios. Alguien diría que los ponían a juicio, otros diríamos que se exponían con la asistencia de la confianza que iba creciendo entre ellos, desde la humildad y la voluntad de aprender.

Así fue cómo los seminarios fueron deviniendo espacios para indagar cómo poder aproximarnos a la realidad de otra manera, a la vez que gracias a la lectura de unos y otros textos confirmamos que, en efecto, podemos contar la realidad con otros tonos, que podemos pensar escribiendo y escribir lo pensado para, luego, lanzarlo al encuentro de otra narrativa; una narrativa distinta, situada en otro punto de la experiencia, ajena incluso a ella, y que será cómplice desde el primer momento en que le haga de espejo interrogante, será esa otra narrativa la que entrará en diálogo con ella, la que dejará afectarse por ese relato que –como fruto de su encuentro– (co)fundará a otro de nuevo.

Narrar es contar una historia hilvanada con los hilos de muchos relatos, no siempre comprendidos ni comprensibles. Aceptar lo inasible es un reto todavía vigente para el conjunto de la comunidad académica, así como admitir la insuficiente omnipotencia gnoseológica es una disposición que todavía inquieta a quienes la entienden como una renuncia a saber más y a saber mejor lo que ya sabemos. Aceptar nuestra impotencia para conocerlo todo no significa, en absoluto,

renunciar a mantener una relación viva con el conocimiento, la comprensión y la transformación de la realidad, y es el movimiento de ensanchar el paisaje habitado el que paradójicamente posibilita el descubrimiento de nuevas grietas, de nuevas preguntas y de nuevos aprendizajes. Así sucedió con lo que nos aportó el encuentro con el grupo de la University of Alberta, un grupo que lleva muchísimo más tiempo que el nuestro trabajando y pensando las narrativas como vías de investigación. Precisamente, algunas de sus publicaciones fueron, para muchos de nosotros, las primeras referencias a la investigación narrativa que conocimos, y por ello vivimos aún más intensamente aquella sesión de trabajo, de la que también se nutre esta publicación. La aceptación de nuestra invitación para compartir un seminario donde intercambiar nuestras tan dispares trayectorias fue una de las muchas muestras de su generosidad, de la rigurosidad del trabajo desarrollado durante décadas y de su amor comprometido con la educación y con quienes la vivimos cotidianamente.

La experiencia que se vive de manera individual con la investigación narrativa no es generalizable ni universal, pero sí puede ser pensada y compartida. Al mismo tiempo, los recorridos de las investigaciones narrativas son errantes, y cual vagabundo que deambula por el mundo, el investigador narrativo mira, explora y se pregunta abierto a lo inesperado y desconocido del paisaje, de las gentes y de sí mismo.

Ahí estamos, aquí seguimos, caminando despacio, pero con una pasión tan presente que, en tan solo dos años, el andar del *grupo de los narrativos* ha conseguido encontrar un grupo con el que aprender y compartir, una propuesta de publicación, una sesión de trabajo interesantísimo con las compañeras de Canadá y el arranque de un taller de creación de relatos.

En su momento nacimos de las preguntas y hoy seguimos con sus interrogantes abiertos. Sostenerse en ellos es uno de los retos para mantener viva la curiosidad y la relación abierta con el saber y el mundo. De eso uno es aprendiz eterno, pero, sin duda alguna, hacerlo en compañía es fuente inagotable de aprendizaje con sentido, de aquél del que no existen más exámenes que las narraciones que lo cuentan.

Vic, marzo de 2022



CAPÍTULO 1

Narración y capacidad de comenzar¹

Manuel Prada Londoño

Carol Pertuz Bedoya

Universidad Pedagógica Nacional - Colombia

Resumen: El capítulo presenta la natalidad, entendida como la capacidad de comenzar algo nuevo en el mundo, que es uno de los ejes posibles de la reflexión sobre la libertad, esto es, la toma de decisiones respecto a los cursos de acción que van dando forma a la existencia. En la mirada a la natalidad se sitúa la tensión entre la capacidad de acción y el carácter pasivo de la experiencia humana; asimismo, se reconocen: el no-poder que corresponde a cada capacidad humana, los asuntos de la experiencia que escapan al lenguaje, los sustitutos e inhibidores de la acción y la amenaza de formas más o menos directas de violencia. Estos elementos se constituyen en los puntos de discusión de las siguientes partes del texto. En la primera parte, se ubica el narrar como una acción en la que se hace patente la natalidad. En la segunda, se vislumbran relaciones entre educación y narración con miras a pensar el trabajo de la narración en el propósito de formar para el comienzo.

Palabras clave: narración; educación; natalidad; capacidad de comenzar.

Narració i capacitat de començar

Resum: El capítol presenta la natalitat, entesa com la capacitat de començar alguna cosa nova al món, aquest terme es proposa com un dels possibles eixos de la reflexió sobre la llibertat, és a dir, de la presa de decisions de les accions que configuren l'existència. En la mirada a la natalitat s'evidencia la tensió entre la capacitat d'acció i el caràcter passiu de l'experiència humana; així mateix, es reconeixen: el no-poder que correspon a cada capacitat humana, els assumptes de l'experiència que escapen al llenguatge, els substituts i inhibidors de l'acció i l'amenaça de formes més o menys directes de violència. Aquests elements constitueixen els punts de discussió en les diferents parts del text. A la primera part, es desenvolupa el fet de narrar com una acció en què es fa palesa la natalitat. A la segona, s'entreveuen relacions entre educació i narració amb la intenció de pensar el treball de la narració en el propòsit de formar per al començament.

Paraules clau: narració; educació; natalitat; capacitat de començar.

1. Este texto se ha escrito en el marco del proyecto de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional, *Grupo interinstitucional de estudio Investigación narrativa: fundamentos, procesos y desafíos* (FHU-275).

Narration and Capacity to Begin

Abstract: The chapter presents natality, understood as the capacity to begin something new in the world, which is one of the possible axes of reflection on freedom, this is, making decisions about paths of action that shape existence. In looking at the natality, the tension between the capacity for action and the passive character of the human experience is located. Likewise, it is recognized: the incapacity that corresponds to each human capacity, the issues of experience escaping from language, the substitutes, and the inhibitors of action, and the threat of different forms of violence. These elements constitute the points of discussion of the following parts of the text. In the first part, narrating is located as an action in which natality becomes evident. And in the second, relations between education and narration are glimpsed to think about the work of narration to educate for the beginning.

Keywords: narration; education; natality; capacity to begin.

Introducción: la capacidad de comenzar

Uno de los puntos comunes de la reflexión sobre la condición humana ha sido –al menos desde la Modernidad, especialmente con Kant– el de la libertad. Los seres humanos somos libres en la medida en que podemos tomar decisiones respecto a los cursos de acción mediante los cuales le vamos dando forma a nuestra existencia, aunque seamos parte de un mundo signado por la causalidad y estemos condicionados por factores tan heterogéneos como el ADN, las relaciones de producción, el inconsciente o las ideologías.

Entre los posibles ejes de la reflexión en torno a la libertad, sobresale la *natalidad*, que Hannah Arendt escogió como uno de los aspectos centrales de nuestra condición humana. La filósofa alemana no se refería tanto al hecho biológico del nacimiento, aunque este realmente constituye un acontecimiento en el mundo, sino a la maravilla inscrita en la capacidad humana de actuar, entendida como la capacidad de comenzar algo nuevo, novedad que desgarra el automatismo del mundo y de las inercias que inevitablemente configuran nuestra cotidianidad (Arendt, 1998, p. 178). Lo nuevo, dice Arendt, es precisamente aquello que cabe esperar del ser humano, «porque los hombres, en la medida en que pueden actuar, son capaces de llevar a cabo lo improbable e imprevisible y de llevarlo a cabo continuamente, lo sepán o no» (Arendt, 2016a, pp. 149-150).

Ahora bien, la indeterminación que sugiere la cita anterior, en la idea de que los seres humanos no necesariamente sabemos que somos capaces de llevar a cabo lo imprevisible, constituye el primer paso en el proceso completo del ejercicio de nuestra propia libertad. Lo que primero es una capacidad de la que no somos conscientes o a la que le prestamos poca atención, se va convirtiendo en el ejercicio

concreto y deliberado en el que uno se va dando cuenta, en primera persona, de ser quien ha hecho esto o aquello, de ser quien ha interrumpido el curso del universo. Con ello no afirmamos que tal *darse cuenta* nos encierre en el solipsismo o en el desconocimiento de que nuestra vida está tejida intersubjetivamente; lo que queremos decir, en cambio, es que, si bien actuamos con y gracias a otros, la acción ha de poder distinguirse como la de *alguien*, como la *mía* o la *tuya*, lo cual es, además, uno de los ejes centrales de la capacidad de imputación –de reconocerse como el agente de una acción determinada– que conlleva el ejercicio de responsabilidad. En suma, en la acción se va configurando el *quién* que somos como agentes.

Por otro lado, la pregunta por la libertad, en clave de natalidad, de comienzo, se articula con la reflexión sobre el lenguaje. En primer lugar, el lenguaje aparece como una novedad en la larga evolución humana; asimismo, el lenguaje tiene esa plasticidad de la que habla G. Steiner cuando afirma que, por ejemplo, subjuntivos, condicionales y optativos

[...] hacen posible una contrafactualidad indispensable, radicalmente humana. Nos permiten alterar, remodelar, fantasear, anular las restricciones materiales de nuestro mundo empírico-biológico. Son ensoñaciones que conceden libertad a la conciencia, que nos facultan para expresar con palabras el tiempo que hará la mañana del lunes posterior a nuestro propio entierro (Steiner, 2009, p. 79).

Y más adelante, señala que con el lenguaje

[...] podemos, cuando nos place, negar, reconstruir, alterar el pasado, el presente y el futuro, cartografiar de otro modo los factores determinantes de la realidad pragmática, lograr que la existencia siga mereciendo la pena. *La esperanza es gramática*. El misterio de la expresión del futuro o de la libertad –ambas se encuentran íntimamente emparentadas– es sintáctico. Los optativos, los modos gramaticales que expresan el deseo abren la prisión de la necesidad fisiológica, de las leyes mecánicas (p. 94).

Gracias al lenguaje podemos también, y de forma privilegiada, comprender la acción. Con el lenguaje damos cuenta de qué hicimos, explicamos cuáles fueron los motivos para actuar de determinada manera, describimos el modo como vemos aquello que causamos en el mundo, incluidos los efectos de nuestra acción en otras personas; también mediante el lenguaje podemos evaluar nuestras acciones, al punto de imaginar cómo hubiéramos actuado si..., o cómo debimos haber actuado en caso de haber considerado otras circunstancias que ahora nuestras palabras ponen ante los ojos.

Ahora bien, la reflexión en torno a la libertad, a la capacidad de novedad de la acción y del lenguaje, no puede perder de vista el carácter *pasivo* de la existencia humana, es decir, que somos también resultado de circunstancias que no dependen de nosotros y que, sin embargo, nos constituyen de modo profundo. Así, por ejemplo, nuestra capacidad de acción es propiciada por el mundo social en el que vivimos, de modo tal que la libertad está *mediada* simbólicamente y es posibilitada por condiciones sociales, institucionales, jurídicas, incluso, ajenas a nuestra voluntad (Ricœur, 2004, p. 212).

Esta mediación simbólica está signada por otra pasividad de la que, al menos, hay que dejar testimonio: habitamos la mediación lingüística de nuestra acción, nos movemos en ella con mediana soltura, pero ella no nos pertenece, nos antecede y nos va a suceder; asimismo, la lengua materna con la que contamos, en la que soñamos, amamos y odiamos, a veces la única que queda en tiempos de desconsuelo o de peligro, no nos pertenece, nos es esquiva, la habitamos con el aguijón de su extrañeza (Arendt, 2016b, p. 31; Derrida, 2009, pp. 13-24).

Reflexión aparte requieren (a) la constatación de que a cada capacidad humana le corresponde una incapacidad, un no-poder constitutivo de nuestra misma condición humana que es una espina clavada en nuestros sueños de omnipotencia; y (b) la advertencia de las filosofías llamadas de la sospecha de que nuestra libertad –nuestro entendimiento, nuestra capacidad de juzgar, nuestra iniciativa– está atravesada por zonas oscuras a las que no controlamos, que no nos son evidentes, y con las cuales solo podemos aprender a vivir sin capturarlas del todo en ningún tipo de lenguaje.

La comprensión de la capacidad de comenzar también ha de tomar en cuenta sustitutos o inhibidores de la acción tales como las formas preestablecidas de moverse en el mundo que proscriben la problematización de lo existente, impiden la imaginación y, por ello, aniquilan la capacidad de crear inherente al comienzo; o el afán de atiborrarlo todo con actividades meticulosamente programadas para evitar, precisamente, que algo nuevo acontezca, que algo nos interpele y genere la desgarradura de una novedad genuina (Sáez, 2015; Esquirol, 2015). Asimismo, no se puede perder de vista que la capacidad de comenzar está frecuentemente amenazada por todas las formas más o menos directas, más o menos disimuladas, de violencia que, como nos lo recuerda Ricœur en *Sí mismo como otro*, van desde la adulación y la persuasión ladina hasta llegar a la violencia directa sobre el cuerpo o la mente, incluso hasta la muerte violenta.

1. La narración como comienzo

Narrar es un tipo de acción que puede ser leída como una forma en la que se hace patente la *natalidad*, esto es, como una forma de instaurar algo nuevo en el mundo. A guisa de ejemplos familiares, recuérdense ocasiones en las que comenzamos a comprender un acontecimiento de nuestra vida gracias a que se lo contamos a alguien o lo hicimos relato para nosotros mismos; también las veces en las que una amistad o un amor alteró nuestra vida cotidiana merced a los relatos que nos contamos y que fuimos tejiendo juntos –cabría pensar lo mismo de la enemistad o el desamor, cocidos también con relatos–; o la reorientación de un curso de nuestra forma de ver a alguien suscitada por una narración que le oímos atentamente.

Otros ejemplos, muy bien documentados en la literatura académica de las últimas décadas, dan fe del poder de la narración (testimonial, autobiográfica, historiográfica²) para configurar referentes identitarios individuales y colectivos que en algún momento introdujeron un acontecimiento en el mundo. La narración también ha contribuido a hacer visibles sujetos y comunidades históricamente silenciados por las formas clásicas de las ciencias sociales, o por diversas violencias epistémicas; también ha servido como acicate para reclamar una justicia que pasa por el reconocimiento de los responsables de crímenes, vejámenes u omisiones (Ruiz, 2011; Herrera y Pertuz, 2018).

Así como en la acción los seres humanos introducimos novedad en el mundo aun sin saberlo y nos vamos dando cuenta paulatinamente de nuestro carácter de agentes y de nuestra capacidad de imputación, en la narración sucede algo semejante: contamos historias desde la infancia, seguimos contando historias toda la vida, y no por ello necesariamente *nos damos cuenta* de todas las implicaciones posibles de que *somos nosotros* los narradores y (co)protagonistas de nuestras historias. De ahí que con Arendt y Ricœur se hace necesario señalar que nuestra identidad e incluso nuestra capacidad de imputación se fraguan gracias al conjunto de relatos que hacemos de nosotros mismos a lo largo de nuestras vidas.

Para el filósofo francés, un relato está hecho de «componentes tan heterogéneos como lo son las circunstancias halladas y no deseadas, agentes y pacientes, encuentros por azar o buscados, interacciones que ponen a los actores en relaciones que van desde el conflicto a la colaboración, medios más o menos adecuados a

². Sin duda habría que mencionar el poder de las narraciones de ficción que constituyen lo que Ricœur denomina el *vasto laboratorio de la subjetividad* mediante el cual nos comprendemos a nosotros mismos, a otros, o a nuestra situación en el mundo de una manera inédita, merced a la identificación con personajes, cursos de acción o valores. En el presente trabajo no nos referimos a este asunto, que se ha explorado en: Prada, 2010; Prada y Luna, 2020.

los fines y resultados no anhelados» (Ricœur, 2009, p. 45) a los cuales la trama les confiere cierta concordancia (Ricœur, 2004, p. 169); en la trama, a su vez, se configuran personajes como protagonistas, agentes, de los acontecimientos narrados, de suerte que tejer acciones es correlativo a configurar la identidad de los personajes, entendidos como caracteres identificables a lo largo de la intriga. A esto se suma que la trama es capaz de hilar en un mismo tejido aquello que interrumpe el curso esperado de los acontecimientos, haciendo que lo que a primera vista era un golpe de fortuna, un trastocamiento de lo esperado, adquiera el estatuto de gozne que conforma el engranaje propiciado por la trama.

El mismo proceso esbozado en el párrafo anterior es el de la configuración del relato de nosotros mismos: mediante tramas múltiples de las que nos hacemos protagonistas se va armando nuestra identidad personal. Hemos dicho que son tramas *múltiples* porque no tenemos en realidad un único relato de nosotros mismos, sino que vamos contando nuestra historia según la diversidad de intenciones, auditórios, estados de ánimo, o de acuerdo con la constante renovación de lo que interpretamos del curso de nuestra vida. Sin embargo, podemos reconocernos en dicha multiplicidad como aquellos que actuamos y que narramos, en una cierta *unidad narrativa de la vida*. Así, coincidimos con Christine Delory-Momberger cuando afirma:

La historia reconstruida de la vida no interesa tanto en sí como el sentimiento de congruencia experimentado entre el proyecto de sí y el pasado recomuesto, la impresión de autenticidad que esa historia tiene para uno, en el aquí y ahora donde uno la enuncia. Esa es la historia que uno se atribuye y en la que se reconoce, aquella que se ajusta a uno y a la que uno se ajusta. Si es cierto que etimológicamente es auténtico lo que está relacionado con un autor claramente designado y reconocido, no es menos cierto que únicamente apoyado en ese juicio de autenticidad uno puede considerarse autor de su historia: no en el modo objetivo y causal, sino en la forma a través de la cual el novelista es autor de sus ficciones y mediante la cual puede reconocerse (y ser reconocido) en ellas (2009, p. 70).

A la luz de lo dicho hasta aquí, puede afirmarse que el acto de reconocerse como agente, sujeto responsable, capaz de hacer cosas, de vivir con otros, de proyectar la vida, de tomar decisiones, etc., en las narraciones que uno configura es una suerte de *nacimiento*, al menos en cuanto uno, para uno mismo y para los demás, gana un espacio de aparición que quizás no se tenía o no era tan claro.

Por otra parte, la narración sitúa en el mundo otra novedad en la posibilidad de *contar de otro modo*. Ciertamente, la vida ha pasado de determinada manera, los acontecimientos han sido esos y no otros y nada podemos hacer para retenerlos, modificarlos o evitar que hubieran ocurrido. Sin embargo, es posible transfigurar

el sentido de lo vivido, el modo como el pasado nos afecta y la forma en la que uno se reconoce como sí-mismo en eso que pasó y en el modo como uno lo recuerda y se proyecta a partir del relato.

La idea de *proyección* en el relato hace parte también de los acontecimientos que introduce la narración de sí en el mundo. Cuando una persona se narra a sí misma evalúa su propia vida y tiene la ocasión de verse en el espejo de su palabra. Esta especie de visión puede suscitar formas de proyección novedosas: por un lado, de las promesas, de las apuestas vitales, de los sueños bien temperados que uno considera plausibles; por otro, proyección de aquello que se quiere o se espera cambiar –al menos en lo que uno tiene un poco de margen–, o de aquello que se quiere introducir. También en el relato, huelga decirlo, aparecen los otros con quienes deseo mantenerme, o a quienes les debo una disculpa, o una palabra de gratitud... Las posibilidades de proyección de sí en la narración parecen inagotables.

Ahora bien, la capacidad de narrar está atravesada también, como toda capacidad, de rasgos de *pasividad*. Así, para Ricœur las narraciones que hacemos son posibles porque la vida nos convoca, podríamos incluso decir: nos hal a o nos empuja a narrar; narramos porque *nos pasan cosas*, porque *padecemos cosas*, porque la vida suele ir por delante de nuestras decisiones y proyectos y requerimos narrarnos, incluso antes de estar familiarizados con el acervo cultural (lingüístico, simbólico) que permite que haya relato.

Por otro lado, antes de que comencemos a narrar –y, por supuesto, de que sea mos conscientes de la potencia de esta acción– estamos *enredados en historias*³. En primer lugar, somos concebidos en el marco de un tejido de narraciones: las de nuestros padres, las de sus familias, las de la lengua materna, las del barrio y un largo etcétera que se nos brinda como herencia mucho antes de que nuestros ojos vean la luz; las historias de otros son las que dan fe de nuestro nacimiento, pues de él no tenemos noticia en primera persona; estaremos enredados, sin saberlo, en las historias que se cuenten de nosotros después de nuestra muerte; durante toda la vida somos testigos, oyentes y coprotagonistas de las narraciones de los otros sobre ellos mismos y también sobre cómo nos ven y cómo nos insertan en sus propias tramas (Delory-Momberger, 2009).

Lugar preponderante ocupa la escuela, que es todo un tejido narrativo en el que se cruzan los saberes institucionalizados con los saberes que se cuelan en el patio de recreo, en las conversaciones de pasillo, en los chats (con el entramado de textos e imágenes), todos los cuales sirven de trasfondo, como una especie de tinta

³. Ricœur toma esta expresión de Wilhem Schapp (1992).

indeleble (Ruiz, 2016), al curso de nuestras narraciones presentes y futuras sobre lo que hemos sido, somos y queremos ser; estamos enredados también en historias que marcan los contornos de otros referentes identitarios tales como el pueblo en el que nacimos, la nación de la que nos sentimos más o menos parte, el equipo deportivo al que apoyamos, el partido político, el grupo de investigación... La lista la hace cada uno, aunque tengamos puntos de encuentro entre diversos referentes identitarios.

En palabras de Ricoeur, «la consecuencia principal de este análisis existencial del hombre, como ser enredado en historias, es que relatar es un proceso secundario injertado en nuestro “ser-enredado-en-historias”. Narrar, seguir, comprender las historias no es sino la continuación de esas historias no dichas» (Ricoeur, 2009, p. 53). Añadamos que, en esta continuación, si bien nos hacemos autores/actores/narradores, «renunciamos al fantasma que haría del sí mismo el gran director de orquesta o el director en escena de las historias sobre las que él tiene enteramente el control» (Greisch, 2015, p. 161).

No solo estamos enredados en historias, sino que también pertenecemos a un horizonte histórico y simbólico previo a nosotros. Ricoeur se refiere a esto en el tomo I de *Tiempo y narración* cuando afirma que no podemos narrar si antes no (a) desarrollamos una comprensión de las estructuras inteligibles de la acción que marcan lo que ha de entenderse por circunstancias, fines, motivos, agentes, responsabilidades –esto es lo que permite, entre otras cosas, que podamos distinguir entre un mero gesto involuntario y una acción con sentido– (Ricoeur, 1983, p. 110); (b) aprendemos a usar los *recursos simbólicos* que articulan en general toda la experiencia humana y que fungen incluso como *normas de acción* (1983, pp. 113-117); (c) asumimos nuestra condición ontológica de *seres temporales* capaces, a su vez, de dar cuenta lingüísticamente de su temporalidad, para lo cual (d) aprendemos a «aplicar a nosotros mismos las intrigas que recibimos de nuestra cultura y de probar así los diferentes papeles asumidos por los personajes favoritos de las historias que nos gustan» (Ricoeur, 2009, p. 55).

Este horizonte simbólico previo es también el de nuestra vida inserta en un marco social y político concreto, así como en un conjunto determinado de ideologías en torno a lo que ha de ser una vida, a cómo han de narrarse determinados acontecimientos, qué tipos de lenguajes pueden usarse o qué estilos y ante qué auditórios. Así, pues, la narración de nosotros mismos está fundada en «diversas redes de pertenencia (familiar, profesional, social, cultural, etc.) que colocan al individuo en un marco de referencias compartidas y disponibiliza una suma de saberes experimentales en el dominio biográfico» (Delory-Momberger, 2009, p. 65).

El carácter pasivo de la capacidad de narrar también requiere tener presente, por un lado, aquello que no es asible en el lenguaje, o que se resiste a ser narrado; y, por otro, las formas preestablecidas de narración que nos obligan a «a ser “dueños y poseedores” de la historia de nuestra vida» (Delory-Momberger, 2009, p. 83), como si este dominio fuera posible a nuestra condición humana; o aquellas que encorsetan la novedad mediante la homogeneización de estilos, tonos y tramas, o la prescripción de transparencia absoluta de la vida en las redes sociales que anulan el recogimiento, el silencio y la escucha como condiciones de posibilidad de un relato de sí capaz de nuevos comienzos. Asimismo, habrá que tener a la vista aquella pasividad nefasta que se cierne sobre la capacidad de narrar cuando cualquier forma de violencia prohíbe el relato, pretende narrar por otros o es funcional al mantenimiento de un único sentido para configurar una trama.

2. Formar para el comienzo: el trabajo de la narración

Arendt insiste en que «la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos» (1996, p. 186); también recuerda, con la mirada al papel de la educación en las *utopías políticas*, «lo natural que parece el hecho de empezar un nuevo mundo con los que por nacimiento y naturaleza son nuevos» (p. 226). Antes de que el término educación pudiera nombrar el gesto de acogida de las nuevas generaciones en el universo de la cultura, ya los humanos habían hecho de la transmisión un asunto suyo: «de un mundo humano, un mundo de cosas, de lenguaje, de normas, de valores, de modos de vida y de muerte, de objetos por los que vivimos y morimos» que han hecho posible la institución de lo social y del individuo humano en quien ella se incorpora (Castoriadis, 1988, p. 99). La esencia de la transmisión se juega entre la continuidad y la ruptura. Pero especialmente apunta a esto último, si se entiende la transmisión –uno de los sentidos del verbo educar⁴– como un *compartir el relato* «que hace posible un acto de relectura y asegura el pasaje de las biografías individuales a las gramáticas plurales propias de las sociedades» (Frigerio, 2003, p. 30).

4. Un tiempo en el que tanto nombrar –todo, cualquier cosa, de la misma manera– y en el que un nombre es todas las cosas y es, a la vez, nada, favorece, justamente, el vaciamiento del sentido. Varios intelectuales del ámbito de la educación han propuesto el ejercicio de buscar sinónimos y establecer relaciones que permitan elaborar y proponer nuevos sentidos para el verbo educar. Graciela Frigerio (2003) ha propuesto una resignificación de los sentidos del verbo *educar* a través de su relación con la transmisión, con una comprensión de esta última que la descoloca de una excesiva pasividad. Retomamos aquí varios de sus aportes.

Vale la pena situar varios elementos para pensar la natalidad como esencia de la educación y ubicar en ella el trabajo de la narración: (a) la educación es posible «porque somos sujetos inacabados y porque no somos sin otros» (p. 34); (b) aunque sus efectos no son previsibles y sus modalidades y sus fines varían en el tiempo, la educación es un acto deliberado que, a su vez, le permite al sujeto de la educación hacerse cada vez más consciente a de su capacidad de actuar; (c) educar es asumir una responsabilidad, la de distribuir la herencia; (d) la distribución de la herencia, o la transmisión, faculta al sujeto de la educación para que decida qué hacer con ella, qué sentidos elaborar sobre su pasado –romper, incluso y sobre todo, con la fatalidad y los determinismos individuales y colectivos– y qué hacer con su mundo por venir; (e) la *libertad* de decidir, que deviene también en capacidad de dar cuenta –es decir, de imputación– es, en este marco, una forma de habilitar el inicio, el nuevo comienzo.

Igual que el narrar, la educación hecha verbo reflexivo, *educar-se*, es un tipo de acción en el que se hace patente la natalidad. Así como la educación abre el tiempo futuro, el escorzo del tiempo de la natalidad es el de lo *por venir*; educación y natalidad son promesa, su tiempo es el de la introducción de la novedad. ¿Cuáles son, entonces, los espacios de natalidad que se abren en todo trabajo educativo?; es decir, ¿cuál es el aporte de la educación para que nosotros mismos como maestros y maestras, y nuestros estudiantes –y más ampliamente todas las personas que confluyen en los escenarios educativos– descubramos, desarrollemos y potencemos la posibilidad de nuevos comienzos? ¿Cómo la educación se potencia por la vía de la narración?

Al instalar la relación entre educación y transmisión, la hemos planteado como un asunto amplio que se ubica más allá de la institución escolar. Y aunque nos interesa mantener esta idea extensa, también quisiéramos referirnos, como lo hicimos líneas atrás, a esta institución que podemos pensar como edificio simbólico –arquitectura imaginaria y, al mismo tiempo, material–, como espacio/tiempo diferenciado de todo lo demás que hace posible situar una suerte de suspensión de lo cotidiano para provocar, precisamente, el encuentro con la alteridad. El tiempo pasado y el futuro se interrumpen para que el tiempo sea el presente común de quienes acuden al encuentro. Allí, el lenguaje de lo cotidiano o el lenguaje *en situación*, «actual, utilitario [...] que sirve para designar las cosas», se transfigura en el «lenguaje fuera de situación [énfasis añadido], el de la narración, que relata los acontecimientos a distancia e introduce otra relación con el tiempo» (Petit, 2008, p. 94); el tiempo de una vida –la propia que es matriz de sentido de las historias de los otros, y la del otro o lo otro en la que la propia vida resuena, se hace inteligible y se va tornando escritura de sí (Delory-Momberger, 2009)–, y también el tiempo

que transcurre en el encuentro: «un tiempo particular [...] hecho de una lentitud favorable a la ensoñación, pero también a un ritmo más cercano a lo sensorial» (p. 62). El espacio/tiempo suspendido y la voz del otro son para sí posibilidad de toma de distancia con el propio mundo; perspectiva en la que «el pensamiento, el recuerdo y la imaginación de un futuro se vuelven posibles» (Petit, 2008, p. 56).

La educación acoge, entonces, en el edificio simbólico del lenguaje de la imaginación –que, como se intuye hasta aquí, no es de dominio exclusivo de la literatura, si entendemos con Frye (2007) que la imaginación es la base de nuestra vida social–, «hospedaje del trabajo de hacer del otro, un semejante, de transformar un manojo pulsional en un sujeto de la palabra» (Frigerio, 2003, p. 40). La lengua propia de la educación es, entonces, la lengua del relato; su tiempo es, asimismo, el tiempo del relato, tiempo múltiple, tiempo como acción: la de *dar tiempo*. No se trata sólo del relato que se escucha, el relato codificado en la escritura que ha pasado por el tamiz de una matriz discursiva, literaria o académica, el texto escrito que consideramos tan propio del ámbito escolar, sino también «la narración de la propia historia entre las líneas leídas» (Petit, 2008, p. 89), la escritura de sí que se va elaborando *enredada* con las historias que escuchamos de los otros a través de quienes hacemos patente algo de lo que nos ha pasado.

En el encuentro con los otros permanecemos «a la caza de expresiones afortunadas» que iluminen «una región de nosotros que no habíamos podido expresar. Un aspecto del mundo que permanecía en la oscuridad» (Petit, 2008, p. 89) y que se constituyan en una apertura hacia una comprensión diferente, una posibilidad de transfiguración de sentido. El otro encarna, luego, la novedad que aguarda un gesto de hospitalidad que lanza al sujeto de la educación –que es, simultáneamente, oyente y autor, transeúnte que se desplaza entre el *sí mismo* y *lo Otro*– la pregunta por «¿cómo alberga la novedad?, ¿cómo cumple con el deber de hospitalidad hacia el otro, hacia todo otro? [...] la interrogación se nos plantea a todos: ¿cómo recibimos al pensamiento del otro?» (Frigerio, 2003, p. 42).

Dar tiempo, acoger en el lenguaje, comprender, dar sentido y buscar en la propia biografía para hacerlo, escribir la propia vida... todos estos elementos emergen del trabajo de la narración en la educación como *capacidad de actuar*. De otro lado, la *pasividad* inherente a la educación requiere tomar en cuenta que «es parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo» (Arendt, 1996, p. 227). En este enunciado, ya lo señalábamos, se basa la idea de la transmisión cultural que se encuentra en el centro de la tarea educativa. Si la llegada a un mundo viejo es parte de la condición humana, entonces formar para el comienzo no se basa en el destierro de lo que es viejo en el mundo, bajo el amparo de preparar a cada nueva generación para la instauración de un mundo nuevo.

Equiparar la posibilidad para comenzar con el ímpetu de expulsar lo viejo, el mundo que precede, «solo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo» (p. 227). De este modo, la pretensión de educar a las generaciones más nuevas para un «nuevo mañana» prefigurado por los establecidos, constituye la negación del «propio papel futuro [de los recién llegados] en el campo político porque, desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos» (p. 227). Esta negación constituye nada menos que la destrucción de la posibilidad de comienzo.

También ha quedado claro que si hay algo que la educación puede hacer para potenciar la posibilidad de los nuevos comienzos es ofrecer una mediación simbólica que le permita al estudiante apropiarse de unos referentes, aprender una gramática que le faculte para transfigurar e inaugurar sentidos. Y esta mediación entraña, por supuesto, un *carácter pasivo*. Al recién llegado, en su doble condición de ser humano y de devenir humano, en tanto sujeto de la educación, le «corresponde una doble relación: por un lado, la relación con el mundo, por el otro, la relación con la vida» (Arendt, 1996, p. 236). En el ámbito de la narración, esta doble relación (nótese que uno de los significados de relación es, justamente, relato) remite a la manera como las historias nos constituyen en un doble sentido: uno colectivo que se instituye como matriz de significaciones sociales, extenso y ampliamente compartido; otro más acotado, próximo a la biografía del sujeto. Al primero puede llamársele el de la Historia (con mayúscula); y, al segundo, las historias. Aunque en el castellano diferenciamos las connotaciones con la mayúscula, el inglés distingue dos conceptos: *history/story*. El mundo que nos precede se nos presenta en la forma de historias y estas, a su vez, se constituyen en marco de referencia para el relato *múltiple* de la propia vida. Mientras que en la Historia encontramos el relato de lo que ha sido, en el que inevitablemente nos inscribimos, en las historias (en plural), pasado, presente y futuro se hacen moldeables e imaginables de múltiples maneras, por cuenta de la plasticidad del lenguaje, como señalábamos con Steiner. Petit presenta este escenario de mediación simbólica en otras palabras:

Para que el espacio sea representable y habitable, para que podamos inscribirnos en él, debe contar historias, tener todo un espesor simbólico, imaginario, legendario. Sin relatos –aunque más no sea una mitología familiar, algunos recuerdos–, el mundo permanecería allí, indiferenciado; no nos sería de ninguna ayuda para habitar los lugares en los que vivimos y construir nuestra morada interior (2016, p. 23).

La herencia está hecha, precisamente, de un espesor simbólico, imaginario y legendario que precede al sujeto. Las posibilidades del pensamiento son del ta-

maño de la casa de palabras que el sujeto construye echando mano de su herencia cultural, aquella que no se escoge, sino que «es ella la que nos elige violentamente» (Derrida y Roudinesco, 2014, p. 12). Formar para el comienzo conlleva, de este modo, un gesto de acogida que se teje de palabras y de historias; ellas «ofrecen soportes a nuestra condición humana, siempre vulnerable, siempre en dependencia. Sin ellas no podríamos venir al mundo, las historias hacen posible que sea-mos acogidos en “estructuras de hospitalidad”» (Melich, 2019, p. 315). Al adulto, en nuestro caso el maestro, le corresponde, en este gesto de responsabilidad que es, al mismo tiempo, hospitalidad y disposición a responder por el mundo que no ha hecho y que anhela distinto, «el trabajo de hacer del otro, un semejante» que solo es posible por la condición de inacabamiento del ser humano; y asegurar, con el sostenimiento de la ceremonia, de los ritos a través de los cuales se ofrece a los recién llegados una filiación simbólica –a la sociedad, a las instituciones, a la palabra–, su facultad para iniciar (Frigerio, 2003, pp. 32-51).

Este *presentar el mundo* a los nuevos para ayudarles a nombrarlo y, con ello, hacerlo conocido, asible y habitable; para que construyan su propio espacio, su morada interior; para permitirles «inscribirse en la serie de las generaciones a fin de que no flote[n] demasiado, a lo largo de toda la vida» (Petit, 2016, p. 23), inscribirse, además, en el tiempo histórico de su genealogía y en el de la especie humana, constituye el gesto de la transmisión cultural, impregnado, por cuanto humano, tanto de *capacidad de acción* como de *pasividad*. Este gesto aboca a poblar de historias el espacio educativo; historias de un pasado común y relatos de una vida que comparte con quien escucha la condición de humanidad; historias que den cuenta de la responsabilidad que el establecido asume sobre el mundo en el que acoge al nuevo, en tanto le precede: «Te presento el mundo que otros me pasaron y del que yo me apropié, o te presento el mundo que descubrí, construí, amé» (p. 21). En la transmisión cultural, mucho se pone en juego, además de lo señalado, a propósito de la relación entre natalidad, narración y comienzo:

[...] celebrar la vida todos los días, ofrecer cosas de manera poética; inspirar los relatos que cada uno hará de su propia vida; alimentar el pensamiento, formar «el corazón inteligente», para hablar como Hannah Arendt, que hubiera añadido que hay que transmitir el mundo a los niños, enseñarles a amarlo, para que un día tengan ganas de hacerse responsables de él. Pues «es el amor del mundo el que nos da una disposición de ánimo política», según pensaba ella (Petit, 2016, pp. 26-27).

En las historias que acogen a los recién llegados se transmite el pasado relatado en el lenguaje de la narración, que es el también el lenguaje de lo posible –si recordamos los planteamientos de Steiner–, «es el mundo de lo que la humanidad

ha hecho, de lo que puede hacer, el mundo que se nos revela en las artes y en las ciencias» (Frye, 2007, p. 103). Por su condición de herencia, el pasado puede ser apropiado en un tiempo distinto al de la transmisión, reactivado e interpretado de otra forma, también cuestionado o reelaborado. En el abandono que el establecido hace de la pretensión de encontrar un receptor que atienda, sin desviaciones, a los legados –esto es, en la renuncia a transmitir significados y trabajar, más bien, con insinuaciones, indicios–, se produce el gesto mediante el cual se habilita a los herederos para inaugurar algo nuevo. Formar para el comienzo implica, entonces, una relación con el pasado del que emergen los referentes que les permiten a los sujetos tener, en medio del vacío, un lugar del cual sujetarse.

Sin embargo, no sólo se presenta el mundo que ha precedido; también se presentan otros universos, que no son únicamente los que construye la fantasía en formas elaboradas de la escritura como la literatura; otros universos son, además, otras vidas, con marcos simbólicos compartidos, sí, pero también con otros referentes que nos son ajenos, o con otras formas de significar una experiencia a la que encontramos parangón en la propia vida. De ahí que la imaginación se erija como otro elemento fundamental para posibilitar la formación para el comienzo. Petit nos ofrece, de nuevo, en palabras revestidas en ropaje poético, un modo de comprender las implicaciones que en la natalidad tiene el lenguaje de la imaginación:

Te presento a aquellos que te han precedido y el mundo del que vienes, pero te presento también otros universos para que tengas libertad, para que no estés demasiado sometida a tus ancestros. Te doy canciones y relatos para que te los vuelvas a decir al atravesar la noche, para que no tengas demasiado miedo de la oscuridad y de las sombras. Para que puedas, poco a poco, prescindir de mí, pensarte como un pequeño sujeto distinto y elaborar luego las múltiples separaciones que será necesario afrontar. Te entrego trocitos de saber y ficciones para que estés en condiciones de simbolizar la ausencia y hacer frente, tanto como sea posible, a las grandes preguntas humanas [...] Para que escribas tu propia historia entre las líneas leídas [...] Te doy lo que a mi modo de ver es lo más bello, le darás el uso que quieras (Petit, 2016, pp. 25-26).

Reconocemos, entonces, que la narración hace parte de la tarea de formar para el comienzo. Por eso mismo es importante advertir acerca de los riesgos que derivan o bien la ausencia de relatos, o bien su uso desprevenido –y, por ello, en el escollo de devenir superfluos o sometidos a lógicas y discursos de distinto orden–. Podemos comenzar por señalar que la institución cultural abocada a la educación en las sociedades contemporáneas no está exenta de las demandas de nuestro tiempo, del sistema económico y del modelo político. Y en esta manifestación de pasividad se presentan riesgos para el trabajo de la narración en su propósito de

formar para los nuevos comienzos que no es posible pasar por alto. En contraposición a los tiempos sosegados de la narración, los sistemas educativos insertos en la lógica de las sociedades del libre mercado demandan eficiencia: logro de resultados en corto tiempo con el uso mínimo de recursos económicos. «El tiempo es oro» fue el enunciado del siglo XX resultado y dador de forma de las sociedades capitalistas. Su máxima expresión en las prácticas neoliberales ha garantizado que el mismo enunciado se instale en los espacios y las prácticas que le rehuían, convirtiéndolas también en mercancía. Con esta irrupción, los sujetos involucrados en la educación se convierten en recursos a quienes el imperativo de la eficiencia y la demanda de la evidencia parecen arrebatarles el tiempo. El riesgo que se corre en este escenario es que no haya tiempo para dar; en cualquier caso, no el tiempo para el relato, para la escucha.

En este escenario, se vislumbran dos circunstancias posibles que se traducen en un mismo problema. Por un lado, está la circunstancia del destierro, de plano, del relato del escenario educativo. En su desaparición, dice Michel De Certeau (2000), «hay una pérdida de espacio: si le faltan narraciones [...] el grupo o el individuo tiene una regresión hacia la experiencia, inquietante, fatalista, de una totalidad informe, indistinta, nocturna» (p. 136); en otras palabras, la ausencia de narración es imposibilidad de acción, de comprensión y de comienzo, el exilio de la palabra petrifica. Por otro lado, está una circunstancia que llamaremos de simulacro que consistiría en una idea de que el relato de sí tiene un lugar en el escenario educativo, aunque lo que haya sea en realidad una circulación de relatos «machacados hasta la saciedad, que no permiten ningún movimiento frente al recuerdo» (Petit, 2008, p. 100); la repetición de un molde en los modos de contar; el desborde de la expresividad como mandato que no deja ni tiempo ni espacio al silencio del que se precisa para el recogimiento y el diálogo que se emprende con otro –pero que, de forma paradójica, es fundamentalmente interno–, justo cuando el sujeto ha decidido guardar silencio para escucharlo. Redundan en un mismo problema las dos circunstancias porque el simulacro es otra forma de exiliar el relato.

La eficiencia también exige la planificación al detalle, la previsión de resultados, y no deja margen para lo imprevisible, lo inesperado. Cuando aparece –porque siempre emerge– lo inesperado, va a la casilla que marca las debilidades o bien las oportunidades de mejora, para garantizar que en la próxima ocasión no se le escape al planificador. Formar para el comienzo implica, luego, reconocer que no se educa para introducir, de manera planificada, lo que sería nuevo en la lógica de las generaciones establecidas. Lo nuevo y la planificación son contrarios: «lo nuevo irrumpre, llega sin avisar» (Mèlich, 2019, p. 310). A la planificación le corresponde el cambio, que puede ser, también, organizado y programado; a lo nuevo,

por otra parte, le corresponde la transformación, lo «radicalmente imprevisto», el lugar donde «habita lo incierto» (p. 310). Asimismo, en lo inesperado habita lo que nos arroja hacia el relato.

Podemos apuntar otro riesgo instalado en el mismo plano de la mercantilización de la vida: las narraciones del yo, convertidas en mercancía, producen esquemas estereotipados, figuras de sujeto disponibles en el mercado de las emociones –el de la superación personal y el de la autogestión (reivindicativos ambos en el de la felicidad y el éxito), el de la victimización o el del heroísmo son algunos ejemplos de ellos–. De fondo, estos relatos no propician ninguna transformación que parta de la libertad, de la natalidad. Por el contrario, serían narraciones que sirven al sometimiento. Al respecto comenta Petit (2008), apoyada en los aportes de Christian Salmon:

Hoy en día, estamos al parecer en un «nuevo orden narrativo», en la era del *storytelling*. A principios de los años noventa, en Estados Unidos, en respuesta a la crisis del modelo empresarial, algunos dirigentes económicos habrían descubierto la importancia de los relatos para atrapar a sus trabajadores en las redes de una ficción común. Los políticos habrían aportado igualmente a las narraciones para movilizar el instrumentalizar las emociones a fin de conquistar el poder y conservarlo. En consecuencia, cambiaron su forma de expresarse y empezaron a contar historias. «Los nuevos relatos que nos propone el *storytelling*, escribe Christian Salmon, obviamente no exploran las condiciones de una experiencia posible, sino las modalidades de su sometimiento». Por eso, según él, «la lucha de los hombres por su emancipación [...] pasa por la reconquista de sus medios de expresión y narración» (p. 105).

Para el cierre quisiéramos comentar un par riesgos se ubican en el trabajo con la narración que son especialmente relevantes en escenarios en los que el relato es empujado por un acontecimiento violento. Por una parte, se enfrenta el peligro de que relato se sacralice y, con ello, su singularidad devenga tan absoluta que resulte imposible trabajar con él y que él haga su trabajo en nosotros; dicho de otro modo, este riesgo implica un desistimiento del diálogo que impide biografiarse con otros, pues se hace mucho más difícil encontrar algo de sí mismo en un relato sagrado, en una experiencia que resulta tan única e irrepetible que pareciera ubicarse más allá de lo humano. Por otra parte, resulta también una amenaza al trabajo con la narración que la *producción* del relato sea un imperativo; al respecto vale la pena decir que «no se trata de ser invasivo, de empujar a expresarse a quien no lo desea o no puede hacerlo [...] sino de crear un clima de atención benevolente, donde la palabra sea posible [...] y donde, además, el diálogo sea interior» (Petit, 2008, p. 102). Finalmente, vale la pena acentuar la actividad del pensamiento que

hace posible que el relato trascienda el plano de lo anecdotico y evite, con ello, la instalación de la narración en un bucle de repetición, pues, como sugiere Delage, «no basta con expresar la desdicha para librarse de ella. No basta con compartir el propio sufrimiento para que todo se arregle. Hace falta además que esa actividad de compartir apoye la actividad de pensamiento» (citado por Petit, 2008, p. 100).

Si, como se señaló con Arendt, educar bajo la premisa de lo que se pretende nuevo inhabilita a las nuevas generaciones para la transformación de su mundo, tendremos que seguir insistiendo en la pregunta: ¿cómo educar habilitando para la posibilidad de comienzo y reconociendo la inevitabilidad, pero también la incertidumbre de lo nuevo?

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). Crisis de la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política* (A. Poljak, Trad.). Península.
- . (1998). *The Human Condition* (2^a). University of Chicago.
- . (2016a). *La promesa de la política* (E. Cañas & F. Birulés, Trads.). Paidós-Booket.
- . (2016b). ¿Qué queda? Queda la lengua materna. Una conversación con Günter Gaus. En *La última entrevista y otras conversaciones* (pp. 9-50) (A. González & D. Ruiz, Trads.). Página indómita.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto* (A. Bixio, Trad.). Gedisa.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes del hacer* (A. Pescador, Trad.). Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto* (F. Juan, Trad.). UBA - CLACSO.
- Derrida, J. (2009). *El monolingüismo del otro o la prótesis del origen* (H. Pons, Trad.). Manantial.
- Derrida, J. y Roudinesco, E. (2014). *Y mañana, qué...* (V. Goldstein, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Esquirol, J. (2015). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Acantilado.
- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. CREFAL.
- Frye, N. (2007). *La imaginación educada* (S. Porrúa, Trad.). Sirtes
- Greisch, J. (2015). *Paul Ricoeur. L'itinérance du sens*. Millon.
- Herrera, M. C., & Pertuz, C. (2018). *Subjetividades caleidoscópicas, relatos y espejos trizados*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mèlich, J.-C. (2019). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Tusquets Editores.
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis* (D. L. Sánchez, Trad.). Océano.
- . (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural* (V. Waksman, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Prada, M. (2010). *Lectura y subjetividad. Una aproximación desde la hermenéutica de Paul Ricoeur*. Uniediciones.

- Prada, M., & Luna, J. L. (2020). Hacia una fenomenología de la lectura. Ricoeur y Husserl en diálogo en torno a las variaciones imaginativas en la lectura de textos de ficción. *Investigaciones fenomenológicas*, 17, 155-176.
- Ricœur, P. (1983). *Temp et récit I. L'intrigue et le récit historique: Vol. I.* Seuil.
- _____. (1985). *Temps et récit III. Le temps raconté: Vol. III.* Seuil.
- _____. (2003). *La mémoire, l'histoire, l'oublie.* Seuil.
- _____. (2004). Soi-même comme un autre. En *Parcours de la reconnaissance* (pp. 199-215). Stock.
- _____. (2009). La vida: Un relato en busca de narrador. En *Educación y política: De la historia personal a la comunión de libertades* (R. Ferrara, Trad.). Prometeo - Universidad Católica Argentina.
- Ruiz, A. (2011). *Nación, moral y narración. Imaginarios sociales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.* Miño y Dávila.
- _____. (2016). *La tinta indeleble. Escuela y sociedad en el espacio autobiográfico.* Aula de Humanidades.
- Sáez, L. (2015). *El ocaso de occidente.* Herder.
- Schapp, W. (1992). *Empêtrés dans des histoires. L'être de l'homme et de la chose* (J. Greisch, Trad.). Cerf.
- Steiner, G. (2009). *Errata. Una vida examinada* (C. Martínez, Trad.; 2^a). Siruela.



CAPÍTULO 2

Mi experiencia en torno a la investigación narrativa. Sentidos e incertidumbres

Núria Simó-Gil

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

Resumen: El capítulo presenta reflexiones y debates en torno a los desafíos de la investigación narrativa en educación. Tras diferenciar los términos de investigación narrativa y experiencia, se desgranan incertidumbres ante la experiencia de saber con el fin de abordar el sentido epistemológico de la investigación educativa. Más adelante se describen algunas experiencias en investigación narrativa como ejemplos con los que reflexionar en torno a la relación con las personas participantes, y las responsabilidades metodológicas de la persona investigadora en dicha relación. Se problematiza la complejidad de los procesos de análisis y se aborda el término de espacios fronterizos en la investigación narrativa que plantean Clandinin y Rosiek (2007) como fundamento del sentido ético y político que asume la persona investigadora cuando se compromete con la investigación narrativa.

Palabras clave: investigación narrativa; educación; experiencia; relación investigadora.

La meva experiència al voltant de la investigació narrativa. Sentits i incerteses

Resum: El capítol presenta reflexions i debats sobre reptes de la investigació narrativa en educació. Després de diferenciar els termes de recerca narrativa i experiència, es desgranen incerteses al voltant de l'experiència de saber per abordar el sentit epistemològic de la investigació educativa. Més endavant es descriuen algunes experiències en investigació narrativa com a exemples amb què reflexionar entorn de la relació amb les persones participants i les responsabilitats metodològiques de la persona investigadora en aquesta relació. Es problematitza la complexitat dels processos d'anàlisi i s'aborda el terme d'espais fronterers en la investigació narrativa que plantegen Clandinin i Rosiek (2007) com a fonament del sentit ètic i polític que assumeix la persona investigadora quan es compromet amb la investigació narrativa.

Paraules clau: investigació narrativa; educació; experiència; relació investigadora.

My Experience Around Narrative Research. Senses and Uncertainties

Abstract: The chapter presents reflections and debates on the challenges of narrative research in education. After differentiating between the concepts of narrative research and experience, uncertainties about the experience of knowing are analyzed to address the epistemological sense of educational research. Later, some experiences in narrative research are described as examples with which is

possible to reflect on the relationship with the participants, and the methodological responsibilities of the researcher in that relationship. The complexity of the processes of analysis is problematized and the term “borderlands” proposed by Clandinin and Rosiek (2007) is discussed as a basis for the ethical sense that the researcher assumes when engaging in narrative research.

Keywords: narrative research; education; experience; research relationship.

Desde que un grupo de docentes y doctorandos de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y de la Universitat de Vic-UCC iniciamos, en enero del 2020, el seminario de investigación narrativa, en el que el intercambio de enfoques y debate de perspectivas ha formado parte de las sesiones. Hemos vivido desde la experiencia la caracterización que Chase (2015) hace de la investigación narrativa contemporánea, a la que define como un tipo particular de investigación cualitativa que «puede caracterizarse como una amalgama de enfoques analíticos interdisciplinarios, diversas perspectivas disciplinarias y métodos, tanto tradicionales como innovadores, todos girando en torno a detalles biográficos tal como los narran quienes los viven» (p. 59). En suma, la experiencia compartida en el seminario nos ha permitido aprender en compañía y hacernos muchas preguntas en torno a los retos de la investigación narrativa en educación, algunas de las cuales comparto en las páginas que siguen.

1. Investigación narrativa. ¿Por qué quiero hablar de ella?

En este territorio difuso pretendo compartir mis experiencias en torno a la investigación narrativa. ¿Por qué? Porque ser capaz de comunicar cómo me sitúo ante la investigación narrativa me parece fundamental para comprender, construir y transformar conjuntamente el saber educativo. Así, ante la incertidumbre del rumbo que tomará el relato, inicio el recorrido.

Con la pregunta de Prada (2008): «¿Para qué escribe un maestro?» me cuestiono: ¿para qué escribe una investigadora, que en mi caso pretende investigar con las personas? Y sigue Prada (2008): «La escritura de la palabra continúa, complejiza y hace problemáticas las situaciones sobre las cuales maestras y maestros [y aquí me reconozco como investigadora] diariamente están trazando una escritura con/de su quehacer cotidiano» (p. 24).

En este proceso, con la escritura nos abrimos a intentos reflexivos marcados por la temporalidad y la historicidad de las experiencias de pensar y repensar lo sabido y vivido: «La complejidad de la escritura ya no se centra en el proceso que va de la hoja en blanco al documento impreso, ni en una técnica para escribir

correctamente, sino en el movimiento del pensar y repensar lo ya sabido y vivido» (Prada, 2008, p. 24). Así me enfrento a la experiencia de superar el vértigo ante el papel en blanco, de transformar intuiciones en reflexiones articuladas, de dialogar de forma inacabada con otros textos y referentes, de repensar mi relación con la investigación narrativa desde las experiencias de las que he formado parte con la intención de escribir y reescribir ideas, intuiciones, sensaciones, experiencias que, encadenadas en este texto, pueden contribuir a construir saber con quienes las he escrito y con quien las lea.

En este proceso de reflexión, es clave situar el término *investigación narrativa* junto con el de *experiencia*. En primer lugar, parto de la definición de Clandinin y Connelly (2000) que entienden el concepto de investigación narrativa como el estudio de la experiencia en forma de relato. En ella, me parece relevante la idea de que es un modo de pensar en torno a la experiencia. Por otro lado, cabe destacar que entender la investigación narrativa como una metodología supone adoptar una particular visión de la experiencia como un fenómeno de estudio.

Esta perspectiva implica ahondar en el término *experiencia*. El planteamiento de la experiencia de Clandinin y Connelly sirve a Clandinin y Rosiek (2007) como fundamento para su análisis y hunde sus raíces en la filosofía pragmática de Dewey (2004 [1938]). Con ellos comparto que la razón de investigar consiste en establecer relaciones entre las personas y su entorno de vida personal, comunitario y con el mundo, lo que, desde la perspectiva de Dewey, significa que «el cuándo, el dónde y el por qué» devienen preguntas clave en el proceso de investigación. Es decir, en las investigaciones exploro cómo las decisiones tomadas se inspiran en los propósitos moldeados por las experiencias pasadas, vividas a lo largo del tiempo. Las consecuencias de estas elecciones se pueden rastrear en el conjunto de experiencias vividas por un individuo o una comunidad.

En segundo lugar, el planteamiento ontológico de la experiencia de Clandinin y Rosiek (2007) destaca la continuidad de la experiencia no entendida desde una perspectiva perceptual. Es decir, «aquellos que vemos (y oímos, sentimos, pensamos, amamos, saboreamos, despreciamos, tememos, etc.) es con lo que contamos para fundamentar nuestra comprensión del mundo» (p. 41). Dicha continuidad genera nuevas relaciones que forman parte de las experiencias futuras.

En tercer lugar, la investigación narrativa explora los relatos que la gente vive y narra. En dichos relatos confluyen las influencias sociales de la vida interior de un individuo, del entorno y de su historia personal única. Entender la experiencia como una fuente crucial de conocimiento y comprensión en la investigación narrativa nos aproxima al estudio de la vida humana como una forma de honrar la experiencia vivida.

2. Incertidumbres ante la experiencia de saber

Hace tiempo que me dedico a la investigación en educación. En la universidad, tras terminar los estudios de Pedagogía, me surgió la inquietud de saber más de experiencias educativas innovadoras, de aprendizajes relevantes, de los centros educativos que se preocupan por mejorar y de docentes comprometidos con todo el alumnado. Y sentí curiosidad por investigar partiendo de las experiencias que daban sentido a la tarea de dedicarse a la investigación educativa. ¿Qué quiero decir con ello? La experiencia de investigar en primera persona. Acercarme a la complejidad de los fenómenos educativos con una mirada de proximidad con las personas que las viven y las encarnan. En esta circunstancia, acercarme a las personas con el fin de saber y aprender de la propia relación ha sido lo que me ha movido a investigar.

En mis inicios vivo un sentimiento que pesa a lo largo de mi trayectoria, y que se concreta en un temor ambivalente: ¿seré capaz de dedicarme a la investigación? El sentimiento de «capacidad insuficiente» me evoca la idea que hemos debatido en el seminario con el texto de Manuel y Carol¹:

[...] a cada capacidad humana le corresponde una incapacidad, un no-poder constitutivo de nuestra misma condición humana que es una espina clavada en nuestros sueños de omnipotencia; y la advertencia de las filosofías llamadas de la sospecha de que nuestra libertad –nuestro entendimiento, nuestra capacidad de juzgar, nuestra iniciativa, en suma: nuestra subjetividad– está atravesada por zonas oscuras que no controlamos, que no nos son evidentes, y con las cuales solo podemos aprender a vivir sin capturarlas del todo en ningún tipo de lenguaje.

El vértigo ante la incertidumbre del no-saber emerge, pero lo más importante es que no bloquee las ganas de aprender. El vértigo me acompaña como una fuerza que intenta salir de este no-saber; un no-saber que, mientras se ha sustentado en una perspectiva dicotómica, es decir, como la antítesis de un «SABER» idealizado, poco me ha ayudado a recorrer zonas más incomprensibles. En ocasiones he imaginado ser capaz de transformar el no-saber en saber por el hecho de vivirlo en primera persona, que leo en consonancia con lo que plantea Duch (2002) al hablar del movimiento de colocación y descolocación en el ser humano como un proceso que abarca toda su existencia. En los procesos de construcción del saber necesitamos «faros-guía» que nos orienten en la colocación y minimicen el temor a la oscuridad de lo desconocido o a la desorientación en los caminos de la vida, y

1. Capítulo 1 del presente volumen.

al mismo tiempo momentos de descolocación para atrevernos a experimentar, expresar y comunicar lo nuevo. En este proceso, tejer relaciones de confianza con la gente, con el mundo y con una misma (Charlot, 2007) me ha ayudado a incentivar la curiosidad por el saber y recorrer los tránsitos entre el no-saber y el saber en este movimiento del que habla Duch.

Con la tesis de Anna Gómez (2011) me pregunté por la diferencia entre saber y conocimiento, y la lectura de Denise Najmanovich (2016) para este relato me ha ayudado a comprender que la noción de saber durante una gran parte de mi aprendizaje se ha sustentado en el conocimiento despojado de la acción y de la pasión. El tiempo de dedicación a la investigación me ha ayudado a establecer una relación entre saber y conocimiento para acercarme al conocimiento pedagógico. Conecto con la definición de Pepe Contreras y Núria Pérez de Lara (2010, p. 64) en la que afirman que el saber es lo que la experiencia hace en nosotros, es decir, lo que nos pasa cuando vivimos la experiencia de conocer, al conformar nuestra manera de mirar y pensar, al abrirnos a la posibilidad de nuevas experiencias. Este planteamiento no significa abandonar el legado del saber pedagógico y de los conocimientos, lo que Mireille Cifali ha llamado los saberes constituidos. Contreras y Pérez de Lara (2010, p. 65) interpretan las palabras de esta autora y nos cuentan que dichos saberes permiten un descentramiento, que relaciono con la noción de procesos de apropiación (Rockwell, 2005) respecto del saber, más allá de la reproducción, que cada cual ha construido a partir de una relación consigo mismo y con los otros, con las instituciones y la sociedad. Dicha noción permite un cuestionamiento sobre los modos de conocer. Desde esta perspectiva, me doy cuenta de que la curiosidad ha guiado el aprender por saber, que ha consistido, a menudo, en un proceso mecánico en que dichos modos de conocer son ajenos a los afectos y deseos, a mi estilo personal y a mi forma de vida (Najmanovich, 2016).

En este proceso de construir conocimiento con el que contribuir a la mejora de la práctica educativa, las respuestas que ofrece el saber «mecanizado» para mejorarla no ayudan a las personas implicadas a cambiar dichas prácticas. Nos situamos en un contexto que, tal y como define Rivas (2020), ha exacerbado la investigación utilitarista que se mueve bien en los paradigmas rígidos y positivistas. Al mismo tiempo, vivo en mi propia piel que esa práctica educativa problemática que genera tensiones, dificultades, procesos inacabados que actúan y que están allí, no es posible transformarla solo por el mero hecho de comprenderla e interpretarla, por lo que veo necesario desactivar la ilusión de que el activismo de la investigación es inherente a la transformación. Me doy cuenta de que, en mi experiencia como investigadora, el primer paso de comprensión de dicha complejidad me llevó a la realización de estudios de caso (Simons, 2010) para acercarme

a visiones, significados y puntos de vista distintos. Con el desarrollo de estudios de caso descriptivos, interpretativos, evaluativos, etnográficos o narrativos veo la posibilidad de interpretar complejidades y hacer emerger matices, tensiones y procesos que no sólo dan cuenta de lo que hacen las personas protagonistas de las situaciones observadas y analizadas, sino que evidencian cómo se insertan en los sistemas complejos de actuaciones y reacciones que se fraguan en distintos niveles de relación (entre sujetos, sujeto-instituciones o sujeto-sociedad).

Y me mueve el deseo y el empeño de que la comprensión de sistemas complejos en los que habitan sus protagonistas desvile desajustes sobre los que reflexionar para mejorar los contextos educativos. Con este proceso de reflexión imagino la creación de nuevas relaciones con las personas participantes, abriendo visiones de los conocimientos constituidos que ayuden a interpretar los saberes con el mundo, con los otros y con una misma, desde otras perspectivas.

Desde este enfoque, las palabras de Bolívar (2002) dan sentido a esta perspectiva de investigación:

La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (p. 4).

3. Retomando algunas experiencias de investigación narrativa

La experiencia vivida como investigadora con Jaume, un joven de 18 años que quiere ejercer el oficio de carpintero, me sacudió. Hace ahora unos 10 años descubrí con él que la investigación narrativa podía acercarme a la vida de los jóvenes desde otros lugares. En esa situación experimenté como investigadora que la relación construida con jóvenes me daba la oportunidad de problematizar el conocimiento con ellos.

Acercarme a la experiencia que un joven se aventuró a relatar sólo fue posible en las condiciones que fui capaz de crear a través de la escucha atenta, la apertura para acoger esas circunstancias únicas con ese joven y dejarme conmover. Durante una fría mañana de invierno en el embarcadero de Manlleu capté imágenes, momentos y vivencias de sus experiencias con la escuela y con la vida que me ayudaron a contar cómo había construido los saberes que reconocía como propios en relación con el mundo, con los otros y consigo mismo (Charlot, 2007).

El relato de su experiencia se construyó gracias a la relación que fuimos capaces de construir en distintos tiempos: el tiempo incierto de la espera antes del encuentro; el tiempo distanciado mientras la entrevista tenía tonos de examen y el tiempo compartido cuando cerré la grabadora y casi ya nos despedíamos. El lugar de encuentro lo escogió él y ni se me ocurrió preguntarle por qué me citó allí. Apagar la grabadora permitió al joven descubrirse, mostrar los saberes de los que se sentía orgulloso, capaz, y con los que había conseguido alejarse de la experiencia de sentirse «fuera de lugar»² en la secundaria. Él me ofreció no sentirme «fuera de lugar» cuando me contó con todo su cuerpo cómo había participado en la construcción de las mesas y bancos de madera del embarcadero mientras aprendía en la escuela-taller el oficio de carpintero. Esa historia quedó recogida en mi diario de campo, en las notas que fui capaz de narrar en cada uno de los tiempos en los que surgió la relación con Jaume. La relación construida muestra un reto antropológico y metodológico en la investigación narrativa: aprender a ver, a escuchar, a sentir, porque la relación pasa por los cuerpos que están compartiéndola y en ella el video o la grabadora son herramientas incompletas. Hubiera sido incapaz de captar muchos de los matices de las palabras y los silencios del tiempo compartido sólo con las palabras grabadas en la entrevista. Todo lo que ocurrió antes y después del encuentro es lo que abrió un mundo de posibilidades que no se mostraron durante la entrevista. En esta experiencia no sólo el relato oral narra, sino que es clave acudir a distintos elementos como fotografías, notas, cartas, objetos o espacios, entre otros. Estos recursos del protagonista de su propia historia nos permiten como investigadores comprender el significado del relato de forma más compleja.

La escritura del relato de ese encuentro se fortaleció con los «fuera de campo» (López y otros, 2013) de aquello que la transcripción de la entrevista no recogía porque formaba parte de lo que viví en ese encuentro más allá de las palabras intercambiadas; el espacio compartido; la corporeización de los sujetos participantes; el lugar y el momento singulares del encuentro; la perspectiva situada de la relación construida y mi capacidad de problematizar mis certezas. En el proceso de investigación fue crucial dar cuenta de la relación con los jóvenes y de la escritura de sus relatos biográficos.

Tras esta experiencia, con otros jóvenes he vivido de nuevo la aventura de buscar en los detalles periféricos lo que llena de sentido las palabras que compartimos, no solo de mirarnos de otro modo, sino también de descubrirnos, proble-

2. El término toma como referencia el libro de memorias *Fuera de lugar* de Edward Saïd: «Siempre estuve fuera de lugar y el régimen de disciplina extremadamente rígido y la educación extraacadémica que mi padre creó y en las cuales me sentí aprisionado desde los nueve años no me dejaron ningún respiro y ninguna identidad propia al margen de sus reglas y esquemas» [(loc. 423 de 5833)].

matizar lo naturalizado y lo compartido. Más tarde, en el relato compartido con Jéssica que titulé «Viviendo la vida deprisa, deprisa» para otra investigación en la que relatamos 20 trayectorias educativas (10 etiquetadas como de éxito y otras 10 como de fracaso escolar), ya había desarrollado la intuición y la sensibilidad de dejarme interpelar en las conversaciones por detalles como el tono de voz, la mirada o la emoción con la agenda escolar, repleta de imágenes y recuerdos del instituto que nada tenían que ver con la secuencia de actividades escolares. Todo lo que fui capaz de captar me ofreció nuevas posibilidades de problematizar la escuela de secundaria con una mirada compleja sobre los recorridos de los jóvenes ante una institución que deja, a muchos de ellos, por el camino.

Más tarde acompañé la tesis de Alba Parareda (2020) en la que dio vida a los relatos de cuatro jóvenes que compartieron con ella las experiencias de participación vividas en la escuela (el tiempo obligado), con los amigos (el tiempo voluntario) y con la familia (el tiempo condicionado). Las experiencias se compartieron desde una relación de horizontalidad asimétrica por la edad, los roles de investigadora y participante y el interés por la investigación (para Alba, la construcción de conocimiento desde una perspectiva comprometida con la tesis; para las cuatro participantes, la posibilidad de compartir experiencias, revisitarlas y reflexionarlas desde la relación creada). Alba posibilitó visibilizar la participación desde la complejidad de ocho ejes que problematizan el concepto de ciudadanía y lo alejan de un conocimiento encerrado en sus experiencias.

En ellas, la experiencia de relación con las participantes es intensa, con tiempo compartido y reflexionado en el diario de campo que va más allá de las palabras grabadas en las conversaciones. Con Alba descubrí que el diario de campo es un lugar donde narrar intuiciones, reflexiones inacabadas, significados poco desarrollados, incertidumbres. Es decir, el diario de campo deviene el lugar donde relatar el sentido intuitivo de la investigación, abrirse a los interrogantes, escribir las dudas, dar forma a los miedos e incomprendiciones, fijar las alegrías y las sorpresas. Este viaje, al ser un camino imprescindible en los procesos de análisis narrativo basado en la reflexividad, es crucial recuperarlo en la investigación.

Por ello, estoy convencida de que no es posible escribir un relato honesto, denso y repleto de matices, sin transformar la escritura en una experiencia de reflexión desde el primer momento que iniciamos la investigación. Así, la investigación narrativa se propone realizar una particular reconstrucción de la experiencia, donde las narraciones toman en consideración los elementos que Clandinin y Connelly (2006) destacan como constitutivos: trama argumental, secuencia temporal, personajes, situación.

4. ¿Qué hacer con las palabras compartidas?

Comprender, contextualizar las palabras de las historias compartidas no es nada fácil. ¿Qué hacer con ellas? ¿Cómo interpretarlas? ¿Cómo alejarse de los intereses que las instrumentalizan? Tras el trabajo de campo de muchas historias contadas en distintas investigaciones surgen nuevos interrogantes: ¿qué aportan?, y ¿cómo hacer que su lectura e interpretación abran universos a posibles transformaciones?

Y finalmente, los relatos que soy capaz de escribir construyen nuevas miradas de los protagonistas, pero ¿cuestionan de algún modo a las instituciones en las que se han sentido ignorados o maltratados? Pienso en los chicos y las chicas de los centros de secundaria que han sentido que no cabían en ellos. Con la investigación narrativa que realizamos con ellos, el equipo investigador construyó distintas narrativas entrelazando las perspectivas de los chicos en cada relato con la intención de iluminar algunos abismos que los jóvenes expresaron con las exigencias institucionales de los centros de secundaria. Con dichos relatos se abría el reto de equilibrar el juego de responsabilidades ante esta situación y cuestionar algunas etiquetas que los jóvenes participantes cargaban en sus biografías educativas personales:

Por ello, nuestra mirada no pretende ver en qué fallaron, sino por qué no fueron acogidos; qué tienen como propio que se ha considerado; qué muestran como capacidades y necesidades que no han resultado atendidas. Y por lo tanto, qué nos muestran sus historias como límites y dificultades de un sistema que no sabe, no puede o no quiere acogerlos a todos (Hernández, 2011b).

¿Pero la investigación narrativa puede contribuir a transformar la escuela? ¿Contribuye a transformar las miradas del profesorado hacia estos jóvenes? Algunas sé que sí. ¿Con esta investigación hacemos que los centros de secundaria sean más acogedores y vivibles para los chicos y las chicas? Dichas narraciones captaron las experiencias vividas y contadas por jóvenes en las que entrelazaban su vida interior, el entorno social vivido y su historia personal única. Tengo claro que, ante las preguntas formuladas, sin narraciones abiertas a la pluralidad de voces, el cambio queda más lejos. Además, como investigadora me planteo que la honestidad ante las respuestas a estas preguntas pasa por la humildad.

5. ¿Cómo abordar los procesos de análisis en la investigación narrativa?

Con Anna Gómez hemos compartido preguntas clave en torno a los procesos de análisis en la investigación narrativa. Hemos experimentado que el proceso analítico de la categorización temática, propio de la investigación positivista, fragmenta los textos con la pretensión de generalización y abstracción que no ayuda a dar cuenta de la experiencia única y singular que viven las personas participantes. Esta reflexión nos lleva a la diferenciación que Bolívar (2002) plantea entre el análisis paradigmático y el narrativo, según el cual el primero se define desde el análisis categorial y el segundo, desde la relación con las historias narradas; pero en su artículo aparece una dicotomía que podríamos pensar que 20 años más tarde se debería haber superado. En el análisis narrativo, términos como: reflexión, intuición, conexión, nos alejan de la disección. Entendemos que el análisis necesita de la sensibilidad para escuchar y dejar que surjan las palabras, e imaginar y confiar en la intuición de una idea difusa, borrosa, que con el trabajo de la narración va tomando forma. Y en este trabajo de la narración hay racionalidad, reflexividad, intersubjetividad, conversación, conceptos y también imágenes.

Me pregunto cómo abordar los procesos de análisis para llegar a la escritura del informe narrativo en la que resuene la siguiente reflexión de Bolívar (2002):

El informe es una historia que el investigador-escritor se cuenta en primer lugar a sí mismo, a otras personas significativas y, sobre todo, al público lector. La investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, de mutación de los textos del [trabajo de] campo a los textos para el lector. El investigador recrea los textos de modo que el lector pueda «experimentar» las vidas o acontecimientos narrados (p. 18).

Pero ¿cómo enfrentarnos a dichos procesos de análisis sin categorizar o tematizar? La propia experiencia me ha llevado a dibujar diferencias entre estos dos términos, junto con las reflexiones en el Seminario que ha dado origen al presente volumen: las categorías (Kant, Aristóteles) intentan cerrar, organizar todo en un conjunto de pequeños «cajones»; en cambio, podemos utilizar el término *tematizar* desde un enfoque más amplio: tematizar (conectando con la tradición que nos lleva de Husserl a Ricoeur, apunta Manuel) es señalar algunos puntos, pintar trazos, mostrar redes de sentido, generar múltiples tramas. Desde mi propia experiencia en distintas investigaciones, he visto cómo las categorías pueden cerrar los textos, reducir la complejidad. En cambio, hay otras propuestas de procesos de análisis más abiertos y relacionales como el que realizamos en la investigación con jóvenes y en la que utilizamos el término «hilos de sentido» (López y otros, 2013).

Anna y Alba, en sus respectivas tesis, lo lograron y diría que por caminos propios que cada una de ellas construyó. Con Alba, por ejemplo, el diario de campo, un texto que construyó durante toda la tesis (no sólo durante el trabajo de campo) marcó la diferencia. En su diario registró reflexiones desde el minuto cero que hilaban las experiencias vividas como investigadora en las relaciones con las participantes, pero también con los centros, con los autores de referencia y con los directores de tesis. Allí tejió un relato que daba sentido a todo el proceso de reflexiones de la experiencia. Y tras su escritura, daba también el gran salto, porque la experiencia de transformación que vivió la investigadora entre el relato escrito en el diario de campo al relato de la tesis fue enorme.

En otra experiencia de investigación sobre la formación inicial de maestros (en relación con la asignatura de *Practicum* de 4º curso³ y el Trabajo Final de Grado) intentamos construir narrativas con cinco maestras para aproximarnos a la construcción de su identidad docente, pero fue difícil. Fue difícil construir el sentido de la narración. No sabíamos cómo abordar el análisis sin banalizar las historias contadas. Ahora, mientras escribo sobre ello, diría que sé situar la dificultad: en esta investigación, el tiempo y las condiciones del proyecto sólo permitieron entablar una relación puntual, centrada en las grabaciones de las entrevistas (en dicho proyecto los investigadores no hicimos diario de campo de los momentos de encuentro), y no se construyeron otros momentos de relación más abiertos y profundos con las maestras entrevistadas. Con estas condiciones, nos fue imposible abordar el reto de la construcción de un relato narrativo.

El proceso de análisis es el momento más crítico en la investigación narrativa. Aquí retomo las preguntas que Clandinin, Pushor y Murray (2007) formulan para cualquier investigadora que quiera iniciar una investigación: ¿y qué? ¿A quién le importa? Y con estas preguntas me surge otra cuestión: ¿somos capaces de no perder de vista el sentido de estas preguntas durante el transcurso de la investigación? ¿Puede suceder que, si no están presentes estas preguntas, sea imposible abordar el análisis?

Dicho momento es crucial en los relatos que somos capaces de crear. En palabras de Rivas y otros (2020, p. 49), «los relatos que elaboramos sobre cómo entendemos nuestra experiencia es, justamente, el modo como construimos la realidad en la que vivimos. Nos sitúan ante la posibilidad de actuar, ya que suponen un conocimiento acerca de la misma» (Márquez, Leite y Calvo, 2017).

³. En los planes de estudios actuales de Grado de maestro del Estado español son claves los períodos de prácticas en los centros educativos durante los distintos cursos de la carrera universitaria. El *Practicum* de 4º curso, junto con el Trabajo Final de Grado, se consideran asignaturas cruciales en dicha formación para el aprendizaje de la identidad docente de los futuros maestros.

Tal como plantean Clandinin y otros (2016), vivimos con las historias que dan cuenta de la experiencia, de la realidad y de los contextos en los que vivimos; historias que son personales, pero también sociales e institucionales (Márquez y otros, 2019). Esto significa que cada sujeto es portador de un conocimiento del mundo y de la sociedad, que está presente en cómo define su acción y su participación en los contextos de los que forma parte.

6. Espacios fronterizos de interpretación desde la investigación narrativa

Clandinin y Rosiek (2007) utilizan el término «espacios fronterizos» para ilustrar cómo los investigadores narrativos transitan en espacios indeterminados atravesando discursos culturales, ideologías y límites institucionales. En estos espacios fronterizos en los que se mueven los investigadores narrativos chocan con el positivismo, el marxismo y el posestructuralismo, pero también encajan con el espacio fronterizo del amplio campo de la investigación narrativa.

Considerando estas fronteras borrosas, las relaciones entre la investigación narrativa y las tradiciones pospositivistas son posibles en aquellas situaciones en las que se pretende comprender cómo los contextos, entendidos desde una perspectiva temporal, influyen y configuran las decisiones de las personas. En dichas situaciones, los autores reconocen que los investigadores narrativos buscan temas universales en los que contener dichas tensiones por lo que se imponen las prioridades de la investigación pospositivistas por encima de las de la investigación narrativa. En dichas circunstancias, la identificación con patrones basados en la generalización de la experiencia humana deviene prioritaria. Es decir, la investigación narrativa queda reducida a describir las características de la experiencia de alguien. Es simultáneamente una descripción de la experiencia humana y una intervención en ella, y reconocen que las descripciones añaden significado a la experiencia, cambiando así su contenido y su calidad. Por ello, tal y como afirman Clandinin y Rosiek, pueden mostrar formas de violencia propias del mundo académico y perder la capacidad de generar un diálogo interdisciplinar con las personas participantes.

En las fronteras con la teoría postmarxista vinculada a la teoría crítica, la cuestión que plantean Clandinin y Rosiek (2007) es que los investigadores narrativos no comparten la idea de que la experiencia individual ordinaria sea distorsionada por la ideología. Al descartar preventivamente las experiencias vividas por las personas como una posible fuente de conocimiento, se sustituye una fuente totalizadora de autoridad externa –ya sea la iglesia, el estado o la ciencia social pos-

positivista– por otra. El resultado es el desempoderamiento de aquellas personas que los investigadores, influidos por el marxismo, tratan de emancipar. Desde esta perspectiva, los autores defienden que la comunidad investigadora puede cambiar dicha visión totalizadora con el fin de evitar narrativas que fijen un sistema macro-social de opresiones y contribuir a minimizar las condiciones de opresión con: (1) la posibilidad que la investigación narrativa se comprometa con la justicia social; (2) el aumento de voces que examinen experiencias de opresión en las investigaciones narrativas; y (3) un diálogo regular con investigadores de otras disciplinas que puedan proveer una perspectiva crítica a las prácticas y los textos de la investigación narrativa.

En los espacios fronterizos con la investigación postestructuralista, Clandinin y Rosiek (2007) plantean la procedencia discursiva del conocimiento. Desde este enfoque, el investigador posestructuralista escucha las historias que cuentan las personas individuales; pero, al hacerlo, no interpreta esas experiencias como fuentes inmediatas de conocimiento y comprensión, sino que escucha, a través de la historia de la persona, el funcionamiento de los discursos sociales más amplios que dan forma a la historia de la experiencia de esa persona. Por el contrario, la investigación narrativa parte de una ontología pragmática que considera la experiencia vivida como el punto de partida y de llegada de la investigación. Durante la investigación pueden entrar en juego diversas influencias sociales y culturales. En una investigación narrativa, estas influencias sociales y culturales se tratan como recursos que se utilizan en la búsqueda de mejoras siempre tentativas y parciales de la experiencia. Esto se traduce en una ética de colaboración en las investigaciones. Clandinin y Connelly (2000) expresan la ambivalencia de un investigador narrativo en relación con el posestructuralismo y el posmodernismo de la siguiente manera:

Los estudiosos influidos por la teoría postestructuralista y atraídos por el poder productivo de las historias se centran con frecuencia en explorar el uso de las representaciones narrativas en la investigación educativa. Enmarcan el propósito de la elaboración de representaciones narrativas de diferentes maneras, a veces haciendo hincapié en el valor político y retórico, otras veces en el valor estético, y otras veces en su capacidad para fomentar la respuesta emocional y moral a un tema (p. 39).

Sin embargo, entre estos propósitos subyace el sentido de que las narraciones pueden hacer que las cosas sucedan de una manera que otras formas de representación no pueden. La promesa de este enfoque en el uso de modos narrativos de representación en la investigación en ciencias sociales es que puede «abrir un espacio imaginativo para que reconozcamos identidades y modos de vida al-

ternativos» (Stone-Mediatore, 2000, p. 99). El peligro, según Clandinin y Rosiek (2007), es que la ambición de generar versiones nuevas y mejores del mundo borre o desplace las historias que la gente está viviendo. El objetivo de la transformación plantea la cuestión de la transformación, pero ¿de quién? En los casos en que la motivación es más estética que política, los investigadores narrativos pueden quedar fascinados por metáforas a través de las que deciden leer las historias de sus participantes. Atrapados por las metáforas, pueden dejar de prestar atención a los relatos de la experiencia, y atender únicamente a cómo dichos relatos encajan en las implicaciones de dichas metáforas. Si esto ocurre, la amenaza del colonialismo y la deshumanización se hace presente.

Cuando hablamos de investigación narrativa, nos parece que es un ámbito de conocimiento compartido porque todos se preocupan por la experiencia vivida y contada. Sin embargo, las diferencias epistemológicas, ideológicas y ontológicas entre investigadores narrativos son amplias. Leyendo el artículo de Clandinin y Rosiek (2007), imagino un nuevo reto en la transformación del análisis a la interpretación en la investigación. El conocimiento que pretendemos construir con los otros de la experiencia vivida y contada se ubica en una realidad en la que transcurre la experiencia compartida, vivida y narrada. Es aquí donde los autores sitúan dichos espacios fronterizos de la investigación narrativa en las tres perspectivas de investigación detalladas: la pospositivista, la teoría marxista vinculada a la teoría crítica y la postestructuralista. En estos tres marcos, la experiencia vivida y contada fundamenta distintos retos. Los autores, lejos de clasificar y cerrar dichas fronteras, las abren y problematizan los vaivenes de los investigadores según las investigaciones que lleven a cabo.

Reflexionar sobre los espacios fronterizos de Clandinin y Rosiek (2007) me ayuda a preguntarme como investigadora por el lugar de la relación con las personas que participan en la investigación narrativa. En dicha búsqueda del sentido me resuenan las palabras de Rivas y otros (2020):

Podemos tener la tentación, desde la perspectiva utilitarista hegemónica de la investigación que estamos viviendo, de pensar que hablar de investigación (o indagación) narrativa es hablar de una estrategia de investigación que toma en cuenta los relatos de los sujetos para extraer la información necesaria para elaborar interpretaciones por parte de los investigadores e investigadoras a cargo. Esta perspectiva no dejaría de situarse en una posición de corte positivista, más centrada en el dato que en el sentido, en el investigador que en el participante y en el conocimiento válido (y validado) antes que en la construcción compartida de la realidad. Desde nuestra perspectiva, cuando hablamos de indagación narrativa nos situamos ante un posicionamiento epistemológico, político, ideológico y moral. Esto es, una forma de comprender el

conocimiento y sus procesos de construcción; una idea acerca de la participación en lo colectivo y la construcción de una sociedad democrática; un sentido de la historia, del sujeto y del mundo; y, por último, un proyecto de futuro de acuerdo a modelos de convivencia basados en la pluralidad, la diversidad y la solidaridad (p. 48).

Por ello, el sentido de la investigación narrativa está ligado con el compromiso ético. En primer lugar, comparto el significado de ética que construye Najmanovich (2016) como «el modo de habitar la experiencia, de actuar, sentir, pensar, de afectar y ser afectados en nuestro convivir. La ética expresa el modo de existir de cada ser en su dinámica complejidad» (p.8).

Desde la investigación narrativa me parece clave desplazarme, como investigadora, de la ética del control a la ética del encuentro que Najmanovich (2016) propone. ¿A qué se refiere la autora con estos dos enfoques? Cuando habla de la ética del control la vincula con los procesos de disciplinamiento «tanto del cuerpo como de las ideas» que modelan a «las personas, a los vínculos y a las instituciones colectivas que ellas conforman». En cambio, el enfoque de la ética del encuentro lo plantea como «una forma diferente de pensar y actuar que reconoce la legitimidad del otro, el valor del diálogo, la importancia de generar sinergia» (p. 33).

La ética, según Márquez, Leite y Calvo (2017), se plantea como un proceso de relaciones dialógicas con los y las participantes forjado de cuestionamientos, toma de decisiones, incertidumbres, imprevistos, teniendo en cuenta el cuidado de las relaciones con las personas y sus historias a la vez que supone preguntarnos por nosotras mismas. Las personas, la dignidad y la autoría de los y las participantes en la historia se ponen de relieve frente a otros intereses de la investigación que cuestiona la lógica neoliberal en términos de resultados inmediatos, medibles y cuantificables basados en la homogeneización. La ética del encuentro pone el foco en la relación y en el mundo líquido, cambiante y sobredatificado actual. Opta por investigaciones educativas y sociales a pequeña escala como decisión política y contrahegemónica que pretende luchar por lo que Santos (2010) denominó epistemocidio, entendido como la destrucción de saberes de pueblos que el colonialismo europeo ha despreciado. Dicha ética implica una decisión que reequilibra jerarquías, tal y como afirman Montes-Rodríguez y otros (2020), que lógicas de investigación que acceden a grandes cantidades de datos invisibilizan y cuestionan.

Tras este recorrido, cierro el capítulo con las reflexiones de Cortés y otros (2020) porque me ayudan a dialogar con los sentidos e incertidumbres de la investigación narrativa que he desarrollado y con el compromiso que como investigadora deseo mantener con las personas, con el mundo y conmigo misma:

La relación entre diálogo, interpretación y complejidad [de las narrativas] en productos, procesos y análisis abre nuevas posibilidades que permiten cuestionarse qué realidad construimos, al servicio de quién o qué, con qué finalidades y para qué investigamos. La investigación narrativa deposita su justificación metodológica en la virtud de la imprevisibilidad, de pocas certezas y muchas dudas que posibilitan transitar a dimensiones más constructivas y humanas de lo que tradicionalmente se entiende en investigación (p. 217).

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1–26. <http://re-die.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Clandinin, J., Caine, V., Lessard, S. & Huber, J. (2016). *Engaging in Narrative Inquiries with Children and Youth*. Routledge.
- Clandinin, J. & Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry. Borderland Spaces and Tensions. In *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 35–75). Thousand O. SAGE Publications Inc.
- Clandinin, D.J., Pushor, D. & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21–35. <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010) (Comp.). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Cortés, P., Leite, A., Prados, E. y González, B. (2020). Trayectorias y prospectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo. En J. M. Sancho y otros (coords). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 209–222). Octaedro.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. K. Denzin y S. Lincoln. (comp.) *Las estrategias de investigación cualitativas Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 54–114). Gedisa.
- Dewey, J. (2004 [1938]). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Duch, L. (2002). *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*. Trotta.
- Gómez, A. (2011). *Entre converses. Una recerca narrativa en pràctiques d'Educació Social* [Tesi Doctoral]. Universitat de Vic.
- Hernández, F. (Coord.) (2011). *Cap a una escola secundària inclusiva. Sabers i experiències de joves en situació d'exclusió*. <http://hdl.handle.net/2445/15963>
- . (Coord.) (2011b). *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*. <http://hdl.handle.net/2445/18348>
- López, A., Porres, A., Durán, N., Moltó, O., Díaz, G., Simó, N. & Valls, M. (2013). Tránsitos epistemológicos y metodológicos en una investigación sobre el abandono escolar en la

- Educación Secundaria a partir del encuentro con los jóvenes. *Revista de Educación*, (360), 624–644. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-215>
- Márquez, M. J., Leite, A. E. y Calvo, P. (2017). Pensarnos a nosotras en el encuentro con los “otros/as”. Investigación narrativa y transformación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades – UNNE*, 10, 1–151. <https://doi.org/10.30972/riie.8103655>
- Márquez, M. J., Cortés, P., Leite, A. E. y Espinosa, I. (2019). *Narrativas de vida y educación. Diálogos para el cambio social*. Octaedro.
- Montes-Rodríguez, R., Kushner, S. y Ocaña-Fernández, A. (2020). Investigación ética en tiempos de algoritmos y Big Data. En J. M. Sancho y otros (Coords). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 255–267). Octaedro.
- Najmanovich, D. (2016). El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario. En S. Finochio; D. Najmanovich y M. Warschauer (coords.). *Diversos mundos en el mundo de la escuela* (pp. 77–165). Gedisa.
- Parareda-Pallarès, A. (2020). *Aprenentatge democràtic i ciutadania* (Vol 59). Generalitat de Catalunya. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Prada, M. (2008). Reflexiones sobre la escritura: producción de saber, comprensión y transformación del mundo. En M. Prada; D. Sánchez y J. Torres (eds.). *El despertar de la palabra. Escrituras sobre currículo, derechos humanos y transformación social* (pp. 17–28). CINEP.
- Rivas, I. (2020). La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3–22, <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmarvii1.7413>
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. E. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46–62. <https://doi.org/10.24310/mgnmarvii3.9495>
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Memoria, conocimiento y utopía. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 28–38.
- Saïd, E. W. (2011). *Fuera de lugar*. Grijalbo
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Simó, N., Solà, L. y Tort, A. (2012). Vivir la vida deprisa, deprisa. *Cuadernos de Pedagogía*, 430, 75–78.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stone-Mediatore, S. (2003). The problem of experience. In *Reading across borders: Storytelling and knowledges of resistance*, (pp. 97–123). Palgrave MacMillan.



CAPÍTULO 3

Cuidar de las historias. La experiencia relacional de la indagación narrativa¹

Emma Quiles-Fernández, Universitat de Barcelona

Muna Saleh, Concordia University

Trudy Cardinal, University of Alberta

M. Shaun Murphy, University of Saskatchewan

Janice Huber, University of Alberta

Educar tiene más que ver con abrir vacíos que con llenar huecos.

Garcés, 2020.

Resumen: El presente capítulo da cuenta de una investigación postdoctoral desarrollada en una escuela infantil pública ubicada en Edmonton, Canadá (2016-2018). El foco del estudio era indagar las formas en que las relaciones de cuidado se despliegan en la co-composición curricular y en cómo el currículum del cuidado se hace presente en el acto de aprender y de descubrir el mundo. La autoría compartida nos lleva a atender conjuntamente la historia de Daniel, un niño de cuatro años. Investigamos y profundizamos cómo esa historia resuena, nos commueve y abre cuestiones pedagógicas. Profundizar narrativamente en la historia nos invita a pensar en nuestras propias vidas y en las vidas de aquellos con quienes nos relacionamos. Sabemos que encarnamos historias de cada mundo en el que vivimos. Y hay tantas historias como vidas en el mundo. Así, el capítulo muestra cómo el hecho de preguntarnos y de crecer en comunidad abre resonancias, caminos para la investigación y recorridos desde los que profundizar la comprensión de la indagación narrativa como fenómeno, método y práctica pedagógica, una práctica que, al mismo tiempo, posee una repercusión política.

Palabras clave: indagación narrativa; cuidado pedagógico; relación educativa; educación infantil; saber de la experiencia.

1. La escritura de este capítulo, así como las conversaciones que durante meses han ido acompañando lo que hoy presentamos como texto, se han desarrollado en lengua inglesa. La versión original se incluye en el [apéndice 1](#). Con el propósito de adecuarnos a la lengua en la que están escritos los capítulos que conforman el libro, este texto (junto con el capítulo 7) han sido traducidos por una de las autoras. Dicha traducción, consensuada, conversada y cuidada en la co-autoría, ha permitido que el significado de lo que planteamos sea el más cercano posible al de la lengua en el que originalmente nació el texto.

Tenir cura de les històries. L'experiència relacional de la investigació narrativa

Resum: Aquest capítol tracta d'una investigació postdoctoral desenvolupada en una escola infantil pública situada a Edmonton, Canadà (2016-2018). El focus de l'estudi era indagar les formes en què les relacions de cura es despleguen en la co-construcció curricular i com el currículum de la cura es fa present en l'acte d'aprendre i descobrir el món. L'autoria compartida ens porta a atendre conjuntament la història de Daniel, un nen de quatre anys. Investiguem i aprofundim com aquesta història ressona, ens commou i obre qüestions pedagògiques. Aprofundir de forma narrativa en la història ens convida a pensar en les nostres vides i en les vides d'aquells amb qui ens relacionem. Sabem que encarnem històries de cada món en què vivim. I hi ha tantes històries com vides al món. Així, el capítol mostra com el fet de preguntar-nos i de créixer en comunitat obre resonàncies, camins per a la investigació, i recorreguts des dels quals aprofundir en la comprensió de la indagació narrativa com a fenomen, mètode i pràctica pedagògica. Una pràctica que, alhora, té una repercussió política.

Paraules clau: indagació narrativa; cura pedagògica; relació educativa; educació infantil; saber de l'experiència.

Taking Care of The Stories: A Relational Approach to The Experience of Narrative Inquiry

Abstract: This chapter reports on postdoctoral research developed in a public nursery school located in Edmonton, Canada (2016-2018). The focus of the study was to inquire about how care relationships unfold in the curricular co-composition and how the care curriculum is present in the act of learning and discovering the world. Shared authorship leads us to jointly address the story of Daniel, a four-year-old boy. We investigate and deepen how that story resonates, moves us, and opens pedagogical questions. Narratively delving into the story invites us to think about our own lives and the lives of those with whom we interact. We know that we embody stories from each world we live in. And there are as many stories as there are lives in the world. Thus, the chapter shows how the fact of asking ourselves and growing in community opens resonances, paths for research, and ways from which to deepen the understanding of narrative inquiry as a phenomenon, a method, and a pedagogical practice, a practice that, at the same time, has a political impact.

Keywords: narrative inquiry; pedagogical care; educational relationship; early childhood education; experiential knowledge.

1. Apegadas a la experiencia

El primer día de clase, niños y niñas de educación infantil van llegando poco a poco a la escuela con un juguete y/o un peluche. Algunos de ellos vienen de la mano de sus abuelos, de sus padres y de sus hermanos mayores que también acuden a la misma escuela. Antes de que empezaran a llegar las criaturas, Tessa me cuenta que «venir a la escuela por primera vez es emocionante para todos». Mientras hablamos, algunos niños entran al aula y miran cuidadosamente el espacio. Acarician los libros, se acercan a la cocinita, miran los juguetes que Tessa había dejado más accesibles, etc. Sin duda, el primer día de clase es una combinación de sensacio-

nes. Sus rostros y expresiones me dan pistas de las ganas que tienen de conocer a las demás personas. Pero también hay algo de sorpresa que se hace presente. Una sorpresa que tiene que ver con aquello que va a acontecer (¡ese día y el resto de los días!). Para Tessa, cada primer día de escuela significa regresar al comienzo. O, mejor dicho, estar cerca de muchos comienzos: del de conocerse, del de salir de casa, del de descubrir lo que puede ser una escuela, del comienzo de comprender lo que significa convivir con los demás, del de aprender a escribir y leer...

Veo entrar a la que me parece la abuela de uno de los niños de clase y busco con la mirada una silla libre. De repente, alguien me estira la camisa. Me giro y bajo la vista. Un niño de ojos marrones y chaqueta naranja me mira. Me señala una silla vacía e interpreto que me había estado observando y se había anticipado a mi búsqueda. Cuando vuelvo la mirada al niño para preguntarle su nombre, veo que se ha ubicado en la alfombra, junto a los que serán sus compañeros y compañeras de clase. El niño parece comprometido con la forma en que Tessa narra una historia. Llega el momento de pasar lista. «¿Daniel?», pregunta Tessa. «Aquí», dice el niño de ojos marrones y chaqueta naranja. «Mm... entonces él es Daniel», me digo a mí misma. Daniel le devuelve la mirada a su hermano más pequeño. Le dice «hola» en voz muy baja. Y es ahí cuando me doy cuenta de que su hermano menor tiene una chaqueta igual: naranja.

* * *

Durante el primer mes de clases, me di cuenta de que Daniel es un niño sensible, despierto y atento a lo que lo rodea. Le encantaba correr en el recreo y, aunque no charlaba demasiado con los otros niños y niñas, sus grandes ojos marrones eran lo suficientemente expresivos como para hacerse entender por niños y adultos. Algunos días, su hermano pequeño y su madre, que estaba embarazada, lo recogían de la escuela. Otros días, regresaba a casa de la mano de su abuelo materno. Una tarde, cuando terminó la clase, nos quedamos en el aula junto a otros dos niños. Aproveché la ocasión para preguntarles si tenían planes especiales para el resto del día. Aaron dijo que tenía previsto ir al centro comercial a comprar un sofá.

- Jessie: ¡Guau!, ¡qué lujoso, Aaron, un sofá!
- Aaron: Sí, es que mi papá trabaja en una nueva oficina y necesita un sofá suuuuper grande.
- Jessie: Mis padres trabajan en McDonald's.
- Aaron: Mi padre tiene una oficina muuuuy grande y quiere comprar un sofá blanco. ¡McDonald's es aburrido!
- Jessie: A mí me gusta McDonald's. Puedo dibujar y usar esas mesas grandes y... y... y... ¡puedo comer patatas fritas y beber mucha Coca-Cola!

Daniel: ¿Sabéis qué? Yo hoy voy a jugar solo a la PlayStation.

Jessie: ¿Solo?

Aaron: ¡Qué super plan, Daniel!

Ante la noticia de Daniel, Aaron y él empiezan a compartir cuáles son sus juegos favoritos, cuándo y cuánto han jugado, qué les ha sucedido al pasar de etapa y nivel, etc. Recuerdo no haber entendido nada. Todo me sonaba a chino, pero me gustaba ver cómo ambos entretejían sus experiencias mientras parecían disfrutar de la conversación. Se decían: «¡Noooooo! ¿Y luego te ha aparecido el monstruo ese, ¿verdad?». «¿Lo viste?, ¿entonces lo viste en el juego?». «¡Okey-dokey!». «¡Ualaaaaa, ese momento es fantástico!». Jessie sonreía y trataba de sumarse a la conversación. Yo me mantuve alejada porque, a pesar de no comprender toda la terminología que empleaban, sentía que había algo que los unía: el deseo de contar, de escuchar, de compartir y de ser (y hacerse) parte del mundo del otro.

Unos segundos después, mientras Daniel se estaba abrochando la cremallera del abrigo, dijo en voz alta: «Quizás hoy juegue con mi papá. Depende... depende de si vuelve a casa borracho o no».

A todos nos ahogó el silencio.

Nadie parecía saber qué decir.

Ni Aaron. Ni Jessie. Ni tan siquiera yo.

Nos miramos entre nosotros.

Aaron se subió la cremallera de su abrigo y echó a correr.

Jessie me miró mientras ayudaba a Daniel sosteniéndole la mochila.

Daniel le cogió la mochila y corrió justo detrás de Aaron.

Jessie y yo nos susurramos un «adiós» ...

Y me quedé sola en clase, sintiendo el peso del silencio sobre mis hombros.

2. Emma continúa pensando con la historia

Me quedé impactada. Congelada. Me pregunté si había escuchado correctamente las palabras que Daniel había pronunciado. En cierta medida, traté de convencerme de que mi inglés no era lo suficientemente bueno como para haber captado el significado de lo que el niño había compartido. «Puedo estar equivocada», me repetía. Sin embargo, otra parte de mí sabía lo que había escuchado. Estaba segura de lo que habíamos vivido, de esa escena de despedida del día. ¿Cómo decírselo a Tessa? No sabía cómo poner en palabras algo que era más grande que yo, algo que me había dejado con los pelos de punta. Sentía que no podía nombrarlo, porque al nombrarlo se haría realidad, sería más visible, estaría nuevamente apareciendo en

el mundo. La responsabilidad ética de la investigación también desempeñaba un papel importante, pues la honestidad y autenticidad eran cualidades muy presentes en la relación que estaba cultivando con la maestra. Cuando Tessa regresó al aula, me preguntó cómo había visto y sentido el curso del día. Muy sigilosamente le dije que estaría bien conversar con un poco más de calma. Fuera de clase, la escuela estaba llena de ese ‘ruido’ tan característico que acompaña el inicio y finalización de la jornada escolar. La maestra había estado, minutos antes, atendiendo a las familias y a los niños y niñas que jugaban en el pasillo.

Nos sentamos juntas y tomamos un café en una cafetería cercana. Es curioso cómo, allí mismo, se abrieron dos paisajes a la vez: el paisaje de la acción o de «lo que pasó», y el paisaje de la conciencia o de «lo que supe, pensé y sentí respecto a lo acaecido» (Bruner, 2006, p. 117). En ese momento me di cuenta de la importancia de ambos paisajes a la hora de explorar y comprender la experiencia del cuidado educativo y de lo que implica ser investigadora.

Dejé la escuela después de nuestra conversación y revisé mi teléfono para confirmar los horarios del autobús. Parecía que se me iba a escapar el siguiente. Empecé a correr como los niños y las niñas corrían en el patio y en los pasillos de la escuela. La idea de estar quince o veinte minutos en la calle, pasando frío, no era muy atractiva. Afortunadamente, el conductor del autobús me vio de lejos y esperó. «¿Estás lista?», preguntó al abrir la puerta delantera.

De camino a casa pensé en cómo comprender holísticamente mi rol como investigadora requería de cuidado y sensibilidad hacia las historias singulares que día a día iban abriéndose en el paisaje educativo. Historias que, como sostiene Murray Orr (2002), se hallaban en un complejo «mar de historias», en algo mucho más grande que las mismas. Lo que no sabía era que el silencio compartido aquel día de clase sería el último en presencia de Daniel. Y es que al día siguiente Daniel no regresó a la escuela. Y tampoco la semana posterior a nuestra conversación sobre los juegos de PlayStation. Pasaban las semanas y nadie sabía dónde se encontraba el niño, en qué lugar estaría jugando, junto a quién estaría dibujando letras y números. Algunos de los niños y las niñas de clase empezaron a preguntarle a Tessa qué había pasado con Daniel. «Señora T., ¿Daniel no viene porque está enfermo?», «¿Se mudó a otra escuela?», «¿Daniel volverá mañana para jugar con los bloques [de madera]?». La maestra no sabía qué historia compartir con ellos. «No lo sé, queridos... intentaré llamar a su familia de nuevo», agregaba una y otra vez. «¡Sí, señora T., llámalo, por favor!», replicaba Laila cada vez que salía este tema de conversación.

Dos semanas después, algunos de los niños y las niñas empezaron, nuevamente, a preguntar. «Pero ¿está de vacaciones?», «Regresará para vernos, ¿verdad?»,

«¿Ha nacido ya su hermana pequeña y por eso no puede venir?». La subdirectora de la escuela había llamado a Servicios Sociales. Tessa todavía estaba esperanzada de que Daniel regresara en algún momento, pero, sobre todo, esperaba que el niño estuviera bien atendido y continuara desarrollándose feliz. Aparentemente, nadie había mencionado que comenzaría en otra escuela. Al mes siguiente Tessa compartió en clase lo insegura que estaba al respecto: «Quizás necesitaba ir a otro barrio con su familia ... No estoy segura, veremos... Todavía tenemos sus zapatillas, así que quizás pueda venir a vernos, a recoger sus cosas y a despedirse de todos nosotros».

Pasó el tiempo y Daniel no regresó. Anoté en mi diario de investigación cómo algunos de sus compañeros y compañeras lo extrañaban. Yo también me preguntaba dónde podría estar. Una mañana, después de una excursión al Polideportivo, se me acercó muy discretamente la mamá de Isaiah. En voz muy baja, buscando complicidad, me preguntó si le había pasado algo a Daniel. «No viene a la escuela y mi hijo lo extraña. ¿Regresará, señorita Emma?». «Bueno, no estoy segura. Quizás es mejor si conversas esto con la señora Tessa», añadí. «Sí, lo entiendo... es que te lo pregunto porque estoy preocupada. No sé qué decirle a mi hijo», agregó.

En ese momento, la mamá vino a mí sabiendo que yo no era la maestra de Isaiah, sabiendo que era «sólo» una adulta que jugaba, dibujaba, bailaba, leía y cantaba con su hijo, sabiendo que estaba aprendiendo con ellos y reflexionando sobre cómo construían el currículo del cuidado. Sin embargo, la mamá de Isaiah no me veía como una persona externa, ni como una investigadora externa que no formaba parte del paisaje escolar. Sentí que me pedía consejo, que le importaba mi parecer y mi experiencia. Fue ahí cuando percibí que realmente me había convertido, de alguna manera, en un miembro de la comunidad del aula y de la escuela.

Dos meses después, mientras estaba realizando por primera vez la compra semanal en *Walmart*², vi, en uno de los pasillos, a un niño vestido con una chaqueta naranja. Corrí hacia allí. ¡Sabía (no me pregunes cómo) que era Daniel! Estaba allí junto a su hermano, su mamá y su hermana pequeña que, como habían intuido los niños y las niñas de clase, ya había nacido. Me acerqué a ellos y sonreí a Daniel. Él dijo: «ella era la ayudante de la señora T., mami». Tuvimos una charla muy breve y cordial acerca de la salud de la mamá tras dar a luz. Ninguno de nosotros mencionó nada sobre la escuela.

En una de las conversaciones junto a Tessa, compartí lo vulnerable que me sentía al pensar en la historia de Daniel. Ella ya sabía de mi reencuentro con Da-

2. *Walmart* es una corporación multinacional de tiendas de origen estadounidense que opera cadenas de grandes almacenes de descuento.

niel en *Walmart*. «Se me ha roto el corazón porque no sabemos qué ha podido pasar», apuntó la maestra mientras las lágrimas recorrían sus mejillas. No entendía cómo ella y la escuela habían perdido el rastro del niño. Mientras tanto, las pertenencias de Daniel continuaban en la estantería. Verlas cada mañana era una oportunidad de volver a los recuerdos compartidos, pero también un modo de imaginar y dotar de posibilidades la vida del niño. Como investigadora, reencontrarme con todo ello me llevó a revisitar una historia personal: la historia de mí misma cuando tenía siete años. A esa edad me tuve que despedir de la escuela en la que había cursado primero de EGB³. Aquella niña, mi yo niña, no estaba preparada para despedirse de sus amigos y amigas; tampoco para mudarse de escuela ni de ciudad. Compartir esta historia personal con Tessa me permitió darme cuenta de cómo, juntas, maestra e investigadora, estábamos reflexionando sobre el presente mientras revitalizábamos experiencias pasadas (Connelly y Clandinin, 1990). Como nuestra conversación fue profunda, íntima y compleja, Tessa solicitó que apagara la grabadora.

Durante el proceso de indagación recuerdo sentir las repercusiones de las historias de los niños y las niñas en mi vida como mujer, hija, maestra, educadora e investigadora. Varias veces me costó nombrar y escribir cómo sus historias se quedaron conmigo, cómo pensé con ellos y cómo también Tessa, los niños, niñas y sus respectivas familias, dieron forma al modo en el que ahora atiendo a la relación educativa, a la experiencia escolar, al estudio, al currículum y al paisaje escolar. Un paisaje en el que convergen todas nuestras historias: historias de pasado, de presente y de posibilidad de futuro.

Al revisar algunas de las anotaciones que compartí con Tessa en 2018, se me hace evidente que cuidar la historia de Daniel es una manera de reconocer los diversos paisajes, cualidades y dimensiones desde los que su vida se iba creando. Honrar su historia tiene que ver, también, con cómo la maestra fue sensiblemente atendiendo las capas de vida de Daniel: capas familiares, sociales, escolares y culturales. Y es la forma en la que participamos y pensamos con la historia del niño la que nos lleva a considerar que ya no es sólo la historia de Daniel, sino que esa historia singular nos toca, nos commueve. Es una historia que se ha convertido también en algo propio, en algo *nuestro*. En otras palabras: la experiencia de Daniel no es mía, pero sí que es única para mí. Y única para Tessa y para cada niño y niña que tuvo la oportunidad de conocerlo en la escuela.

³. Primero de Educación General Básica equivale, en el sistema educativo español actual, al primer curso de la etapa de Educación Primaria.

Existen muchas historias de mis días en la escuela, junto a Tessa. Dichas historias continúan apareciendo como recuerdos en la distancia. Historias que vuelven una y otra vez porque conectan con algo que mis estudiantes universitarias plantean en clase, o con otras historias que algunas colegas comparten conmigo, o con escenas que observo cuando visito alguna escuela de Educación Infantil y/o Primaria. Historias que, como docente e investigadora, reaparecen en mi cuerpo. Esas historias, las recurrentes y repetidas, probablemente emergen de nuevo porque hay algo educativo en ellas que quizás deba repensar. Como investigadora narrativa, siento que necesito «atravesarlas» nuevamente, viajar con ellas de nuevo, abrir un espacio simbólico dentro de mí para abrazarlas de manera integral. Esas historias tienen sus idas y venidas, se extienden en el tiempo y atienden dimensiones educativas, personales, sociales, relaciones y estéticas. Son historias vividas, contadas y recontadas que poseen la cualidad de ser «indefinidamente elásticas» (Dewey, 1969). Y una de esas historias es la historia de Daniel. Mi historia de Daniel, que ahora, quizás, dice también algo de ti.

3. Anidar la experiencia de indagación en una comunidad

El silencio de algunos niños, la historia desconocida de la familia de Daniel, sus zapatillas en el estante del aula y la necesidad de comprender que a veces no podemos despedirnos de los demás, son parte de las conversaciones que hemos estado revisando y *pensando con* (Morris, 2002). Basamos nuestra profundización narrativa (análisis) en la teoría de la experiencia de Dewey (1969), considerando los tres lugares comunes de la indagación narrativa: personal y social (interacción); pasado, presente, futuro (continuidad); y lugar (situación) (Clandinin y Connelly, 2000). Estas dimensiones y sus interacciones son centrales en el capítulo, pues todas ellas han dado forma a nuestra reflexión en torno a cómo se desarrollaron las vidas singulares en un aula de Educación Infantil. A través de nuestro texto alimentamos el paisaje metodológico de la indagación narrativa y plantamos una semilla que se vincula con los posibles modos de entender ontológica y epistemológicamente el método y el fenómeno de la indagación (Clandinin y Murphy, 2009).

4. Detenernos y prestar atención a las historias que nos conforman

Más allá de la línea recta para alcanzar un resultado [...] hay una educación en el proceso, un aprender en el transcurso del camino, que llega antes que la meta. Aprender al recorrer un camino tiene que ver con encontrar el propio lugar, con un situarse, con la búsqueda de una relación propia con las cosas que hacemos.

De Vita, 2012, p. 108.

Encontrar nuestro propio lugar, como señala De Vita (2012), implica ralentizar, atender y reconocer las historias de las que estamos hechas. Historias, lugares, recuerdos, relaciones y comunidades que forman parte de quienes somos en el mundo. Young (2005) también nos recuerda la importancia de saber quiénes somos antes de ingresar a la universidad. Este fue un camino profundo que Emma reconsideró en 2016 cuando viajó a la University of Alberta (Canadá) como *Horowitz Teacher Education Research Scholar*. Inmersa en una cultura, una tierra y una lengua diferentes, en su primera visita al *Centre for Research for Teacher Education* (CRTED) ella sintió honestidad, calidez y humanidad. Las palabras e historias de bienvenida de Janice y del entorno físico de aquella sala de la Facultad crearon para Emma un hogar, una «comunidad elegida» (Lindemann Nelson, 1995). Escoger una comunidad es un acto relevante en el modo desde el que comprendemos la indagación narrativa, porque necesitamos estar junto a otras personas, junto a académicas con quienes compartir un lenguaje, un tono, un cuidado y una perspectiva en torno a lo educativo. En las «comunidades elegidas» existe un compromiso profundo, de conocimiento y de respuesta, que se basa en cómo nos preocupamos por el trabajo que estamos haciendo y en cómo atendemos a las historias y vidas que se entrelazan en el quehacer de la indagación. Se trata de un lugar donde poder repensarnos como seres humanos, como formadoras de docentes y como investigadoras. Preguntarnos y preguntarse en comunidad nos abre resonancias y caminos en la investigación, así como nos permite profundizar nuestra comprensión respecto a aquello que estamos investigando en tanto que fenómeno, método y práctica pedagógica que sostiene nuestra práctica política.

Como mencionan Olson y Craig (2005), las comunidades de pensamiento son lugares simbólicos seguros y narrativos donde poder narrar la crudeza y las tensiones que experimentamos en el acto de investigar y enseñar. También son lugares en los que negociamos el significado de lo indagado y desde los que autorizamos las interpretaciones propias y ajenas. En este sentido, las comunidades se configuran en torno a lugares comunes de experiencia (Lane, 1988). Para nosotras, elegir

libremente una comunidad es tan importante como la libertad que han de poder tomarse y experimentar las participantes de nuestros estudios.

En este sentido, la comunidad del CRTED ha sido el lugar en el que Emma anidó y compartió el conjunto de historias y tensiones que iban dando sentido a su estudio. Y fue ahí, concretamente en los encuentros denominados *Research Issues*, donde Muna, Trudy, Shaun, Janice y Emma se conocieron. Reunirnos semanalmente para pensar acerca del cuidado en nuestras relaciones de investigación nos ayudó a crear una relación continua en torno al viaje académico que cada una estaba transitando y co-componiendo. De hecho, las comunidades elegidas ofrecen experiencias holísticas y relacionales (Clandinin, Caine, y Lessard, 2018) que abren nuevas formas de descubrir y conocer (Pinnegar y Daynes, 2007) aspectos vinculados a la indagación narrativa.

5. Pensando con Emma: una manera de cuidar las historias

En las conversaciones derivadas de la escritura de este capítulo vemos posibilidades de crecimiento. Reconocemos cómo ser indagadoras narrativas nos permite desacelerar el tiempo de las experiencias, las escenas y los hechos. Una desaceleración lo suficientemente significativa como para escuchar a cada niña y niño, a cada maestro y maestra, a cada familia (Paley, 2004). Se trata, entonces, de prestar atención a las historias que están viviendo (y que nos cuentan, en muchas ocasiones, oralmente, con el dibujo o con elaboraciones artísticas), de contemplar cómo juegan, cómo mueven el cuerpo, cómo cantan, cómo bailan, etc. Desde nuestras historias como investigadoras y formadoras de docentes, la historia de Daniel nos invita a ir más allá. Nos sugiere alzar la mirada, escuchar y recordar otras historias vividas junto a otros niños, niñas y familias. Y también apela a nuestra propia vida, a esas otras historias corporeizadas que conforman nuestra subjetividad e identidad, que dan cuenta de quiénes somos.

La indagación narrativa es el estudio de la experiencia. Una indagación que se denomina narrativa porque mientras los participantes comparten, narran y cuentan sus historias y experiencias, los investigadores representan y comprenden sus experiencias. Y todo ello se despliega narrativamente. En esta línea, Clandinin y Rosiek (2007) sostienen que

[...] desde ese punto de vista, una ontología pragmática de la experiencia no es solo un marco teórico adecuado para las indagaciones narrativas. Es más bien un enfoque a la indagación que pone en práctica y movimiento muchos, si no todos, los principios de la teoría investigativa de Dewey. De hecho, nosotros sostengamos que la indagación narrativa, tal y como la describimos, es una metodología esencialmente

pragmática. Lo que la indagación narrativa es para el pragmatismo deweyano es lo que la genealogía es para la sociología post-estructuralista foucaultiana, o lo que los experimentos son para el positivismo, o a lo que la etnografía crítica es para la teoría crítica (p. 42).

En la historia de Emma vemos cómo emergen los lugares comunes de la indagación narrativa (Clandinin y Connelly, 2000). Cuando nos referimos al contexto, estamos conversando en torno a lo que rodea la historia en sí. Pero pensamos en el movimiento hacia atrás y hacia delante que envuelve a la historia, vemos cómo la temporalidad emerge: pasado, presente y futuro nacen poco a poco. De esta manera, hacer experiencia, o reconocer una experiencia y contarla, implica experimentar la experiencia desde estos lugares. Requiere hacer(nos) preguntas que señalen cada una de estas direcciones, y que dejen un espacio vacío, un espacio desde el que, al volver a la experiencia, podamos nuevamente explorarla, comprenderla, resignificarla y representarla. Como resaltan Clandinin y Rosiek (2007): «[...] la teoría de la experiencia de Dewey [es] central para la epistemología y la ontología de la narrativa [...] la experiencia es la categoría ontológica fundamental de la que procede toda indagación narrativa» (p. 38).

La interacción, para Dewey, incluye una dimensión social que hace referencia a las interacciones que realizamos con seres humanos y con aspectos o elementos no humanos. Y nuestra responsabilidad como indagadoras es atender a dichas interacciones y vínculos. Esta dimensión social, dentro de la metodología empleada, está muy presente en las publicaciones y aportaciones de Trudy (Cardinal, 2011). Sus textos visibilizan el compromiso auténtico que tenemos con la manera en la que entendemos la naturaleza relacional de la indagación narrativa.

El siguiente apartado aborda otra cuestión ontológica: la de componer maneras, tiempos y espacios relationalmente éticos en los procesos investigativos. Este asunto es una cuestión ontológica porque da cuenta del modo en el que entendemos la indagación y las formas desde las que creamos las interacciones con los participantes de los diversos estudios. Y es ahí desde donde necesitamos regresar a la dimensión de lo social y de la relationalidad. Son los procesos relationales (inmersos en nuestras investigaciones) los que dan cuenta de las responsabilidades y tensiones con las que nos acercamos y cultivamos el vínculo con nuestras participantes. A través de la historia de Daniel, vemos cómo Emma, en tanto que investigadora, posee una influencia en la escuela y en la clase. Sólo con su presencia se da una influencia en el paisaje educativo. Por eso, la indagación narrativa nos remite al proceso continuo de autoenfoque, a la necesidad de hacernos conscientes del lugar y del modo en el que estamos habitando el espacio investigativo (Anzaldúa 1995; Lindemann Nelson, 1995).

6. Entrar en una relación ética con la historia de Emma

Clandinin y Connelly (2000) describen que los *hilos narrativos* pueden entenderse como tramas entrelazadas dentro, entre y a través de lo que conocemos como los lugares comunes narrativos, que hacen referencia al tiempo, al lugar y a las interacciones sociales. Prestar atención a esos hilos narrativos nos traslada a la naturaleza continua, y siempre en desarrollo, de la experiencia, pero también a los diversos momentos de interacción que aparecen en los diferentes contextos educativos. Los hilos narrativos nos solicitan atender a la complejidad de la vida y a la creación de vida en sí misma que hay tras los procesos de indagación. Como nos recuerda Minh-ha (1989), «a pesar de nuestro intento desesperado y eterno de separar, contener y reparar lo que acontece, las categorías siempre se filtran» (p. 94). Stavrou y Murphy (en prensa) destacan que

como indagadores narrativos atendemos a esta complejidad de la experiencia sin reducir la vida propia dentro de los parámetros de cualquier teoría. Los hilos de sentido nos permiten considerar la confusión que (en términos de teoría) se halla intrínseca a la vida [...] Los hilos surgen de las historias... a lo largo de una vida (p. 31).

Utilizar hilos de sentido, pensar con hilos de la experiencia, nos ayuda a comprender las experiencias de las personas y que las experiencias no se ubican fácilmente en temas categóricos que a menudo se construyen para las personas (Stavrou y Murphy, en prensa). Podríamos pensar en temas o categorías que emergen de la historia de Daniel. Tres ejemplos de ello serían: (a) la manera en la que el alcohol puede crear historias familiares complejas; (b) el modo en el que Daniel se relaciona con sus compañeros y compañeras de clase; y (c) la alegría que el niño siente jugando y coloreando, más allá de las preocupaciones que pueden aparecer en casa y en la escuela. Atender estos hilos posiciona a Daniel como un niño con una vida compleja (no complicada). Y es precisamente ahí donde estriba la diferencia entre pensar *con* historias y pensar *sobre* las historias de nuestros participantes de la investigación. La vida de Daniel no es un conjunto de datos, es la historia de un niño que está creciendo, desarrollándose, descubriendo el mundo.

A continuación, Shaun y Trudy muestran algunas de las resonancias, algunos de los hilos de sentido que consideran significativos tras un pensar junto a la historia que Emma pone en juego y de la que Daniel es el protagonista.

Shaun piensa narrativamente con la historia

¿Qué significa pensar de manera relationalmente ética? ¿Qué entendemos por entablar una relación de investigación de manera ética? Emma muestra la complejidad de todo esto. Su historia, y el modo desde el que piensa con la misma, no es una observación fáctica (aunque hay hechos en cada uno, junto con pensamientos, emociones, etc.) de las interacciones de Daniel y sus interacciones con él y con respecto a Daniel. Su trabajo no muestra únicamente una ética del cuidado (Noddings, 1984). Yo diría que lo que tenemos en movimiento va más allá de las preocupaciones que ella puede tener como investigadora, o que Tessa puede presentar como maestra. El cuidado es una idea compleja y, en términos de investigación, puede reducirse a preocuparse por un participante, pero también a no causar daños en la vida de quien está participando del estudio. Sin embargo, el cuidado también puede verse como un hacer lo que creemos que es mejor para el otro y para la otra. Un hacer que, en este caso, se abre al paternalismo, al «yo sé mejor qué necesitas». Este tipo de cuidado se convierte, sin duda, en un asunto unilateral. Mantenernos en la tensión, mantenernos en la relación y en lo que esta misma va nutriendo y abriendo, tiene que ver con vivir la investigación de una manera relationalmente ética (Clandinin y otros, 2009). Emma podría haber escrito acerca de un niño que de repente dejó de ir a la escuela. Sin embargo, ella (re)presenta la complejidad de una vida y su respuesta como investigadora en torno a dicha vida. Estos detalles, por pequeños que puedan parecernos, nos ayudan, como investigadores y maestros, a abrazar la holisticaidad y la complejidad cambiante de la vida; de la vida de los niños y de las niñas, así como de los adultos. Nos lleva a pensar en ellos, en esos otros, más allá de su ser estudiantes o participantes de una investigación. Wagamese (2009) escribe:

Tienes razón, por supuesto.
Mis recuerdos tienen que ver con la luz.
Pero tú no puedes capturarlos en su totalidad.
No puedes capturarlos, pero ¿querías?
No creo que pudiéramos. Son demasiado grandes, demasiado esquivos. Como el tiempo.
¿Entonces tenemos que conformarnos con sostener los pedazos?
Sí. Es como regresar a esta historia. Son las piezas las que la conforman.
Tan maravilloso viajar al pasado.
Todos nosotros somos piezas de la misma historia.
Sí, éramos piezas de la misma historia. Siempre lo seremos. Eso es lo bueno.
Porque siempre podemos sentarnos y volver a montar las piezas (p. 71).

Las notas de campo de Emma y las transcripciones de las conversaciones mantenidas con Tessa capturan *algunas* de las partes de la vida de Daniel. No captan la totalidad de la vida dentro o fuera de la escuela. Lo que nos cuenta ofrece un sentido, un sentido de la luz con la que este niño en particular compone su vida. Es decir, un sentido que él da en relación con las historias que lo conforman como niño (Clandinin y Connelly, 2000). En esta línea, Emma aporta claridad en tanto que muestra cómo las historias de Daniel se van entrelazando en historias a través de las que ella vive. Historias de presente y de pasado. Historias que habitan en ella como mujer, niña, maestra, investigadora, etc. De hecho, podríamos decir que todos somos parte de la misma historia y es el pensar con ella lo que nos lleva a vivir de una manera relationalmente ética en los procesos de indagación.

Trudy piensa narrativamente con la historia

Desde el primer momento que escuché a Emma compartir con nosotras esta historia de la escuela, de Daniel, de la maestra, de la mamá de Isaiah, me sentí cautivada por todo lo que la misma pone en movimiento. Y es que yo también he sido «la indagadora», o «la maestra», o «la hija» en situaciones y escenas similares. Por eso, al escuchar la historia de Emma, me sentí conectada con Daniel. En el proceso de indagar narrativamente con las historias, a medida que avanzamos y que pensamos con las historias, el proceso de investigación requiere que nos miremos, que pongamos la mirada en nuestro interior. Es una necesidad observar qué nos dice esa historia y desde qué lugares nos está invitando a pensar. En esta investigación no me miré gentilmente a mí misma, sino que más bien sentí una mirada brusca que me trasladó a momentos inquietantemente similares de mi propia infancia. Podía sentir que la tensión regresaba a mi cuerpo cuando imaginaba o recordaba esos momentos en los que yo también era Daniel, un niño en una escuela, contando una historia de cómo iba componiendo su vida junto a su padre. Una historia de posibles esperanzas o, tal vez, una historia sostenida por una aceptación pragmática que indica que puede darse (o no) un momento lúdico y de co-creación en el hogar tras regresar de la escuela. Recuerdo lo ‘normales’ que eran este tipo de negociaciones en mi vida junto a un familiar, negociaciones que atraviesan la manera en la que iba creando mi vida. La cuestión de qué papel podría jugar el alcohol en esas negociaciones fue para mí, como niña, muy complejo. Por eso, el silencio en clase, ese silencio que a Emma le pesaba en los hombros, me lo puedo imaginar como si ahora yo estuviera ahí en medio. De hecho, me imagino cuando yo respondía a preguntas similares a esa. Pero eran respuestas y preguntas muy comunes para mí. Comunes en tanto que eran ‘el pan de cada día’ en casa. Al imaginarme en la clase,

junto a Aaron, Jessie y Daniel, tuve la sensación de que el significado que estaban dando a la respuesta de Daniel requería que yo también me quedara en silencio. En silencio como adulta. Porque esas historias de mi vida y de mi familia, junto a los cuestionamientos que compartí en voz alta cuando era pequeña, también fueron silenciados en un momento de mi vida.

Mientras buscaba hilos narrativos que me posibilitaran profundizar la comprensión de la historia de Daniel, me pregunté cómo este tipo de momentos dan cuenta de quiénes somos o de quién hemos sido en una etapa de nuestra vida. Las historias que viven los niños y las niñas nutren quiénes son en el mundo. Esto me lleva a pensar acerca de los modos desde los que las historias se pueden convertir en historias para vivir; historias a través de las que vivimos e historias que todavía viajan conmigo mientras trato de hallar un significado a aquellos saberes que Daniel, Emma y Tessa ponen en juego.

Leía y releía la historia y pensaba en las lágrimas de Tessa y en la potencialidad de ver a Daniel narrado con sensibilidad en la historia. Para comprender mejor algo de quién es él he necesitado traspasar ese momento de silencio que Emma también recoge en su texto; un silencio que me ayudó a imaginar en la interconexión de las vidas, de nuestras vidas con las de otras y otros. Fue como si mi niña interior alzara su vista y me mirara, como si observara a su alrededor y viera que tal vez el saber no se encuentre únicamente en la historia de Daniel y de su padre, sino en los modos desde los que ambos han ido negociando su manera de estar en la relación paterno-filial. Cuando no existe ese espacio de negociación de la vida encontramos el llamado «espacio liminal» del que hablaba Heilbrun (1999).

Siento que no puedo soltar la tensión que habita en mí en relación con la «historia única» (Adichie, 2009) que puede ser contada acerca de un niño, de un papá y del término «borracho». Quizás es porque recuerdo aquellos momentos en los que yo, siendo joven, empecé a «ver» cómo estaba siendo «percibida» por los demás, por cómo esos otros y otras me estaban mirando y creando una historia única acerca de mí. Esas negociaciones, negociaciones de mi propia identidad, requirieron que tuviera en consideración la construcción que aquellas otras personas habían hecho sobre mi vida y la de mis familiares. Seguramente lo que he vivido en primera persona hace que me resulte difícil pasar por alto las resonancias de la historia. Conozco las formas desde las que el silencio puede traicionar a un niño. De hecho, pensar junto a la historia de Daniel me llevó a girar el rostro para no ver una versión de mí que no correspondía con quien yo realmente me consideraba y reconocía como niña (Carr, 1986). Era como si desde el presente deseara evitar esas llamadas a Servicios Sociales, llamadas que a veces confunden más la vida y provocan más dolor que acompañamiento.

En estos momentos, como investigadora que posee un firme compromiso epistemológico con la indagación narrativa, soy consciente del espacio íntimo y necesario que he de abrir para cuidar de las historias que giran alrededor de los núcleos familiares, de las diversas familias con las que trabajo. No desviarse del relato propio que conecta con la historia de Daniel me permite recordar que la indagación narrativa, aquello que co-componemos junto a nuestros participantes, siempre está vinculada a una ética relacional y a un compromiso con la bondad, la compasión y la evitación de las historias únicas (Adichie, 2009). En medio de toda la riqueza y profundidad de la historia que Emma comparte, aprendo acerca del tiempo que ella compartió con Daniel y del tiempo que necesito, como ser humano, para que cualquier historia trabaje en mí, genere un poso. Así, plantear asuntos de mi infancia en este espacio seguro junto a Emma, Shaun, Janice y mi pequeña yo hizo que mi parte protectora emergiera. Sentía la necesidad de proteger a Daniel y a su familia en nuestras conversaciones investigativas para decirme a mí misma que Daniel no estaba en peligro cuando pensábamos junto a él y junto a la historia. Estas conversaciones me posibilitaron vislumbrar cómo esa protección, esa historia a través de la que yo vivo, conecta con mis experiencias. También es esa protección la que alimenta mi deseo de apoyarnos continuamente para tratar de ver la integridad de las vidas, de las familias, de los bebés que llegan al mundo y del amor que se entrelaza. Todo ello en medio, por qué no, de historias y experiencias de abandono escolar que ocurren por motivos y razones que muchas veces no conocemos.

Esta forma de estar y hacer investigación reafirma mi confianza en aquello que tenemos entre manos al ser un trabajo (y más que un trabajo) anidado en una comunidad de seres humanos diversos. Y todo esto lo hacemos a través de lo que nos mantiene unidas: una ética relacional que vivimos entre nosotras, con las historias que nos cuentan y contamos, y con aquellos a quienes recordamos y se hacen presentes en nuestros relatos.

7. Cuidar de las historias en comunidad

¿Cuál es nuestra responsabilidad como indagadoras narrativas de las historias y experiencias que tenemos el privilegio y suerte de escuchar? La indagación narrativa es más que un contar historias. Podría llamarse indagación de la experiencia, pero esta metodología se conoce como indagación narrativa, pues las personas participantes cuentan y recuentan sus historias. Y nosotras, las investigadoras, pensamos y escribimos acerca de sus relatos de experiencia y de lo que estos nos permiten, narrativamente, ir abriendo y esponjando. Se trata de una experiencia entendida narrativamente:

La indagación narrativa es una forma de comprender la experiencia. Es la colaboración entre investigador y participantes, a lo largo del tiempo, en un lugar o un conjunto de lugares, y en la interacción social con un medio/contexto. Un indagador entra en medio de esta matriz y progresó de la misma manera, concluyendo la indagación aun estando en medio de ese vivir, contar, revivir y volver a contar las historias de las experiencias que conforman la vida de las personas participantes, tanto individuales como sociales (Clandinin y Connelly, 2000, p. 20).

Como investigadoras, entendemos que existe un proceso en nuestra comprensión y vivencia de la experiencia. Nuestro trabajo como indagadoras narrativas se ubica en el acto de recontar. Los participantes han vivido una experiencia (o conjunto de experiencias) y nos las cuentan oralmente o por escrito, o mediante otra acción que plasmamos en nuestras notas y textos de campo. Conforme pasa el tiempo y vamos cultivando la relación investigativa, regresamos de nuevo a las historias contadas para profundizar narrativamente en y con ellas (esto corresponde a lo que otras metodologías denominan «análisis»). En ese momento estamos revisando lo narrado. Y es eso lo que nos permite cambiar, resignificar y dar sentido. Emma finalizó su indagación postdoctoral siendo diferente, viéndose transformada, respecto a cómo era cuando la comenzó. Pensar con su texto de campo nos ha cambiado a todas nosotras, y quizás a ti también como lector/a. Ahora pensamos en Daniel de manera compleja y vemos cómo su presencia moldeó las vidas de los otros niños, niñas, familias, maestra, etc. Lo que podemos ver en el texto de investigación provisional es que, aunque Daniel no estuviera presente durante todo el curso escolar, su presencia perdura en nosotras como investigadoras y lectoras. Tenemos una responsabilidad con Daniel y con sus historias vividas, contadas y recontadas.

Pensando con la historia de Emma, reflexionamos sobre cómo escuchamos auténticamente con todo nuestro cuerpo. Permitir que la historia nos toque, que trabaje en nosotras, que cambie algo de nuestro ser, que nos desafíe y que se conecte con nuestras propias historias y experiencias, tiene que ver con cómo cuidar de las historias de manera personal. Cuidar de la historia de Emma requiere atención. Simone Weil (1993) nos recuerda que el movimiento de «atención consiste en suspender nuestros pensamientos, en hacernos disponibles» (p. 70). Atendemos y cuidamos de la historia observando la forma en la que esta llegó a nuestras vidas, escuchando las pausas que Emma creó en su narración y su escritura, recuperando los silencios que abrazamos en las conversaciones mantenidas antes y durante la escritura de este capítulo (al pensar con la historia), rescatando las preguntas y tensiones que la historia abrió en nosotras. Este proceso ha requerido de pausa, de una mirada que va más allá de lo que se nos está contando, de un nutrir la histo-

ria con nuestras propias preguntas pedagógicas, con nuestras perspectivas como seres humanos, y con los lugares desde los que habitamos (Molina, 2015). Cuidar de las historias implica no sacar conclusiones inmediatas o tempranas, sino seguir imaginando, creando y cultivando espacios de relación, en comunidad (Faccin-caní, 2004). Las historias nos cambian. La investigación nos moldea. Investigar es una experiencia de vida que nos transforma. Y lo hace del mismo modo que lo hacen las otras dimensiones de nuestra vida (Quiles-Fernández, 2016). Tal como Craig y otros (2020) sostienen, allí donde las comunidades de pensamiento han desarrollado trabajos colaborativos de la Formación Inicial del Profesorado, la narración pasa a ser algo inseparable de lo ético. Y para dar cuenta de ello, se basan en Stone-Mediatore (2007), quien cuestionó

[...] las formas en las que [...] las tramas dominantes, en particular su énfasis en la objetividad, apoyan «una ética de la indiferencia en nombre de la neutralidad» [...] «la narración afirma que las prácticas de conocimiento responsables exigen orientaciones éticas, en particular sensibilidad hacia los demás y participación consciente en nuestras comunidades» (p. 72) (p. xiv).

8. Imaginando posibilidades y caminos

A medida que transitamos nuestras conversaciones en esta pequeña comunidad de escritura que hemos creado, nos preguntamos cómo la historia de Daniel resuena en cada una de nosotras. Reconocemos cuidadosamente cómo, desde nuestro rol de investigadoras narrativas, debemos ocuparnos de las múltiples capas que poseen las historias. Esto requiere, en parte, un respeto a las experiencias cotidianas de los participantes de la investigación, pero también un acto de toma de conciencia de aquellas narrativas sociales, culturales, familiares, políticas, raciales e institucionales en las que sus experiencias han sido creadas, expresadas, conformadas y representadas. Cuidar de las historias es una forma de mantener el conocimiento y la sabiduría que cada historia encarna. Pero también es una invitación a seguir aprendiendo a mirar, a escuchar, a ser, pues cada día nos estamos convirtiendo en investigadoras, en maestras, en madres, en abuelas, en hijas, en amigas. Para nosotras es evidente que existen implicaciones directas respecto a cómo hacemos investigación. Pensar y cuidar de la historia de Daniel se vincula con diferentes aspectos: (a) la calidad del compromiso que poseemos en la indagación (Bergum y Dossetor, 2005), como muestra Shaun en ese ser, pensar y vivir la misma historia de una manera relationalmente ética; (b) el llamado a la acción (Arendt, 1958; Greene, 1995; Hooks, 1994), como Trudy expresa al presentar sus

historias de niña; (c) a la vulnerabilidad de estar en medio de esa historia y de muchas otras al mismo tiempo; y (d) la necesidad de viajar hacia el mundo del otro y de la otra sabiendo que ese mundo es diferente al mío (Lugones, 1987).

Por todo lo expresado anteriormente, pensar narrativamente nos lleva a reconocer cómo este movimiento se entrelaza con nuestras propias vidas, así como con las vidas de las maestras y los maestros, de las niñas y niños... y con todo aquel con quien nos relacionamos (Huber, Murphy y Clandinin, 2011; Clandinin, Caine, Lessard y Huber, 2016). Sabemos que «hay tantos mundos como vidas» (Okri, 1997, p. 2) y tantas historias como vidas en el mundo. Atender estas historias es aceptar que el proceso de investigación no está nunca prefabricado. Es un proceso incierto y delicado que se da en relaciones que no fueron, no son y nunca serán predeterminadas. Y este proceso se vive, siempre, en movimiento: entre lo personal y lo social, entre el pasado, el presente y el futuro, entre las dimensiones interior y exterior de la experiencia (Dewey, 1997), y entre relaciones humanas.

Estas enseñanzas de gentileza, relationalidad ética, liminalidad y viajar al mundo del otro y de la otra nos ha llenado lentamente nuestro proceso conversacional de más preguntas: ¿por qué la mamá o el abuelo de Daniel no hablaron con Tessa para hacerle saber que se mudarían a otra escuela? ¿Habría olvidado Daniel, mientras hablaba con Jessie y Aaron, llevarse a casa sus zapatillas? ¿Cuándo se habría planteado la mamá de Daniel el cambio de escuela de su hijo? ¿De qué manera la escuela intentó localizar a Daniel y su familia antes de llamar a Servicios Sociales? ¿Cuáles son los procesos institucionales que generan espacios para una ética del cuidado? ¿Y para el cumplimiento de la responsabilidad como docentes e investigadores? Algunas de estas cuestiones se convirtieron, lentamente, en tensiones. Tensiones que se hacían presentes a medida que regresamos a nuestra experiencia en escuelas de educación infantil, particularmente cuando escuchamos cómo Emma compartió «el peso del silencio sobre mis hombros». Fue ahí cuando empezamos a preguntarnos acerca de las situaciones en las que los seres humanos somos vistos «como meros objetos o piezas de ajedrez», en lugar de ser percibidos desde nuestra «integridad y particularidad». En otras palabras, los participantes de la investigación, a veces, están en medio de lo que está sucediendo sin conocer las incertidumbres a las que se enfrentan (Greene, 1995). Por eso, cuidar de las historias significa aprender con ellas, dejar que las historias guíen el proceso de investigación en sí para que quienes están participando del mismo puedan reconocer asuntos y movimientos que van poniéndose en juego en el quehacer investigativo.

Revisitar la historia que da sentido a este capítulo (y a esta escritura) es complejo, pues requiere una atención sensible a lo que la propia experiencia de vivir la historia nos enseña ahora y nos puede enseñar en el futuro.

9. Llegando al círculo completo: la vida y la imaginación de lo que Emma ha cultivado... siempre con cuidado y siempre en relación

Queridas amigas/os:

Escribo esta nota con un ritmo y calidez particulares.

Escribo mientras respiro profundamente ...

Durante meses no he tenido palabras;

he intentado fuertemente hallar un modo desde el que poder narrar lo vivido en la escuela.

Finalmente he aceptado algunas aproximaciones,

acercamientos con el lenguaje que me permiten contar algo del todo sin apresar ese todo.

Convertirme en escritora,

en lectora,

en investigadora,

en mujer,

en niña

una y otra vez.

Eso he venido haciendo este tiempo.

En cada palabra,

en cada historia,

en cada gesto.

Escribí este «poema encontrado» (Butler-Kisber, 2001) en abril de 2017 al final de un curso de indagación narrativa que Janice impartió en la *University of Alberta*. Siento que el poema captura el sentido de ir convirtiéndome, cada día, en investigadora. Hacerme investigadora descubriendo las complejidades del escribir y de la indagación teniendo en cuenta lo que se va dando en nuestro cuerpo. Y hacerme investigadora tratando de capturar el sentido de lo que significa narrar, escribir, indagar y pensar con historias; con historias que ya no son propias, sino que son de todas nosotras. Son historias que revivimos ahora conjuntamente, de la mano, y que nos permiten abrirnos a determinadas resonancias de quiénes somos, cada una, en el mundo.

Referencias bibliográficas

- Adichie, C. N. (2009, julio). *The Danger of a Single Story* [Archivo de vídeo]. https://www.TED.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Anzaldúa, G. (1995). *Making Face, Making Soul/Haciendo Caras: Creative and Critical Perspectives by Feminists of Color*. Aunt Lute Books.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. University of Chicago Press.

- . (1993). *Between Past and Future*. Penguin Books.
- Bruner, J. (2006). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University.
- Carr, D. (1986). *Time, Narrative, and History*. Indiana University.
- Cardinal, T. (2011). Stepping-stone or Saving Story? *LEARNING Landscapes*, 4(2), 79-91. <https://doi.org/10.36510/learnland.v4i2>
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Left Coast.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Murphy, M. S. (2009). Relational Ontological Commitments in Narrative Research. *Educational Researcher*, 38(8), 598-602.
- Clandinin, D. J., Murphy, M. S., Huber, J., & Murray Orr, A. (2009). Negotiating Narrative Inquiries: Living in a Tension-filled Midst. *The Journal of Educational Research* 103(2), 81-90.
- Clandinin, D. J., Caine, V., & Lessard, S. (2018). *The Relational Ethics of Narrative Inquiry*. Routledge.
- Clandinin, D. J., Caine, V., Lessard, S., & Huber, J. (2016). *Engaging in Narrative Inquiries with Children and Youth*. Left Coast.
- Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (pp. 35-75). Sage.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- . (1994). Telling Teaching Stories. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 145-158.
- Craig, C., Curtis, G. A., Kelley, M., Martindell, P. T., & Pérez, M. M. (2020). *Knowledge Communities in Teacher Education: Sustaining Collaborative Work*. Springer Nature.
- De Vita, A. (2012). *La creación social. Relaciones y contextos para educar*. Laertes.
- Dewey, J. (1969). *Experiencia y educación*. Losada.
- Faccincani, C. (2004). El pensamiento de la experiencia. Diotima (Eds.). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 133-152). Icaria.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. Jossey Bass.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Huber, J., Murphy, M. S., & Clandinin, D. J. (2011). *Places of Curriculum Making: Narrative Inquiries into Children's Lives in Motion*. Emerald Group Publishing.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37, 212-242.
- Lane, B. (1988). *Landscapes of the Sacred: Geography and Narrative in American Spirituality*. Paulist Press.
- Lindemann Nelson, H. (1995). Resistance and Subordination. *Hypatia*, 10(2), 23-40.
- Minh-ha, T. T. (1989). *Woman, Native, Other: Writing Postcoloniality and Feminism*. Indiana University.

- Molina, D. (2015). *La palabra que despierta la experiencia*. Duoda (Documento Inédito).
- Morris, D. B. (2002). Narrative, Ethics, and Pain: Thinking with Stories. In R. Charon y M. Montello (Eds.). *Stories Matter: The Role of Narrative in Medical Ethics* (pp. 196-218). Routledge.
- Murray Orr, A. (2002). Book Conversations as Acts of Caring: A Teacher Researcher's Reflective Engagement with Noddings' Ethic of Caring. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 4(2), 89-100.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California.
- Okri, B. (1997). *A Way of Being Free*. Head of Zeus Ltd.
- Olson, M., & Craig, C. (2005). Uncovering Cover Stories: Claiming not to Know what we Know and why we do it. *Curriculum Inquiry*, 35, 161-182.
- Paley, V. G. (2004). *A Child's Work. The Importance of Fantasy Play*. The University of Chicago.
- Pinnegar, S., & Daynes, J. (2007). Locating Narrative Inquiry Historically. In D. J. Clandinin (Ed.). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (pp. 1-34). Sage.
- Quiles-Fernández, E. (2016). *Cuidar la relación: El sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa* [Tesis Doctoral]. Universidad de Barcelona, España. Recuperado de: <https://tdx.cat/handle/10803/393960>
- Stavrou, S., & Murphy, S. (en prensa). Methodological Landscapes: Mapping Narrative Inquiry, Critical Race Theory, and Anti-Racist Education. *Journal of Critical Race Inquiry*.
- Stone-Mediatore, S. (2007). Challenging Academic Norms: An Epistemology for Feminist and Multicultural Classrooms. *NWSA Journal*, 19(2), 55-78.
- Wagamese, R. (2009). *Ragged Company*. Anchor Canada.
- Weil, S. (1993). *La gravedad y la gracia*. Trotta.
- Young, M. I. (2005). *Pimatisiwin: Walking in a Good Way. A Narrative Inquiry into Language and Identity*. Pemmican.



CAPÍTULO 4

Narrativas de maestras: posturas frente a los discursos de la inclusión educativa*

María Margarita Gutiérrez Rueda

Universidad Pedagógica Nacional

El relato está presente en todos los tiempos, todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy a menudo esos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta: el relato se burla de la buena y de la mala literatura, internacional, tranhistórico, transcultural, el relato está allí como la vida.

Roland Barthes (1996, p. 65)

Resumen: El presente texto propone discutir cómo, a través de los relatos de maestras, se pueden comprender los discursos de inclusión educativa en Colombia. Para ello, en un primer momento la discusión se orienta a ubicar la perspectiva sobre inclusión educativa. Posteriormente, se problematiza el concepto de inclusión educativa y se indaga los distintos desplazamientos del concepto de inclusión y las implicaciones que esto supone. Por otra parte, se presentan algunas reflexiones sobre los discursos inclusivos en Colombia y la manera como la investigación narrativa permite acercarse a los relatos de mujeres-maestras y comprender sus posturas en el campo de la inclusión educativa.

Palabras clave: Inclusión educativa; maestras; relatos; investigación narrativa.

Narratives de mestres: postures envers els discursos de la inclusió educativa

Resum: Aquest text planteja com, a través dels relats de mestres, es poden comprendre els discursos d'inclusió educativa a Colòmbia. Per això, en un primer moment el text tracta la perspectiva sobre inclusió educativa. Posteriorment, es problematitza el concepte d'inclusió educativa i s'indaguuen els diferents desplaçaments del concepte d'inclusió amb les implicacions que això suposa. D'altra banda, es proposen reflexions sobre els discursos inclusius a Colòmbia i la manera com la investigació narrativa permet apropar-se als relats de dones mestres i comprendre'n les postures al voltant de la inclusió educativa.

Paraules clau: Inclusió educativa; mestres; relats; investigació narrativa.

* Este texto se ha escrito como parte del trabajo desarrollado para la tesis doctoral "Procesos de apropiación de las maestras frente a los discursos de la inclusión: comprensiones desde la experiencia" que se está realizando durante los estudios del Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional.

Female Teachers' Narratives: Attitudes to The Discourses of Educational Inclusion

Abstract: This text proposes to discuss how through the stories of teachers, the discourses of educational inclusion in Colombia can be understood. For this, at first, the discussion will be oriented to locate the perspective on educational inclusion. Subsequently, the concept of inclusive education will be problematized and the different movements in which the concept of inclusion is found and the implications that this implies will be investigated. On the other hand, it will show some reflections on inclusive discourses in Colombia and how narrative research allows us to approach the stories of women teachers and understand their positions in the field of inclusive education.

Keywords: Inclusive education; female teachers; stories; narrative inquiry.

1. Cuestiones de la inclusión educativa, lo heterotópico

La inclusión educativa ha sido un proceso (inacabado) que podría dividirse en varias etapas. Desde el año 1839 se crea la primera escuela para personas con retraso; en aquel entonces a las personas con discapacidad (PCD) se les llamaba «impedidos» y «anormales». En el año 1968 la UNESCO define la educación especial y se divultan proclamaciones y declaraciones en las que las PCD se denominan «deficientes mentales». A partir de la Declaración de Salamanca, en 1994, el concepto de NEE (necesidades educativas especiales) se comenzó a difundir. En el año 2002 se celebró el Congreso Europeo para las PCD donde se partió del principio según el cual «nada para las personas con discapacidad sin contar con las personas con discapacidad».

Como señala Vidal (2014), el paradigma de Vida Independiente¹ permite a las personas desplazarse desde un paradigma de atención del sistema tradicional de «rehabilitación» hacia la recuperación de su libertad y del protagonismo de sus propias vidas. Asimismo, como señala Rosa Blanco (2006), uno de los beneficios de la inclusión educativa es cuestionar la segregación que propuso la educación especial y que posteriormente la integración educativa plantearía como la adaptación de los estudiantes a las exigencias de las escuelas.

Teniendo en cuenta lo anterior, la apuesta por una educación inclusiva se reafirma en la Educación para todos. No es el sujeto el que debe realizar desplazamientos en lo propio de su condición, sino que son el contexto y las escuelas los

¹. En este paradigma se encuentran alusiones a la libertad, el ideal y la elección, donde el sujeto toma decisiones sobre su propia vida; un ideal de la vida independiente es que las personas con discapacidad puedan tomar las oportunidades que la sociedad les ofrece y pueda elegir cómo vivir y tener el control de su propia vida.

que deben ofrecer alternativas para el cumplimiento pleno de derechos. Booth y Ainscow (2002) refieren al respecto: «La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y las alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado» (p. 6). De esta manera, las escuelas inclusivas permitirán el desarrollo y la participación no solo de las personas con discapacidad, sino de los diversos grupos sociales que también necesitan una respuesta a sus propias necesidades.

Con la educación inclusiva finalizaría el segregacionismo y la adaptación de los estudiantes al ambiente escolar, para que las escuelas replantearan su organización institucional y, de esta manera, atendieran y se adecuaran a las necesidades propias de los estudiantes entendiendo sus diferencias. Ahora bien, ¿en la actualidad encontramos en las aulas segregación frente a la discapacidad (y a muchas otras diferencias), aunque el discurso es el de la inclusión? ¿El término «inclusión educativa» permite analizar los ejes de desigualdad que la escuela reproduce desde su interior?

De la mano de Blanco, cabe anotar que existen tres etapas dentro del proceso de educación inclusiva: acceso, participación y resultados. En este sentido, la profesora Armijo, en una investigación desarrollada en el año 2017 en la que analiza las nociones de inclusión educativa e inclusión social, afirma:

Estas tres dimensiones aparecen como etapas del proceso de inclusión, desde una perspectiva sistémico-funcionalista. El acceso es un aspecto cuantitativo y estructural que se refiere a la entrada al sistema escolar. La participación corresponde a una dimensión centrada en el proceso educativo [...] mientras que los resultados académicos y valóricos², son los que garantizan la eficacia de la educación a la salida del sistema (p. 7).

La misma autora señala que la educación inclusiva centrada en los resultados se relaciona con la palabra calidad, lo que pone de manifiesto que son los estudiantes quienes acceden a la educación, pero deben cumplir con unos resultados propios de la institución y en general de la educación nacional. Parece que, aunque se hable de inclusión educativa, ésta sigue intentando «normalizar» y «cuantificar» el rendimiento de los estudiantes. Se pretendió, entonces, realizar un desplazamiento de la integración a la inclusión educativa donde fueran las escuelas las

2. Este término alude a las calificaciones (notas) dadas dentro del proceso escolar por parte de los estudiantes. En el caso colombiano, las calificaciones en las instituciones educativas públicas se establecen desde 1 a 5, siendo 1 un desempeño insuficiente y 5 un desempeño excelente.

que se adaptaran a los estudiantes, pero son ellos los que deben cumplir con las «expectativas» que se proponen las instituciones de educación. No existe claridad en la noción ni, mucho menos, una coherencia entre lo que se promulga y lo que sucede en las aulas. Al respecto, Aldo Ocampo (2016) señala:

Hablar de Educación Inclusiva en el siglo XXI no es sinónimo de colectivos en situación de riesgo, personas en situación de discapacidad o estudiantes con necesidades educativas especiales; más bien, implica cuestionar la formación de relaciones estructurales que generan poblaciones excedentes a través del derecho en la educación, es decir, cómo el discurso dominante de la inclusión atiende al refuerzo de una matriz intelectual de opresión y colonización epistémica (p. 12).

Desde este análisis, Ocampo refiere que el campo de la inclusión se encuentra en un movimiento constante –diaspórico³– en el que confluyen varias disciplinas; es decir, el concepto de inclusión ha surtido varios desplazamientos teóricos y aun así no se cuenta con un método ni objeto definidos; por el contrario, los discursos sobre la inclusión siguen enunciando desde la hegemonía y la homogeneización. Propone entonces Ocampo (2016) un acercamiento heterotópico, en el que la ganancia de tener varias disciplinas confluyendo permita una discusión real con y desde el otro:

La heterotopía en la Educación Inclusiva actúa como un dispositivo analítico que subvierte el carácter seudo-innovador, por la concreción de un espacio naturalmente alternativo y contra-hegemónico que permita canalizar nuevas relaciones de fuerza y poder en el levantamiento de una arquitectura educativa capaz de instalar todas las transformaciones requeridas por dicho enfoque (p. 76).

Ocampo afirma que la heterotopía es la posibilidad de un tercer espacio, un espacio de confluencia entre disciplinas y posturas alrededor y desde la inclusión, y, sobre todo, es la posibilidad de crear desde un nuevo terreno y con y desde el otro. Y es que desde el otro y con el otro, ese sujeto que en su particularidad vive los intentos de inclusión y encuentra expresamente un nuevo lugar, la teoría apoyada luces, pero nunca reemplaza la vivencia misma de quien diariamente enfrenta

3. La palabra diáspora viene del griego *dia* (a través de) y *speirein* (dispersar, esparcir). Para la socióloga Avtar Brah (2011), esto alude a un viaje, incluso a viajes donde hay desplazamientos que implicarían no sólo reconocer el ambiente físico, sino las circunstancias históricas, económicas y políticas en las que se mueven los sujetos. Para Avtar (2011), «esto significa que estos múltiples viajes pueden configurar uno solo a través de una confluencia de narraciones conforme se vive, se revive, se produce, se reproduce y se transforma a través de la memoria individual y colectiva y la re-memoración» (p. 214).

exclusiones directas o, peor aún, propuestas (por ejemplo, leyes nacionales) que ni siquiera lo representan. Skliar (2015) lo expresa de la siguiente manera:

Por eso en la inclusión el lenguaje de la ética no puede subordinarse, sin más, a la retórica del derecho, en tanto hay primero una responsabilidad universal en relación al otro, una ley mayúscula que se expresa como preocupación ante cualquier otro, sea este discapacitado o no (p. 37).

Este sería uno de los focos de análisis más importantes: discursos que no indiquen únicamente los recorridos teóricos, sino que se posibiliten formas de narración desde y con los sujetos que viven en desigualdad, inequidad y falta de oportunidades.

2. ¿Y los discursos sobre la inclusión?

Continuando con los discursos, es necesario indicar que, al revisar la historia de la inclusión educativa, se ve que existen varias declaraciones a nivel mundial desde las que se ha enmarcado el trabajo educativo en este tema, pero se debe tener en cuenta que cada país tiene unas particularidades históricas y contextuales, lo que indica que todo aquello que puede marcar avances inmediatos en otros países en relación con la inclusión, en Colombia puede tener formas específicas de traducirse, bien sea en leyes o en acciones particulares de colectivos de personas con discapacidad.

Desde este punto, se retoma el estudio realizado por Hernández y Velásquez (2016), donde se analiza el discurso normativo colombiano en torno a la inclusión educativa entre los años 1991 y 2013. Para estos autores, la inclusión educativa es una concepción que permite no sólo la aceptación del otro, sino su reconocimiento como sujeto de derechos. En esta mirada ya se ha dejado atrás la concepción de educación especial e integración, para acercarse a una comprensión de la persona como sujeto de derechos a quien la sociedad y, en este caso, el sistema educativo deben ofrecer garantías para el acceso con calidad a la educación.

En la Constitución de 1991, en el artículo 68, se indica: «La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado». Hay un marco legal que promulga el derecho a la educación de las personas con discapacidad y encarga de esta labor directamente al Estado. Pero, como indica Gloria Calvo (2007), en Colombia persiste la dificultad para concretar las normas de inclusión educativa; los indicadores de cobertura, calidad y eficiencia muestran que los avances han sido lentos e insuficientes:

[...] la no escolarización es mayor en la población con discapacidad (8% frente a 3%), observándose que los niños con discapacidad o capacidades excepcionales no culminan los nueve grados de educación básica, ni alcanzan la educación media, en tanto el resto de la población progresan hasta la educación secundaria (p. 8).

Se evidencia que la norma está escrita, pero en la realidad todavía hay varios asuntos por resolver. Por ejemplo, la misma autora señala que los niveles de pobreza y difícil acceso a la salud son preocupaciones aún sin resolver en departamentos como el Chocó⁴.

Otro de los asuntos en relación con el discurso, señalan Hernández y Velásquez (2016), es la constante apuesta por la igualdad de las personas con discapacidad, a la vez que el uso recurrente de clasificaciones y subcategorías:

La discapacidad, por ejemplo, se clasifica en: mental, cognitiva y física, esta última, a su vez, se divide en auditiva, visual, oral y motora. Por su parte, los grupos étnicos se clasifican en indígenas, afro-descendientes, raizales y población rom, mientras que los afectados por la violencia se clasifican en desplazados, desvinculados y desmovilizados. Este gusto por las clasificaciones mantiene vigentes prácticas socio-culturales estigmatizantes, que en poco favorecen la integración y el reconocimiento integral del ser humano, más allá de sus eventuales singularidades (p. 504).

Es la anterior alusión al discurso o discursos (en este caso, los de la inclusión) la que requiere un abordaje conceptual. Las personas con discapacidad han tenido que recurrir incluso a tutelas⁵ para que sus derechos sean reconocidos y estos se reafirman en respuestas como sentencias de la Corte Constitucional. Son terrenos de lucha constante desde el lenguaje mismo; una palabra puede ser incluyente o excluyente y marcar la diferencia en atención a salud o educación. Sobre este asunto, Lazaratto (2006) señala: «el terreno de la expresión es el lugar de una lucha, de un enfrentamiento entre fuerzas políticas y sociales por las modalidades de constitución y organización» (p. 145).

Al respecto, autores que han investigado el tema de la comunicación y sus implicaciones dentro de la sociedad afirman:

4. Chocó es un departamento de Colombia ubicado en el noroeste del país. Ha sido un departamento con altos niveles de pobreza y abandono por parte del Estado, aunque es un territorio rico en diversidad natural y cultural.

5. En la Constitución Política de Colombia de 1991 la acción de tutela se establece como un mecanismo por medio del cual los ciudadanos reclaman ante un juez por medio escrito la restitución de alguno(s) de sus derechos fundamentales: vivienda, educación, salud, etc.

Al usar el término «discurso», estoy afirmando que el uso del lenguaje está imbriado en las relaciones y procesos sociales que determinan sistemáticamente las variaciones en sus propiedades [...] de esta imbricación en lo social que es inherente a la noción de discurso, es que el lenguaje es una forma material de ideología, y el lenguaje es invertido por la ideología (Fairclough, 1995, p. 47).

Desde esta postura, se identifica que el lenguaje es ideológico. Por lo tanto, no se puede desconocer que los discursos se redefinen constantemente según un contexto y unos sujetos que lo vivifican. Incluso Bajtin (1982) refiere cómo no puede considerarse el discurso fuera de un sujeto que pertenece a una realidad:

Porque el discurso puede existir en la realidad tan sólo en forma de enunciados concretos pertenecientes a los hablantes o sujetos del discurso. El discurso siempre está vertido en la forma del enunciado que pertenece a un sujeto discursivo determinado y no puede existir fuera de esta forma (p. 260).

No se puede comprender un discurso sin atender a unos enunciados y a un sujeto discursivo. ¿Quiénes piensan y escriben los discursos (normativas) de inclusión educativa? ¿Son maestros y maestras en las aulas quienes, además de apropiar estos discursos, los enuncian y discuten en la realidad de sus escuelas? Bajtin (1982) indica que incluso en la sola escucha siempre hay una respuesta por parte del oyente, que no siempre se traduce en una intervención: «tarde o temprano lo escuchado por el oyente que en su momento no tuvo una respuesta visual o audible, posteriormente se traducirá en sus propios discursos o conducta» (p. 257). Las maestras que trabajamos en el campo de la inclusión no somos receptoras pasivas sobre los discursos de la inclusión; por el contrario, como oyentes llevamos a cabo transformaciones a partir del discurso escuchado que se traducen en la misma práctica que diariamente realizamos. Así, al revisar la relación entre discursos que aparentemente no tienen respuesta alguna, se pueden identificar cambios (apropiaciones) de los mismos. Bajtin señala que «todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada de otros enunciados» (p. 258). No es nuevo lo que se dice, es más bien una construcción continua dentro de nuestros discursos a partir de otros donde hay acomodaciones de sentido frente a la realidad que percibimos.

Por otra parte, autores como Jesús Martín Barbero (2002) invitan a no desconocer los aportes de la lingüística, pero sin reducir el discurso únicamente a lo lingüístico. No se puede realizar un ejercicio donde únicamente lo expresado es lo que «realmente está dicho», sino que, por el contrario, es necesario ir más allá y romper los límites que se consideran dentro del lenguaje.

El planteamiento tiene como base una doble sospecha bien antigua: la de que el lenguaje no dice lo que dice, y la de que el decir no se limita al habla; que el lenguaje dice más, mucho más de lo que cree decir, y que muchas cosas hablan, aunque no sean lenguaje (p. 67).

Al revisar el caso específico de la Declaración de Salamanca (1994), el profesor Alfonso Camargo (2018) señala, citando la Declaración:

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados (p. 182).

Teniendo en cuenta la referencia del profesor Alfonso Camargo anteriormente citada, y al entablar un diálogo con los discursos de la Constitución de 1991 y posteriormente de la Declaración de Salamanca en 1994, se puede identificar la amplitud en la mirada alrededor del tema de la inclusión, específicamente de la inclusión educativa: ya no sólo se piensa en niños y niñas con discapacidad, sino en las diferentes necesidades de la población infantil.

Más adelante, los profesores Cynthia Duk y Javier Murillo (2019) centran la discusión sobre la inclusión en su artículo «De la Conferencia Mundial de Salamanca al Foro de Cali: 25 Años de Lucha». Ambos profesores resaltan la importancia de la Conferencia de Salamanca como «la semilla que dio origen al movimiento de educación inclusiva en todo el mundo» (p. 11). Si bien lo señalan como un momento histórico de importancia, también se plantean preguntas como, por ejemplo: «¿Es posible una verdadera inclusión en sistemas educativos que son en sí mismos excluyentes?» (p.11). Los mismos profesores responden que la respuesta aún no está dada y plantean una invitación:

Remirar la historia y la evolución de las ideas precursoras de Salamanca de cara a los desafíos actuales de la educación, es un ejercicio necesario e inspirador que no solo nos permite profundizar la comprensión sobre el fenómeno de la exclusión, la segregación y sus efectos, sino que nos lleva a concluir que, hoy más que nunca, es necesario redoblar los esfuerzos, si lo que aspiramos es auténticamente una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (Duk y Murillo, 2019, p. 12).

Desde esta propuesta, que invita a un análisis del fenómeno de la inclusión con una óptica más profunda e incluso heterotópica, como referenció el profesor Aldo Ocampo (2016), y retomando a Martín Barbero (2002), es necesario el desoculta-

miento de los signos, del poder, incluso de la misma interpretación. «Si el discurso es poder lo es porque produce, y produce porque en él hay materia y hay trabajo, y no sólo signos, estructuras de significación» (Martín Barbero, 2002, p. 68). No se puede continuar develando desde la resignación y acatando sin ningún tipo de discusión las estructuras de sentido que se encuentran dentro de los discursos.

Sigamos con la revisión de las declaraciones y veamos ahora la Declaración de Jomtien de 1990 y la del año 2011 teniendo en cuenta alusiones al término «discapacidad». En la Declaración de Jomtien (1990) se encuentra la referencia a las PCD en los siguientes términos: «Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo» (p. 4).

Ahora propongo hacer una revisión de la Décima reunión del Grupo de Alto Nivel sobre Educación para Todos (EPT) realizado en Jomtien, Tailandia, en el año 2011. En comparación con la referencia sobre las PCD, se indica:

Otro reto al que debemos responder es el de lograr la equidad en la educación. Las desigualdades resultantes de distintos tipos de desventajas y discriminaciones ligadas al sexo, el nivel de ingresos, la situación geográfica, la nacionalidad, las discapacidades, la lengua, la raza o el origen étnico complican el camino hacia la realización de la EPT. Las niñas y mujeres siguen afrontando importantes obstáculos (p. 2).

Al hacer un análisis de esta referencia de 2011 y la del año 1990 con relación a las personas con discapacidad, se pueden ver cambios respecto a la denominación, ya que en el año 1990 se mencionan a las PCD como impedidos y se precisa que requieren especial atención para garantizar sus necesidades básicas de aprendizaje; y en el 2011 el abordaje, por lo menos en lo nominativo, se da desde «las discapacidades» y se relacionan como desigualdades resultantes de discriminaciones.

Ahora la pregunta es qué sucede en el contexto colombiano. Es necesario, entonces, ubicar los discursos en el contexto, preguntar por el sujeto discursivo que escribió, interpretó y puso en marcha los documentos institucionales o estatales que se han propuesto a nivel mundial; ya que, como se pudo observar durante el recorrido anterior, problematizar el discurso e indagar por quién y desde dónde se sitúan nos permitiría hacer ejercicios de resignificación de los discursos mismos. Investigaciones como las del profesor Eduardo Delgado (2018) proponen que la inclusión debe pensarse y hacerse desde el encuentro de saberes y experiencias, no sólo atendiendo a la eliminación de las barreras físicas y actitudinales para las personas con discapacidad, sino posibilitando un tercer espacio en el que se puedan debatir y develar las tensiones existentes.

De esta manera, en consideración del recorrido de los apartados anteriores en los que se expuso la relación entre los discursos de inclusión educativa y las tensiones teóricas que esto ha conllevado, ahora se vinculan otras voces, las de las maestras y sus relatos desde la vida escolar.

3. Narrativas de maestras - el ser mujer (maestra)

La escuela es un espacio donde confluyen tantas experiencias como discursos; pensar que una sola voz es la que debe ser escuchada sería ignorar el gran potencial que tiene la diferencia de voces en la cotidianidad que se vive.

Como maestra, empezaría por señalar que aún persiste la relación de maestra y maternidad, es decir, un entendimiento de que la maestra es una extensión del papel de madre o cuidadora. Según Cárdenas (1999),

En la medida en que el número de mujeres vinculadas a la carrera docente creció, el maternaje como imagen de la maestra de primaria se extendió a todo el magisterio. Responde esto a una cultura patriarcal que ha confundido lo femenino con la maternidad (pp. 138-139).

Se ha relegado la capacidad de la mujer como portadora de conocimiento, como alguien que escogió formarse no sólo para perpetuar ideas de discurso patriarcal, sino, por el contrario, para proponer desde su propia mirada y contexto. Fernández Enguita, en su texto *Educar en tiempos inciertos* (2009), muestra que en el inicio la profesión docente era para los hombres de origen humilde; posteriormente, la mujer llega a ser maestra, pero subordinada a los hombres; era también considerada una forma en la que la mujer se preparaba para ser madre siendo la figura maternal para otros niños y ayudando a que el tránsito de la familia a la escuela fuera menos difícil.

Por su parte, el estudio de Claudia Herrera y Carolina Ojeda (2016), sobre los discursos en torno al amor y la mujer en la Educación en Colombia, señalan que históricamente han existido prácticas discursivas que nos han impuesto identidades esencialistas a la mujer y es importante indagar por estas exclusiones, diferencias y a la vez procesos de resistencias que las mismas mujeres han realizado.

De esta manera, es importante conocer la experiencia propia de las maestras y cómo se reconocen en su profesión y qué desplazamientos señalan en relación con la feminización del trabajo educativo. La experiencia no es entendida en este artículo como una actividad, pues

[...] sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y pasivo [...]. Por un lado, el activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo «experimento». En el lado pasivo es sufrir o padecer. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias (Dewey, 1995, p. 124).

Es entonces la relación continua entre el mundo y el individuo donde hay transformaciones a partir de la misma experiencia y en donde esta última también se transforma. Para Rosi Braidotti (2000), el sujeto mujer es «un conjunto de experiencias múltiples, complejas y potencialmente contradictorias, definido por variables que se superponen tales como la clase, la raza, la edad, el estilo de vida, la preferencia sexual y otras» (p. 30). Así, la experiencia de las maestras cobra vital importancia para lo que se propone, ya que no se habla de hechos anecdóticos aislados, sino que se pensaría que cada maestra apropia los discursos de inclusión y estos a su vez se relacionan con su vida en particular, entendiendo lo que rodea a la mujer-maestra en sus identidades interseccionales (rural, urbana, mestiza, indígena, madre, académica, entre otras).

El concepto de interseccionalidad es un aporte importante para interpretar los relatos de vida. En términos de la profesora Dora Munévar (2013), es una forma de entrecruzar caminos habitados por las subjetividades, y situar las experiencias encarnadas de hombres y mujeres en medio de desigualdades y diferencias sociales y culturales. Además, la interseccionalidad funciona como dispositivo o método heurístico (Lutz, 2015), especialmente en metodologías donde las voces y experiencias de los sujetos están presentes.

Aquí, pues, se sitúa la voz de maestras (sí, mujeres), porque dentro de las investigaciones es usual encontrar las experiencias de los estudiantes, de las familias, pero poco sobre los maestros y menos investigación narrativa de maestras sobre maestras. Se ha llegado incluso a menoscabar e invalidar la voz de maestras de escuela, por considerar que no tiene suficiente fundamentación investigativa, y se deja de lado la relación existente del hacer en la escuela con el ser-maestra.

Además de conversar y de escuchar los relatos de los maestros y maestras alrededor de su experiencia pedagógica, este «compartir» puede estar rodeado de la posibilidad de conocer historias personales que rodean la vida y han creado relaciones en su experiencia docente. Es decir, hay una conexión entre la vida profesional y la vida personal (Suárez, Ochoa y Dávila, 2003, p. 8).

Ahora bien, acercarse a los discursos de las maestras y a sus narrativas es comprender, como lo había anotado antes, sus propias vidas y singularidades. Julia Kristeva en *Hannah Arendt: Life is a Narrative* (1941) anota lo siguiente:

Arendt construye una defensa vehemente de la vida en *La condición humana*. En el extremo opuesto a la vida que se reproduce de manera rutinaria en el espíritu de la determinación vitalista del consumismo y el compromiso de la tecnología moderna con el proceso vital, Arendt plantea un himno a la singularidad de cada nacimiento que podría inaugurar lo que no duda en llamarlo «el milagro de la vida» (p. 5).

Al pensar este pasaje en el espacio de la educación, podemos decir que son «milagros de vida» lo que sucede diariamente en las aulas; para cada estudiante y maestro ocurren nacimientos desde cada relato, existe singularidad en cada proceso, los maestros y maestras no pueden medir con el mismo rasero lo que ocurre en la vida de cada uno de los sujetos participantes en el acto educativo. Son experiencias maravillosas y dignas de ser relatadas y que en cada momento se resignifican en el tiempo y espacio.

Es tan potente acercarse a la experiencia y vivificarla, que Joan-Carles Mèlich (2012) la considera como una fuente de transformación, no un manual para solucionar un problema, sino una fuente de formación y deformación:

La experiencia es una pasión, un suceso, un acontecimiento, improgramable, implanificable, impensable... La experiencia es lo que nos sorprende, lo que nos rompe. La experiencia no es ni lo que hacemos ni lo que nos hace, sino lo que nos deshace (p. 77).

Pero ¿cómo escribir la experiencia de maestras? En las escuelas es claro que los maestros y maestras están entre el diligenciamiento de formatos y registros, pero no son estos los que inspiran a los maestros a recrear y compartir sus experiencias educativas. Suárez, Ochoa y Dávila, en *Narrativa docente y prácticas escolares* (2003), anotan:

Los/as docentes por lo general son renuentes a escribir, pero cuando escriben en la escuela lo hacen siguiendo pautas externas o guiones prefigurados, copiando planificaciones didácticas, llenando planillas administrativas, completando informes solicitados por superiores jerárquicos del aparato escolar (p. 11).

Se pierde el dinamismo del relato, el color mismo de las voces de quienes fueron los protagonistas. Son los maestros y las maestras quienes deben acercarse a un género discursivo en el que se sientan cómodos hablando de sí, compartiendo sus realidades y miedos más profundos. No pensando en que van a ser juzgados, ya que no se puede desconocer que los maestros y maestras cargamos sobre nuestras espaldas una responsabilidad impuesta de «seres dignos de imitar», «modelos que seguir» (no quiero decir con esto que no tengamos una responsabilidad ética), pero como cualquier sujeto que tiene la libertad desde el lenguaje de relatarse,

puede dejar fuera de sí las miradas inquisidoras de contar una historia para ser escuchada desde directrices institucionales⁶. Cuando escribimos, pensamos en quién nos lee, pero no debe ser esta una limitación para poder contarnos y simplemente buscar una aceptación.

La investigación narrativa permite que los sujetos puedan hablar de sí mismos y con esto establecer relaciones entre el perfil profesional y personal. En este sentido, Bolívar (2002) señala: «El ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad» (p. 2). La narración permite romper con esos límites impuestos desde la objetivación y, por el contrario, transitar entre los relatos. Conocer los relatos es poder vivenciar las experiencias. En el mismo sentido, Clementino de Souza (2015) da un lugar olvidado a la narrativa: «Las narrativas ganan sentido y se potencializan como proceso de formación y de conocimiento porque tienen en la experiencia su base existencial» (p. 115). Es incluso mucho más que una forma de investigar; como dice Bruner (1988), la narrativa no es solo una metodología, sino una forma de construir la realidad donde se presentan diversos procesos, uno de ellos la apropiación. Nada está dado por sentado y nosotros como maestros y maestras transformamos y resignificamos las realidades que nos convocan diariamente.

Para hablar de inclusión educativa en Colombia, no sólo es necesaria una política muy bien escrita, sino una realidad con las condiciones para hacer en las aulas lo propuesto por decretos y normativas. Además, las voces de las maestras y sus experiencias (relatos) son una de las mejores formas de reconocer los alcances de la política pública en un país, pues el ser maestra no sólo implica una formación respecto a un saber específico, sino dialogar con el peso de las propias subjetividades y las expectativas de vida de estudiantes y familias.

Dentro de este cruce de determinaciones y sentidos diversos, aún se puede defender la posición central e imprescindible del maestro en cualquier proceso educativo que se proponga como democrático. La matriz institucional e histórica que define las condiciones de trabajo del maestro, por un lado, y los recursos y significados que él mismo aporta como sujeto, son el punto de partida ineludible para cualquier discusión acerca de la orientación de la educación en nuestro país. Es éste es el punto donde se cruzan negociaciones sindicales, políticas administrativas, decisiones financieras, propuestas pedagógicas y el conocimiento que debe aportar la investigación. Si no se toma en cuenta esa realidad objetiva del trabajo del maestro, ninguna propuesta educativa tiene posibilidad de arraigo (Rockwell, 1985, p. 14)

6. Para Bajtin (1929), el objeto de las ciencias humanas es el ser expresivo y hablante. Según él, «el ser que se manifiesta por sí mismo no puede ser obligado y aprehendido. Es libre y por lo mismo no ofrece garantía alguna» (p. 153).

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Paidós.
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 151-176. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- _____. (1929). *Yo también soy*. Taurus.
- Barbero, J. M. (2002). *Oficio de cartógrafo*. Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1996). Introducción al análisis estructural de los relatos. En R. Barthes, U. Eco, T. Todorov y otros, *Análisis estructural del relato* (pp. 3-65). Coyoacán.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <http://re-die.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa, Universidad Autónoma de Madrid.
- Braudotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Paidós.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora: identidades en cuestión*. Traficantes de sueños.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Calvo, G. (2007). *Colombia: la dificultad para concretar las normas en inclusión educativa. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur*. Buenos Aires, Argentina. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaire_07/colombia_inclusion_07.pdf
- Camargo, A. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista International de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4, 181-187. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.16>
- Cárdenas, M. (1999). Mujeres y maestras. En M. Boada, M. Cárdenes, P. L. Gamba, H. González, N. L. López y J. F. Murillo. *Los maestros en Bogotá, espejos y reflejos: Imagen e identidad de los maestros y maestras en Santafé de Bogotá*, (pp. 131-150). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Constitución Política de Colombia. (1991). <https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucion-politica-colombia-1991.pdf>
- Delgado, E. (2018). *Experiencia, saber y enseñanza. Seis docentes universitarios con discapacidad*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Archivo digital. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9304>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.

- Duk, C. y Murillo, J. (2019). De la Conferencia Mundial de Salamanca al Foro de Cali: 25 años de lucha. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13 (2), 11–14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200011>.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Routledge.
- Fernández, F. M. (2009). *Educar en tiempos inciertos* (3^a ed.). Morata.
- Hernández, E. y Velásquez, J. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *El Ágora*, 16 (2), 493–509. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407755354008>
- Herrera, C. X. y Ojeda, C. M. (2016). «El amor y aquello de ser mujer»: aproximaciones a la configuración de lo femenino en la escuela colombiana (siglos XIX y XX). *Actualidades Pedagógicas*, 1(67), 115–133.
- Kristeva, J. (1941). *Hannah Arendt: Life Is a Narrative*. University of Toronto.
- Lazaratto, M. (2006). *Por una política menor - Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Traficantes de Sueños.
- Lutz, H. (2015). Intersectionality as Method. DiGeSt. Journal of Diversity and Gender Studies, 2(1-2), 39–44.
- Munévar Munévar, D. I. (2013). Distanciamientos epistémicos dentro de los estudios sobre discapacidades humanas. *Universitas Humanística*, (76), 299–324.
- Ocampo, A., Duso Pacheco, L. M., Ottonelli, J., Durán Caro, G., Rositto, S. A., Bustamante Marín, M. y Rocha, M. P. (2016). *Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. Ediciones CELEI.
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia*, 11 (1), 33–43.
- Suárez, H., Ochoa, L. y Dávila, P. (2003). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Módulo, 1.
- Souza, C. (2015). Diversidades, memoria y narrativas: lo que queda por decir en historias de formación. En G. Murillo, *Narrativas, pedagogía y memorias* (pp. 115–134). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México ediciones.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia*. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- _____. (1994). *Declaración de Salamanca. Documento aprobado en la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, auspiciada por la UNESCO y el Gobierno de España*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- _____. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación, Informe Final. Dakar*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Vidal, J., Ratzka, A., Barnes, C., Hasler, F., Zarb, G., Evans, J. y Pérez, L. (2014). *Atrapados en el sistema: el movimiento de vida independiente: Experiencias internacionales*. Fundación Luis Vives.



CAPÍTULO 5

Investigación biográfico-narrativa de una maestra sobre la competencia de trabajo en equipo

Joan Arumí Prat

Gemma Torres-Cladera

David Rodríguez Ruano

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

Resumen: Desde un paradigma biográfico-narrativo y utilizando una metodología cualitativa, se propuso a una maestra de un grupo de quinto de primaria que escribiera todo aquello que acontecía en su clase en relación con la construcción de la competencia de trabajo en equipo. La maestra tenía que escribir un relato personal acerca del proceso que realizaban los distintos equipos de alumnos teniendo muy presentes los elementos esenciales del relato: la temporalidad, la sociabilidad y el contexto. Los resultados de la investigación se presentan en cinco fragmentos narrativos que están organizados de forma secuencial y en ellos se leen momentos significativos del proceso de construcción de un equipo a lo largo de todo un curso escolar. Se destaca la importancia de la perspectiva individual dentro del equipo, las consecuencias de la organización didáctica de la maestra, la aparición del conflicto en el equipo o la autoevaluación como técnica imprescindible en la valoración de la competencia de trabajo en equipo.

Palabras clave: Paradigma biográfico-narrativo; competencia; trabajo en equipo; educación.

Investigació biogràfic-narrativa d'una mestra sobre la competència de treball en equip

Resum: Des d'una perspectiva biogràfic-narrativa i utilitzant una metodologia qualitativa, es va proposar a una mestra d'un grup de cinquè de primària que escrivis tot allò que passava a la seva classe en relació amb la construcció de la competència de treball en equip. La mestra havia d'escriure un relat personal sobre el procés que feien els diferents equips d'alumnes tenint en compte els elements essencials del relat: la temporalitat, la sociabilitat i el context. Els resultats de la investigació es presenten en cinc fragments narratius organitzats de manera seqüencial i s'hi llegeixen moments significatius del procés de construcció d'un equip al llarg de tot un curs escolar. Es destaca la importància de la perspectiva individual dins l'equip, les conseqüències de l'organització didàctica de la mestra, l'aparició del conflicte a l'equip o l'autoavaluació com a tècnica imprescindible en la valoració de la competència de treball en equip.

Paraules clau: Perspectiva biogràfic-narrativa; competència; treball en equip; educació.

A Teacher's Biographical-Narrative Research on Teamwork Competence

Abstract: From a biographical-narrative paradigm and using a qualitative methodology, a teacher of a fifth-grade class was asked to write down everything that happened in her class with the construction of teamwork competence. The teacher had to write a personal account of the process carried out by the different teams of students, bearing in mind the essential elements of the account: temporality, sociability, and context. The results of the research are presented in five narrative fragments that are organized sequentially and in which significant moments of the team-building process are read throughout a school year. The importance of the individual perspective within the team, the consequences of the teacher's didactic organization, the appearance of conflict in the team, or self-assessment as an essential technique in the evaluation of teamwork competence are highlighted.

Keywords: biographical-narrative paradigm; competence; teamwork, education.

1. Contextualización

El propósito de este capítulo es analizar y mostrar, a partir de un enfoque complejo y constructivista, la competencia de trabajo en equipo en un grupo de niños y niñas de quinto de primaria. Por la propia definición y naturaleza de las competencias, no es un reto fácil, pues, como defienden Zabala y Arnau (2008): «las competencias son constructos complejos, eminentemente de carácter procesal, con aplicaciones infinitas en función de los múltiples contextos y distintas realidades, y consecuentemente de difícil análisis desde su globalidad» (p. 105).

Este análisis que realizamos de la competencia de trabajo en equipo comporta plantear aclaraciones conceptuales respecto a cómo diferenciar entre competencia de trabajo en equipo, aprendizaje cooperativo y cooperación. También es necesario posicionarnos en un determinado paradigma de investigación y en la utilización de una metodología específica que nos permita obtener un enfoque global para el análisis de la competencia. Y, finalmente, es imprescindible mostrar unos datos que reflejen la complejidad que configura la competencia de trabajo en equipo.

1.1. *La competencia de trabajo en equipo*

Diferentes definiciones sobre las competencias que aparecen en documentos curriculares escolares de primaria y secundaria en Cataluña (Departament d'Educació, 2017, 2019) hacen referencia a la interrelación entre conceptos, procedimientos y actitudes para resolver problemas o situaciones. La interconexión de estos tres elementos en un mismo instante, además de la importancia de la significativi-

dad, la contextualidad en la que se dan y el carácter procedimental, hacen que los aprendizajes que denominamos competenciales sean verdaderamente complejos. Zabala y Arnau (2008) definen una competencia como «la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada» (pp. 43-44).

El trabajo en equipo es una competencia transversal porque entra en juego en una gran diversidad de situaciones donde se encuentre un grupo de personas. Torrelles y otros (2012) realizan una revisión bibliográfica de la competencia de trabajo en equipo, concluyen que es una competencia viva, multidimensional y compleja, y proponen la siguiente definición:

La competencia de trabajo en equipo supone la disposición personal y la colaboración con otros en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades, resolviendo dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo (p. 12).

Esta definición da una mayor consideración al individuo que al equipo en el desarrollo de la competencia, es decir, se focaliza más en los conocimientos, las habilidades y las actitudes de cada uno de los individuos que en el equipo (Stevens y Campion, 1994). Según Torrelles y otros (2012), son minoritarios los autores que aportan una perspectiva individual referente a la competencia de trabajo en equipo. Estos autores concluyen que la competencia de trabajo en equipo la componen cuatro dimensiones: (1) identidad; (2) comunicación; (3) ejecución; y (4) regulación.

En este capítulo nos centraremos en una de estas dimensiones, en concreto en la de la comunicación, entendida como la interacción que se establece entre los integrantes del equipo con objeto de compartir información, actuar de forma concertada y posibilitar su funcionamiento óptimo (Torrelles y otros., 2012). La comunicación es fundamental para trabajar en equipo, como exponen Park, Henkin y Egley (2005), quienes aseguran que, para poder realizar los diferentes procesos o llevar a cabo las diferentes tareas de un equipo, se precisa de la colaboración y la cooperación de varios miembros, estimulando de este modo la participación y la comunicación entre ellos e impulsando una mejora y un incremento de la calidad.

1.2. La habilidad personal de la cooperación

Un docente que se proponga abordar la competencia de trabajo en equipo en su clase debe fomentar y estimular la comunicación entre sus alumnos. El docente se

dará cuenta de que cada uno de sus alumnos se relaciona y se comunica de forma diferente con cada uno de sus compañeros. Como hemos explicado, esta perspectiva individual la incorporan Torrelles y otros (2012) en su definición.

Esta habilidad personal de comunicación con los otros para realizar tareas conjuntas y conseguir objetivos comunes la entenderemos como cooperación. El sociólogo estadounidense Richard Sennett (2012) entiende que la cooperación está inserta en nuestros genes, pero se trata de una habilidad que se construye y que requiere de habilidades dialógicas. Desde una perspectiva similar, Arumí (2014; 2016) y Arumí y Martín (2016) entienden la cooperación como un proceso de comunicación complejo, dinámico, madurativo y contextual que se construye a lo largo de un período. Entendemos la cooperación como una habilidad comunicativa personal de cada miembro de un equipo que se puede entrenar y que, a través de su práctica y la movilización de contenidos, permite cultivar la competencia de trabajo en equipo.

En este capítulo abordamos la cuestión de la cooperación desde un enfoque constructivista. Para nosotros, cada miembro de un equipo construye de forma particular su idea de lo que significa formar parte de un equipo. Y esta idea propia y particular se construye, a su vez, mediante la cooperación entre los miembros del equipo. Desde este posicionamiento, el lenguaje tiene una importancia fundamental en la construcción del conocimiento y, como expone Bruner (1988), es un instrumento para la creación de significados y la construcción de la realidad. Así pues, la idea de equipo va construyéndose individualmente a través del lenguaje y de la comunicación que se produce entre los miembros de un equipo.

Es evidente que, si se quiere trabajar la cooperación y, como consecuencia, la competencia de trabajo en equipo en un grupo clase, se requiere de una organización y la utilización de una metodología didáctica que la facilite. En el siguiente apartado exponemos una posible metodología que se puede utilizar.

1.3. ¿Cómo enseñar la competencia de trabajo en equipo en la escuela?

No existe una estrategia didáctica específica para la enseñanza de las competencias, pero sí unas condiciones generales (aprendizajes significativos, complejos y procedimentales) y un enfoque globalizador, como explican Zabala y Arnau (2008). Tampoco existe una determinada estrategia didáctica para la enseñanza de la competencia de trabajo en equipo, pero, como hemos expuesto, si un docente quiere que sus alumnos la aprendan es imprescindible que aparezca la comunicación y, en concreto, la cooperación entre los miembros de un equipo. En el ámbito pedagógico, la estrategia didáctica que ha pretendido enseñar más explícitamente

la competencia de trabajo en equipo ha sido la del aprendizaje cooperativo. Autores de referencia en este ámbito como los hermanos David y Roger Johnson, Robert Slavin, Spencer Kagan o Pere Pujolàs parten de principios inclusivos y democráticos y ubican esta estrategia como una propuesta didáctica para la atención a la diversidad en el aula. Para Pujolàs (2008), el aprendizaje cooperativo es una estrategia didáctica que se organiza a partir de equipos reducidos y heterogéneos para aprovechar la interacción entre los miembros del equipo con el fin de que todos aprendan al máximo de sus posibilidades. Velázquez (2010) subraya esa idea diciendo que en el aprendizaje cooperativo cada alumno trabaja con sus compañeros para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás.

La estrategia del aprendizaje cooperativo que utiliza un docente requiere de la presencia de cinco condiciones básicas que Johnson y Johnson (1997) y Johnson, Johnson y Holubec (1999) determinaron:

- 1/** La interdependencia positiva: cada miembro del grupo aprende a depender del resto del grupo mientras trabajan juntos para completar una tarea.
- 2/** La responsabilidad personal: establecer la responsabilidad individual del alumno hacia una conducta apropiada, la implicación de la tarea y el logro de los objetivos.
- 3/** Interacción estimulante frente a frente: será necesario el ánimo y la facilitación de los mutuos esfuerzos para producir, completar y lograr tareas y conseguir los objetivos del grupo.
- 4/** Habilidades interpersonales y de pequeño grupo: los alumnos deben aprender habilidades sociales necesarias para una colaboración de alta calidad y requieren motivación para que las utilicen.
- 5/** La valoración del grupo: la efectividad del trabajo de un grupo está influenciada por cómo los grupos reflexionan sobre la forma en que funcionan.

Otros autores como Pujolàs (2001; 2003; 2008) o Velázquez (2010) asumen estas cinco condiciones básicas en el aprendizaje cooperativo. Kagan (1992) aporta los principios de la participación igualitaria y la interacción simultánea en el grupo. Estas condiciones y principios pretenden que todos los alumnos de un grupo o clase aprendan no sólo a trabajar en equipo, sino que también aprendan más y mejor. A nuestro entender, el aprendizaje cooperativo es la estrategia didáctica que permite al docente trabajar desde unos principios pedagógicos, inclusivos y democráticos, la competencia de trabajo en equipo.

Desde el enfoque complejo y constructivista, un docente que organiza una asignatura utilizando la estrategia del aprendizaje cooperativo debe comprender

que los procesos de cooperación son propios y particulares de cada equipo. Así pues, por ejemplo, si el docente organiza su clase en cinco equipos reducidos de alumnos que deben trabajar conjuntamente, estos cinco equipos realizarán procesos de cooperación muy diferentes y aprenderán la competencia de trabajo en equipo de forma muy distinta.

Si queremos analizar la competencia de trabajo en equipo a través de la cooperación, desde este enfoque global que hemos expuesto, debemos hacerlo con base en un paradigma y una metodología de investigación que permitan mostrar la complejidad y la construcción de la competencia.

2. Diseño y desarrollo de la investigación

La investigación de la competencia de trabajo en equipo desde una perspectiva viva, multidimensional y compleja requiere de un paradigma de investigación acorde con esta visión. Las tres dimensiones del paradigma: la ontológica, la epistemológica y la metodológica deben ser coherentes. Nos posicionamos en un paradigma en donde la dimensión ontológica debe mantener una concepción relativista de la realidad social y en el que la mente es activa en la construcción del conocimiento. La dimensión epistemológica entiende el conocimiento como el resultado de un proceso interactivo con la realidad social y tiene un carácter personal subjetivo e idiográfico. Finalmente, la metodología utilizada es de carácter hermenéutico-dialéctico.

En la investigación de la que da cuenta este capítulo nos situamos en un paradigma biográfico-narrativo; la metodología utilizada fue la cualitativa y, en concreto, presentamos un estudio de caso. Según Bolívar, Domingo y Fernández (2001), la investigación biográfica-narrativa se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos. La metodología de investigación es cualitativa porque se centra en la elaboración y reconstrucción de los procesos sociales.

El objetivo es analizar y mostrar, desde un enfoque complejo y constructivista, la competencia de trabajo en equipo en un grupo de niños y niñas de quinto de primaria. Se trata de un estudio de caso único porque se propuso a una maestra que relatara una realidad social y cultural de un grupo clase, y es longitudinal porque siguió un grupo-clase a través del tiempo, en concreto, un curso escolar. Tal y como lo expone Stake (1998), este estudio de caso es colectivo porque investigamos un fenómeno en un conjunto de individuos o grupos. Además, se trata de un estudio de caso intrínseco, porque se quiere comprender mejor un caso particular, acumulando conocimiento sobre la cooperación, sin pretender ilustrar un problema más general.

Con este propósito contactamos con una maestra de escuela llamada Ia. Sabíamos que en sus clases utilizaba el aprendizaje cooperativo y que lo hacía bajo las condiciones de modelo pedagógico (Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2016). En una primera reunión le explicamos a Ia que para nosotros el aprendizaje cooperativo era una estrategia didáctica y lo que nos interesaba era la interacción y la comunicación que se producía entre los equipos reducidos de 4-5 alumnos de formación heterogénea que organizaba en sus clases. Nuestro encargo era claro: queríamos que nos narrara la historia de los distintos equipos de quinto curso durante todo el curso escolar, desde el mes de septiembre hasta el mes de junio.

Nuestro encargo no era sencillo ya que la maestra tenía que poner en práctica los tres sentidos de la narrativa que explican Connelly y Clandinin (1995): primero, como método de investigación que hace uso de la observación y las notas de campo para construir los relatos; después, como producto o resultado escrito; y, finalmente, como dispositivo usado para promover el cambio en la práctica.

En relación con la narrativa como producto, y en coherencia con el significado de competencia, la maestra debía escribir una narrativa centrada en la naturaleza contextual, específica y compleja del proceso educativo de sus equipos de alumnos. Como explican Bolívar, Domingo y Fernández (2001), la narrativa debía permitir desvelar el carácter singular del objeto de estudio y concentrarse en los procesos, la dimensión contextual y la comprensión «densa» del sentido que le otorgan los participantes a las experiencias y el contexto en que están inmersos. Para conseguir estos efectos, se realizaron distintas consideraciones sobre la redacción de la narrativa a la maestra.

2.1. Consideraciones para la redacción de la narrativa

La propuesta de que Ia escribiera una narración parte de la voluntad de conocer su experiencia educativa y de la idea de que los seres humanos somos seres contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas (Connelly y Clandinin, 1995; Polkinghorne, 1988). Ia debía escribir un relato personal acerca del proceso que realizaban a lo largo del curso los distintos equipos cooperativos en sus clases, incorporando los elementos esenciales que exponen Clandinin, Pushor y Murray (2007): temporalidad (los acontecimientos están en un proceso), sociabilidad (el individuo y su relación con el grupo) y un lugar (el contexto en donde pasa la investigación y los acontecimientos).

La maestra, Ia, tenía que recoger la riqueza y los detalles de los significados en los asuntos que acontecían en los distintos equipos en su clase de educación física. Con este propósito, era importante que los personajes (alumnos) quedaran

bien identificados, que contextualizara siempre la acción de sus alumnos y que la historia tuviera un hilo conductor, en este caso, el aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo. Incidimos en que contara el día a día en la escuela y en sus equipos, que nos hiciera vivir las situaciones como si nosotros también estuviéramos, y que su relato fuese creíble para los lectores.

También era necesario que, en su escritura, Ia mostrase sus emociones, preocupaciones o contradicciones. La escritura sería su método de investigación y la herramienta principal a través de la cual aprendería sobre ella misma y el mundo, como explica Richardson (2000; 2001). Era importante que no se ocultara detrás de su escritura porque, escribiendo desde sí misma, sería más consciente de su trabajo, más honesta y comprometida. En definitiva, queríamos una historia auténtica.

Por último, le dijimos que prestara atención a la cooperación como habilidad comunicativa que configura la competencia de trabajo en equipo. En este sentido, la maestra tenía que prestar atención a las conversaciones de los equipos de alumnos. Tenía que escuchar y recoger comentarios, diálogos y situaciones en relación con las cinco condiciones básicas del aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson (1997) y con los principios que aporta Kagan (1992) sobre la participación igualitaria y la interacción simultánea. Estos indicadores permitían a la maestra escribir la historia del equipo y entrelazar el relato a partir de las habilidades comunicativas de los alumnos.

Acordamos con Ia vernos periódicamente para ir valorando y revisando el proceso de su escritura. Formamos un equipo de investigación con la maestra, un maestro compañero de escuela y especialista en educación física y dos investigadores de la universidad. En esas reuniones debatíamos, analizábamos historias, aclarábamos ideas, corregíamos la escritura y unificábamos criterios. Fue enriquecedor para los cuatro crecer y construir juntos un mismo discurso, entrecruzando opiniones y conocimientos entre la escuela y la universidad. Como explican Bolívar y otros (2001), en la investigación biográfica-narrativa los criterios de validez y confiabilidad vienen dados por la propia credibilidad y coherencia interna de las historias. Procuramos que fueran narraciones ante todo creíbles, auténticas y que consiguieran captar la atención del lector con la voluntad de que la narrativa promoviera el cambio en la práctica (Connelly y Clandinin, 1995). Una vez terminado el curso escolar y pasado el verano, repasamos las narraciones e Ia escribió un documento final.

3. Resultados y discusión de la investigación

Hemos seleccionado cinco fragmentos de las narrativas de Ia para analizar y mostrar cómo se va construyendo la competencia de trabajo en equipo. Hemos elaborado un discurso dialógico entre los referentes teóricos, las ideas de los relatos de Ia y nuestro posicionamiento sobre la construcción de la competencia a través de la cooperación.

Los cinco fragmentos están organizados de forma secuencial y corresponden a la historia de uno de los cinco equipos de la clase de educación física. La maestra había organizado los equipos con antelación y había determinado la habilidad de la cooperación como criterio principal para la formación de equipos heterogéneos imprescindibles para trabajar el aprendizaje cooperativo de forma inclusiva (Pu-jolàs, 2008). Ia describe el contexto, la actividad y se centra en el diálogo de los integrantes del equipo. Conocer los protagonistas del equipo y sus conversaciones nos permite focalizarnos en los individuos respecto a un equipo, tal y como expoenen Torrelles y otros (2012):

Hoy, para empezar, he preparado un juego de pistas para encontrar las frases que nos marcarán los valores que me gustaría trabajar a lo largo del curso. He puesto a los alumnos en equipos y han escondido por el patio unos papeles según las instrucciones de un mapa que habían dibujado. Después, tenían que salir a encontrar estos papeles, debatir sobre la frase y hacer una foto para poder ilustrar.

Alfredo: *Iaaaa... ¡Vicente está mirando los papeles de los otros grupos!*

Vicente: *No, es que me he confundido. Es que mi grupo va más despacio y no quieren ir por donde yo les digo.*

Maestra: *¿Ya habéis encontrado vuestro papel? —les pregunto intentando que vuelvan a centrarse en la actividad.*

Todos: *Noooo ...*

Maestra: *¡Pues venga!*

En el grupo de Vicente está Alfredo, la justicia hecha persona. Es hábil, competitivo y se enfada cuando pierde, pero no soporta cuando le faltan al respeto a él o cualquier compañero.

Alfredo: *¡Vicente, no tiene ninguna gracia que consigamos los papeles de los demás, tenemos que coger el nuestro!*

Vicente: *¡Va, tío, date prisa!*

Veo que Vicente va a la suya.

Alfredo: *¡Hey! ¡Debemos esperar a Nassira y a Lorena, hemos quedado que iríamos siempre todo el grupo junto!*

Lorena es una alumna que muy a menudo es invisible al grupo. Proviene de un entorno muy desfavorecido y tiene muchas dificultades de relación.

Vicente: *¡Va, Lorena! Ia, es que Lorena no corre lo suficiente, ¡no se esfuerza! Si corre*

más Nassira con el caminador que ella.

Maestra: *Venga, Vicente, que el grupo te necesita tranquilo. —Le digo con un guiño intentando romper su mal humor. A pesar de las dificultades, Lorena, Nassira, Vicente y Alfredo me parece que pueden hacer un buen equipo.*

Los protagonistas de esta historia son Alfredo, Lorena, Vicente y Nassira. Es interesante observar en este fragmento las diferencias entre los cuatro integrantes del equipo y la desigualdad en el punto inicial de la competencia de trabajo en equipo. Los componentes del equipo tienen personalidades y habilidades motrices y comunicativas muy distintas que facilitan o interfieren la construcción del equipo.

Velázquez (2010) expone conductas contraproducentes que pueden aparecer en el trabajo en equipo, por ejemplo, que los miembros menos capaces o más desmotivados dejen que sean sus demás compañeros quienes completen las tareas del grupo (efecto polizón), como le pasa a Lorena. Pero el trabajo en equipo también puede dar lugar a situaciones inversas, en las que determinadas personas asumen los roles de liderazgo, organizando y desarrollando todo el trabajo y diciendo al resto qué hacer, cuándo y cómo... Vicente es un claro perfil de este comportamiento.

Según Velázquez (2012), el rendimiento de los equipos de aprendizaje parece estar más relacionado con la ausencia de algunas conductas negativas, como hemos leído con el alumno Vicente, que con el criterio de formación de los grupos que ha utilizado el docente. Es necesario avanzar en la construcción del equipo para observar cómo resuelven sus conflictos nuestros protagonistas.

Para el aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo no basta con formar una serie de grupos, colocar juntos a los alumnos que conforman cada uno de esos grupos y decirles que se ayuden para alcanzar un determinado objetivo. Es necesario que su enseñanza se realice dentro un planteamiento global y en una programación a largo plazo, una organización de modelo pedagógico (Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2016) en la que los equipos de alumnos experimenten muchas situaciones, entre ellas la aparición del conflicto.

El conflicto se puede afrontar desde distintas perspectivas. López-Ros y Eberle (2003) ubican el conflicto en las clases de educación física en el ámbito educativo y en relación con «lo social». Desde este punto de vista, el conflicto no es visto como un elemento negativo a nivel pedagógico, sino que, según Coll (1984), la cuestión clave consiste en transformar los conflictos –inevitables cuando se permite una interacción fluida entre los alumnos– en controversias que pueden ser

resueltas de manera constructiva. Colomina y Onrubia (1990) explican que, en una interacción cooperativa entre alumnos, la existencia de puntos de vista divergentes en relación con la tarea o las situaciones objeto de la interacción puede favorecer la aparición de conflictos que llevan a la revisión y la reestructuración de los puntos de vista propios y, con ello, al aprendizaje y al avance intelectual.

En la siguiente narrativa seleccionada se observa la aparición del conflicto dentro del equipo:

Reúno a todos los de quinto y les cuento que comenzaremos la grabación de un tráiler como final de la unidad, así podrán poner en práctica todo lo que han trabajado durante las últimas sesiones.

Vicente: *Si tenemos que hacer el tráiler de una película debe ser ¡flipante!, yo lo haría de ¡Star Wars!*

Llamo a Vicente que está levantando el brazo como si empuñara una espada.

Nassira: *A mí no me gusta Star Wars. Yo haría algo de piratas o de animales de la selva.*

Vicente: *¡Qué va! ¡Qué mierda! ¡Cogemos picas y serán las espadas láser!*

Vicente grita mientras corre por el gimnasio y se sube a las espalderas. Me acerco y lo devuelvo hacia su grupo.

Alfredo: *Vicente, tenemos que estar todos de acuerdo.*

Alfredo siempre tan empático.

Alfredo: *A mí me parece bien de piratas, y ¿a ti, Lorena?*

Lorena sólo hace un gesto levantando los hombros.

Vicente: *¡Esta niña no habla! ¡Star Wars y punto!*

La paciencia de Vicente está a punto de terminar.

Nassira: *Vicente, no siempre puedes mandar tú.*

Nassira se está levantando, pero parece que Lorena se ha decidido y ayudará a decidir qué realizará el equipo.

Lorena: *Piratas.*

Susurra Lorena sin levantar la cabeza.

Vicente: *¡Qué mierda!*

Maestra: *Venga, tenéis 3 minutos para convencer a Vicente por qué preferís los piratas y cómo lo podríais hacer para que quedara bien.*

Por si acaso, me quedo cerca del grupo.

Nassira: *Podemos hacer como un barco subido a las espalderas. ¡Ya me lo imagino!*

Alfredo: *Y con los bancos colgados podemos hacer como toboganes. ¿Tú podrás bajar, Nassira?*

Nassira contesta con los ojazos negros y cuando va a añadir algo se le avanza Vicente.

Vicente: *Y podemos tirar pelotas de espuma que serán ¡bombardeos!*

Alfredo: *Vale, ¿a ti te parece bien, Lorena?*

¡Bien! Hemos cambiado las espadas láser por bombas, no sé si la solución es muy buena, pero el grupo se ha puesto de acuerdo y Vicente está trabajando.

Es interesante observar cómo la maestra deja hablar a sus alumnos y deja que sean ellos mismos quienes construyan sus equipos. Como explican Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016), en un contexto de enseñanza y de aprendizaje cooperativo, el docente cede parte de su protagonismo, de su responsabilidad, a los estudiantes para empoderarlos, teniendo el desarrollo de dos objetivos fundamentales en mente: aprender a aprender y aprendizaje a lo largo de la vida.

Para dejar bien claro este enfoque constructivista, podríamos hacer el ejercicio de responder a las tres preguntas que se realiza el constructivismo como teoría del conocimiento y que sustenta la participación del alumno. Según Serrano y Pons (2011), son las siguientes: ¿qué se construye? Un equipo. ¿Cómo se construye? A través de la cooperación, entendida como habilidad comunicativa, entre los miembros del equipo. Y ¿quién lo construye? Los propios alumnos.

En este fragmento se detectan las diferentes personalidades de cada miembro del equipo. Alfredo, con empatía y buenas habilidades sociales, incentiva la participación de Lorena a quien Vicente trata de anular, mientras que Nassira cada vez tiene más confianza. Veremos cómo avanza el grupo.

En el siguiente fragmento seleccionado la maestra hace reflexionar y explica a sus alumnos por qué trabajar en equipo. Como exponen Devís y Peiró (2011), la justificación tiene un papel fundamental en la educación ya que con sus argumentos y explicaciones da sentido a la enseñanza. Aparece con claridad la importancia de la competencia de trabajo en equipo y, en concreto, de su característica de funcionalidad. Como explican Zabala y Arnau (2008), el aprendizaje por competencias exige resolver problemas de la vida real, hacer frente a situaciones concretas, asumir roles determinados, realizar tareas específicas, llevar a cabo acciones, etc. La maestra prepara a sus alumnos para situaciones cotidianas y, además, en su relato se observa cómo los alumnos toman conciencia de la importancia de trabajar en equipos. La conversación empieza con la intervención de un alumno:

—Ia, a ti te gusta mucho que trabajemos en grupo, ¿verdad? —Me pregunta Vicente cuando nos estamos sentando en círculo.

—Pues sí, Vicente, sí me gusta —le digo—. ¿A ti no te gusta? A ver, Vicente me pregunta que me gusta tanto que trabajéis en equipo. ¿Qué os parece? —Hago extensiva la pregunta mientras acabamos de sentarnos y los últimos recogen en el registro si llevan el chándal o no.

—¡Que sí! —Responde la mayoría al unísono.

—*¿Y por qué? —dice Vicente—. A mí me parece que antes cuando solo jugábamos también nos lo pasábamos bien.*

—*Pero ahora estamos aprendiendo a ponernos de acuerdo. —Dice Marcela.*

—*¡Y a escuchar!*

—*Y también a respetarnos unos a otros. Si tú siempre juegas solo también te lo pasas bien, pero si juegas con alguien que no sabe y le puedes explicar, ¡también aprendes! O si alguien te puede enseñar algo, también mola. —Alfredo lo tiene claro, siempre va un paso adelante de los demás.*

—*Pues a mí no me convenceréis... —Añade Vicente.*

—*Por supuesto que estáis aprendiendo a escuchar y compartir, a ser más autónomos y a trabajar sin mi ayuda —Vicente frunce el ceño y me mira con esa media sonrisa que me gusta tanto.*

—*Venga, vamos! —Intento iniciar la sesión cuando Alfredo interviene.*

—*Esto también nos sirve para cuando seamos mayores, ¿verdad?, porque muchos trabajos son con otras personas y hay que trabajar así.*

—*Ahora lo entiendo! —las cejas de Vicente ya están arriba del todo—. Nos lo haces porque si queremos ser maestros como tú tenemos que aprender a trabajar en equipo, escuchar a los demás... ¡Como lo hacéis los profes de aquí!*

—*Exacto, ¡os servirá seguro!*

La sesión ha comenzado, los grupos ya están todos en marcha, pero la conversación anterior me sigue dando vueltas por la cabeza... “¡Como lo hacéis los profes de aquí!” ...

¿De verdad los maestros de mi escuela sabemos trabajar en equipo?

El debate entre los alumnos y la maestra que se muestra en este fragmento se sitúa en la reflexión sobre las competencias, mucho más allá de los contenidos de la educación física. Como exponen Devís y Peiró (2011), los contenidos no pueden separarse de las condiciones en que se realizan, practican o enseñan y están inevitablemente vinculados a las relaciones interpersonales del contexto social en que tienen lugar. Cuando la maestra prioriza la reflexión sobre las interacciones que se producen entre sus alumnos, magnifica el potencial educativo de los contenidos e influye decisivamente en el aprendizaje competencial de sus alumnos.

El fin de curso va llegando y aparece con mucha claridad en el relato de la maestra una de las cinco condiciones básicas del aprendizaje cooperativo que establecieron Johnson y Johnson (1997): la valoración del grupo. La evaluación de la competencia de trabajo en equipo requiere de una organización, una programación y unos medios, unas técnicas y unos instrumentos (Hamodi, López-Pastor, y López-Pastor, 2015) acordes con lo que se quiere evaluar. En la narrativa que pre-

sentamos, se lee que la maestra ha evaluado durante todo el curso la competencia de trabajo en equipo y que utiliza técnicas como la autoevaluación o la evaluación entre compañeros para conocer el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

El carácter procesual de la competencia de trabajo en equipo se asocia perfectamente con los principios de la evaluación formativa y compartida. Hortigüela, Pérez y González (2019) explican que estos procesos evaluativos permiten a los participantes ser más conscientes de lo que se aprende, les capacitan para autoregular su aprendizaje y, entre otros aspectos y como pretende la maestra, les posibilitan trabajar de forma competencial.

—*Ia, ¿qué haremos hoy?*

—*Buenas tardes, Vicente. —Hago como si no lo hubiera oído.*

—*Buenas tardes, Ia, ¿qué haremos hoy?*

Cada semana, cuando los reúno en la fila, tenemos la misma conversación.

—*Venga! Os recuerdo lo que ya explicamos al inicio del trimestre. Los maestros ya estamos llenando los informes de evaluación que les daremos a los tutores y me gustaría que todos supierais de dónde sale la nota que os he puesto. Sólo tenéis que echar un vistazo a la tabla que os proyecto y lo veréis.*

—*¿Cada color es algo? —Pregunta Alfredo que siempre va un paso por delante.*

—*Sí, hay las acrobacias, el baile, el hockey y la parte de actitud, participación y ducharse, que también cuenta.*

—*Has puesto todas las rúbricas que hemos ido llenando?*

—*Claro! Si lo hacemos es para que tenga sentido. Si os fijáis, la primera que hicisteis le he dado menos peso porque aún no sabíais mucho cómo funcionaba, pero las últimas ya son un 30% de la nota. ¿Qué os parece?*

—*Es curioso...*

—*¿El qué Nassira?*

—*Nunca había sabido la nota tantos días antes ni había sabido qué tenía de cada apartado.*

—*Y te gusta?*

Cuando Nassira aún intentaba decir las últimas palabras, algunos ya me preguntaban si podían hacer juego libre, es decir, hacer lo que quisieran. No les he sabido o podido decir que no; han hecho un trimestre genial, han trabajado duro. He aprovechado para poder hablar con ellos y enseñarles la nota definitiva del trimestre; para mí ha sido la guinda del pastel. Por primera vez desde que trabajo, y ahora ya empieza a hacer varios años, estoy contenta de la evaluación que he hecho con los alumnos de quinto. El primero que se me ha acercado, evidentemente apartando a todos los demás, ha sido Vicente. Le recuerdo lo que ya hemos explicado antes:

—*La nota amarilla es la del baile, la verde, la de las acrobacias y la azul, la del hockey.*

¡Ah! Y la rosa es el resultado de tu participación, la actitud y la ducha. ¿Recuerdas que en las primeras rúbricas aún no había la actitud?

—Sí. ¿La primera nota del hockey es la mía?, quiero decir, ¿la que llené yo o la que me hicieron los pringaos de mi grupo? ¿Quiero decir los de mi grupo?

—Sí, es la tuya. Es la nota que te salió en la escala de valoración, ¿te acuerdas de que la fuiste rellenando según las frases que había escritas?

—Sí, sí, a mí me salió un notable. Me dijiste que si hubiera trabajado más tranquilo y no hubiera hecho el tonto en la ducha me habría salido un excelente.

—Pues ya sabes lo que tienes que mejorar si quieres un excelente, claro. ¿Te parece bien?

—¡Sí, sí, claro! ¡Ya tío, ya bajo! —Dice llamando a los que están jugando al fútbol.

Baja con un salto todos los escalones de las gradas y de repente se para, se gira y me dice:

—Gracias, Ia.

Después de unos segundos me sale:

—A ti, Vicente.

Si me pinchan las venas no me sale sangre. Él no sé si lo sabe, ¡pero me ha dado energía para unos cuantos días! Son estas palabras y miradas las que me hacen pensar que vamos por buen camino. ¿Por qué es tan difícil evaluar? ¿Por qué me crea tantas dudas?

Cualquier modelo pedagógico, como el aprendizaje cooperativo, requiere llevar a cabo un proceso de evaluación planificado por los docentes. En este fragmento podemos observar cómo Ia integra medios, técnicas e instrumentos de la evaluación formativa en el aprendizaje cooperativo. Para Pérez-Pueyo, Hortigüela y Fernández-Río (2020), el aprendizaje cooperativo se debe evaluar fundamentalmente a través de procesos de autoevaluación, pero, a la vez, es necesario utilizar la coevaluación para generar procesos de reflexión en el alumno.

No se trata de evaluar únicamente aprendizajes motores en la educación física. Como explican Barba-Martín, Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo (2020), se debe realizar una evaluación auténtica y orientada al aprendizaje, que conecte con la realidad social y propicie el trabajo de competencias transversales aplicables fuera del aula. Sin duda que la frase «Gracias, Ia» significa para la maestra el aprendizaje más auténtico realizado por Vicente.

El curso está a punto de terminar, pero aún le esperan sorpresas a la maestra. El siguiente fragmento muestra, tanto en la situación como en el discurso, otra de las cinco condiciones básicas del aprendizaje cooperativo: la interdependencia positiva. Johnson y Johnson (1997) explican que el primer requerimiento para que una sesión cooperativa sea organizada con eficiencia es que los alumnos crean que «nadán y se ahogan conjuntamente» y el concepto técnico que describe esta situación es la interdependencia positiva. La maestra logra que los alumnos tengan la

impresión de que están vinculados a sus compañeros de equipo, de manera que no puedan conseguir el éxito a no ser que lo hagan juntamente con sus compañeros.

En una de las últimas sesiones del curso todo el grupo tenía que quedar atado con la misma cuerda y desplazarse por el gimnasio sin tocarla con las manos.

Vicente: ¡Ay! ¡Que no sé hacer los nudos! ¡No me salen! ¡Qué mierda! —grita mientras aprieta los dientes con rabia.

Alfredo: *Despacio, Vicenç.* —Le dice Alfredo que tampoco es que tenga mucha traza.

Lorena, en cambio, hace nudos a toda velocidad y de los que aguantan.

Vicente: ¡Lorena! ¡Eres nuestra salvación! ¡Nuestra única esperanza!

Vicente se da cuenta y cambia rápidamente de actitud. Se ha dado cuenta de que necesita las destrezas de su compañera que, por necesidad, se ha espabilado y mucho.

Nassira: ¡Qué crack!

Reflexiona Nassira en voz alta mientras deja que Lorena coloque las cuerdas a sus compañeros y los ate a todos en un momento. Una vez atados, y bien atados, pueden ir de una punta del gimnasio a la otra sin tocar la cuerda con las manos y haciendo todo el espectáculo que quieran.

Todos: ¡¡Lorena!!, ¡¡Lorena!!, Lorenaaaa...

Saltan abrazados dándose cuenta de que han podido solucionar el reto rápidamente gracias a ella. Otro momento mágico. Tan mágico que Lorena tiene una sonrisa de oreja a oreja, Alfredo salta entusiasmado, las piernas de Nassira no tocan el suelo y Vicente parece satisfecho de formar parte de este equipo.

Siguiendo la secuencia de los cinco fragmentos que hemos expuesto en este capítulo, es fácil de observar el proceso de aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo y el cambio de comportamiento que han realizado cada uno de los alumnos en relación con el equipo y con sus compañeros, en especial el cambio que han experimentado Vicente y Lorena. Destacamos la imagen del equipo saltando abrazados como muy significativa de lo que es la culminación de un proceso exitoso de aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo.

4. Conclusiones

El aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo es complejo porque se entrelazan muchos elementos que el aprendiz debe controlar, entre ellos la habilidad comunicativa. La única forma de mostrar esta complejidad ha sido a través de la investigación biográfica-narrativa que nos ha permitido captar, en distintos fragmentos, el proceso de aprendizaje de la competencia en un equipo de niños y niñas de quinto curso de primaria.

La maestra participante en el estudio escribió un relato a partir de su experiencia personal que se puede encontrar de forma más completa en Arumí, Camps, López y Torres (2019). Su narrativa describe un contexto con unos personajes que realizan un proceso grupal a lo largo de todo un curso escolar. Su relato exhibe la cooperación como una habilidad comunicativa, asumiendo que es a través de los diálogos y las interacciones entre los alumnos como se construye un equipo.

El aprendizaje cooperativo, entendido como estrategia didáctica, fija unas condiciones básicas para que el aprendizaje de la competencia se realice dentro de unos principios inclusivos y democráticos. Estas condiciones básicas, como la interdependencia positiva, nos han servido de indicadores y de puntos de anclaje esenciales para la construcción del relato de la maestra.

A través del capítulo hemos expuesto la idea de que la competencia de trabajo en equipo tiene una dimensión personal y que debemos fijarnos en el individuo y en su relación con los miembros del equipo. Cada alumno tiene unas habilidades distintas y se relaciona de diferente manera con sus compañeros de equipo. En este sentido, la autoevaluación es una técnica imprescindible para evaluar la competencia.

Si como docentes concedemos valor a las implicaciones del desarrollo educativo de las competencias, debemos afrontar su investigación desde una perspectiva viva, multidimensional y compleja. El paradigma biográfico-narrativo y la representación a través de la narrativa permite captar y mostrar procesos largos y lentos de aprendizaje, como también la importancia del contexto en los aprendizajes y de las interacciones entre los compañeros. El reto es mostrar de forma clara, sincera y sin ocultar las contradicciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje tan ricos y diversos de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Arumí, J. (2014). *Cooperar per competir. Narratives d'un entrenador de bàsquet infantil*. [Tesis doctoral]. Universitat de Vic. <http://www.tdx.cat/handle/10803/132912>
- _____. (2016). *Entrena'ls per cooperar*. Eumo.
- Arumí, J., Camps, I., López, X., & Torres, G. (2019). *Educa'ls per cooperar*. Eumo.
- Arumí, J. y Martín, M. (2016). Estudi etnogràfic sobre el nivell de cooperació en un equip de bàsquet infantil. *Revista Apunts*, 123(1), 53-60. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.\(2016/1\).123.06](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2016/1).123.06)
- Barba-Martín, R. A., Hortigüela-Alcalá, D., y Pérez-Pueyo, A. (2020). Evaluar en educación física: análisis de las tensiones existentes y justificación del empleo de la evaluación formativa y compartida. *Educación Física y Deporte*, 39(1). <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a03>

- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Muralla.
- Bruner, J. S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 7(27-28), 119–138. <https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822047>,
- Colomina, R., y Onrubia, J. (1990). Interacción educativa y aprendizaje escolar: La interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 415–436). Alianza.
- Connelly, F.M., y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa (Coord.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación* (pp. 11–59). Laertes.
- Clandinin, J., Pushor, D., & Murray, A. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*. 58(1), 21–35. <http://jte.sagepub.com/cgi/content/abstract/58/1/21>
- Devís, J., y Peiró, C. (2011). Sobre el valor educativo de los contenidos de la educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 35, 68–74.
- Fernández-Rio, J., y Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: modelo pedagógico para educación física. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 2041(29), 201–206.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2017). *Curriculum. Educació primària. Servei de comunicació i publicacions*. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-ed-primaria/>
- . (2019). *Curriculum. Educació secundària obligatòria*. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-eso/>
- Hamodi, C., López - Pastor, V. M., y López - Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*. 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47271>
- Hortiguela, D. H., Pérez, Á., y González, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13–27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 1(1), 54–64. <https://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/101875>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós*.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. Resources for Teachers Inc.
- López-Ros, V., y Eberle, T. (2003). Utilizar los juegos para aprender a resolver conflictos. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 10, 41–51.
- Pérez- Pueyo, Á., Hortigüela, D. y Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 428, 47–66.

- Park, S., Henkin, A. B., & Egley, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: Exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 462-479. <https://doi.org/10.1177/0042085907312548>
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and human science*. Excelsior Editions.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Aljibe.
- . (2003). *Aprendre junts alumnes diferents: Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Eumo.
- . (2008). *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Graó.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Coords.), *Handbook of qualitative research* (pp. 923-948). Sage.
- . (2001). Getting personal: Writing-stories. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(1), 33-38. <https://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/331/723#gref>
- Sennet, R. (2012). *Juntos: rituales, placeres y política de la cooperación*. Anagrama.
- Serrano, J. M., y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. <http://redie.uabc.mx/vol.13nol/contenido/-serranopons.html>.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stevens, M. J., & Campion, M. A. (1994). The Knowledge, Skill, and Ability Requirements for Teamwork: Implications for Human Resource Management. *Journal of Management*, 20, 503-530. <https://doi.org/10.1177/014920639402000210>
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, X., París, G., y Cela, J.M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 329-344. <http://hdl.handle.net/10459.1/46434>.
- Velázquez, C. (2010). Una aproximación al aprendizaje cooperativo en Educación Física. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física* (pp.17-95). Inde.
- . (2012). El aprendizaje cooperativo en educación física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 39, 75-84.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.



CAPÍTULO 6

Socialización política y vínculo intergeneracional: una lectura de memorias de infancia de la década de los años ochenta en Colombia¹

Yeimy Cárdenas Palermo, Carol Pertuz Bedoya,
Elizabeth Torres Puentes, Cindy Quintero Garzón

Universidad Pedagógica Nacional Colombia

Resumen: El capítulo presenta resultados de una investigación que pretendió, a partir de la construcción de memorias de infancia, caracterizar experiencias de infancia vividas entre las décadas de los años ochenta y noventa en Colombia, con el propósito de aportar elementos para la comprensión de los modos de configuración de subjetividades de las personas que crecen durante períodos de violencia política. Se exponen resultados referidos a las experiencias de cinco sujetos, tres hombres y dos mujeres. Los análisis exploran la socialización política y las formas de relación que se construyen con los legados que los adultos ofrecen a las nuevas generaciones, las maneras como las generaciones más jóvenes se relacionan con esos legados y los aportes del vínculo intergeneracional en la construcción de modos de comprender el mundo y de situarse en él.

Palabras clave: socialización política; vínculo intergeneracional; memoria; infancia; pasado reciente.

Socialització política i vincle intergeneracional: una lectura de memòries d'infància de la dècada dels anys vuitanta a Colòmbia

Resum: El capítol presenta resultats d'una investigació que, a partir de la construcció de records d'infantesa, va caracteritzar experiències d'infància viscudes entre les dècades dels anys vuitanta i noranta a Colòmbia, amb el propòsit d'aportar elements per a la comprensió de les formes de configuració de subjectivitats de les persones que creixen en períodes de violència política. S'exposen resultats que fan referència a les experiències de cinc persones, tres homes i dues dones. Les analisis exploren la socialització política i les formes de relació que es construeixen amb els llegats que els adults ofereixen a les noves generacions, les maneres com les generacions més joves es relacionen

1. Este capítulo es resultado de la investigación «Experiencias de infancia en los años ochenta y noventa en Colombia: indagaciones para repensar la socialización y los lugares de los niños en el tiempo presente» (DGP-470-18), financiada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

amb aquests llegats i les aportacions de l'enllaç intergeneracional en la construcció de maneres de comprendre el món i de situar-s'hi.

Paraules clau: socialització política, vincle intergeneracional, memòria, infància, passat recent.

Political Socialization and Intergenerational Bound: A Reading of Childhood Memories of the 1980s in Colombia

Abstract: The chapter presents results of an inquiry that aimed, with the construction of childhood memories, to characterize childhood experiences lived between the 1980s and 1990s in Colombia, to contribute elements for the understanding of the configuration of subjectivities of people who grew up during periods of political violence. Results referring to the experiences of five subjects, three men and two women, are presented. The analysis explores political socialization and the forms of relationship that are built with the legacies that adults offer to the new ones, the ways younger generations relate to those legacies and the contributions of the intergenerational bond in the construction of ways of understanding the world and to be in it.

Keywords: political socialization; intergenerational bond; memory; childhood; recent past.

Introducción

Las décadas de los años ochenta y noventa en Colombia abarcan un periodo de intensificación y transformación de la violencia sociopolítica, por cuenta del cruce entre las viejas causas, los nuevos intereses y los actores emergentes. Esta mezcla conllevó, entre 1982 y 2002, el crecimiento de algunas guerrillas y de grupos paramilitares, el auge del narcotráfico y el fortalecimiento de las Fuerzas Armadas (Melo, 2018, p. 246). Paralelamente, se dieron iniciativas para la salida negociada a los conflictos e intentos para el fortalecimiento de la democracia y el reconocimiento de los derechos humanos.

En el marco de este complejo contexto, en Colombia se han asumido de manera simultánea lo que, en términos de Arfuch, serían dos momentos de la memoria: por un lado, el momento de «las víctimas, los deudos, los testigos», que es «a la vez prueba para la justicia y elaboración catártica del trauma» (Arfuch, 2016, p. 547), con el que se ha asumido la responsabilidad de restituir la memoria de lo que ha pasado desde la perspectiva de las víctimas directas, en justicia con las marcas que llevan en sus biografías y en sus cuerpos. Y, por otra parte, el momento en el que emergen los «relatos donde [campea] la narrativa vivencial» (p. 547). En este ejercicio paralelo se afronta el difícil instante de reconocer las múltiples maneras en que la guerra ha tocado la vida de diferentes generaciones. De ahí deriva la violencia como uno de los signos de la sucesión entre los adultos y los niños, la marca

de las formas en que se ha imbricado la historia de la sociedad en las trayectorias de vida.

Desde el reconocimiento de la violencia como un proceso prolongado que ha dejado una multiplicidad de signos en las subjetividades de las diferentes generaciones, más allá de su emplazamiento como víctimas, en la investigación que da origen a este texto se propuso restituir las memorias de infancia de sujetos que tienen en común haber devenido niños y niñas en las décadas de los años ochenta y noventa. Estas constituyen narrativas que articulan la densidad del contexto social y político de un periodo en el que la violencia en Colombia se hizo más compleja, con vínculos y experiencias de socialización política que reflejan los modos en que el pasado-presente-futuro se lega y se disputa entre los antecesores, los contemporáneos y los herederos. Aunque es incuestionable el horror sufrido por las víctimas directas de la violencia de los años ochenta y noventa en Colombia, en el texto opera la hipótesis de que ningún sujeto ha salido indemne de la violencia en el país y que el anclaje de la sociedad de adultos a las nuevas generaciones se ha producido en este marco.

La aproximación a las memorias de infancia implica entender las narrativas como contribución al reconocimiento de las marcas que se solapan en el entrecruce de la memoria biográfica, la memoria social y la memoria histórica, rechazando la ilusión de la reconstrucción fidedigna de los hechos. Así mismo, conlleva reconocer las narrativas sobre la vida de infancia como configuraciones de sujetos adultos que, en sus trayectorias personales y, particularmente, en lo vivido en los últimos años, encarnan las tensiones entre la continuidad del conflicto armado, las pugnas ideológicas entre defensores y detractores de la paz y las luchas por concretar diferentes proyectos de sociedad. En este entrecruzamiento de las múltiples versiones sobre el pasado se cristalizan batallas por las narrativas del pretérito que se pretende legar a las nuevas generaciones, así como disputas por su valor como memoria determinante para configurar una mirada sobre el presente y el futuro. Finalmente, permite asumir las narrativas como dispositivos pedagógicos que pueden aportar a la enseñanza del pasado, desde la complejidad de lo biográfico, donde las lógicas de los bandos resultan insuficientes para entender los efectos de la violencia y el conflicto armado en la constitución subjetiva de los colombianos.

El capítulo se desarrolla en cuatro apartados. El primero presenta la perspectiva teórico-metodológica, desde los aportes del método biográfico-narrativo y su anclaje a la memoria de infancia como analizador del vínculo intergeneracional, de procesos de socialización, en contextos históricos, sociales y políticos dados. En el segundo apartado, se expone el rastreo de las convergencias de las memorias de infancia de cinco sujetos en torno a actos, actitudes y sentimientos sobre

la vida política oficial y la manera como estos guardan una estrecha relación con los legados que los adultos ofrecen a las nuevas generaciones, así como con las formas en que estas generaciones perciben dicha herencia, se relacionan con ella y aportan en la construcción de modos de comprender el mundo y de situarse en él. Posteriormente, se propone un apartado dedicado al análisis sobre la socialización política, vista en la vida familiar, la escolar, la social, prestando especial atención a las marcas de la inculcación ideológica desde las herencias del bipartidismo y el despertar de la conciencia social y política. Estos dos apartados presentan los resultados de la investigación y su discusión. Finalmente, se expresan algunas conclusiones y aperturas a nuevas preguntas sobre la articulación entre infancia, socialización política y vínculo intergeneracional.

1. Socialización política, vínculo intergeneracional y memorias de infancia: consideraciones teóricas y metodológicas

Como marco teórico-metodológico, la investigación que da origen a este texto se acoge a los aportes de la perspectiva biográfico-narrativa, en tanto permite ahondar en preguntas en torno a los sujetos y sus vivencias (Pujadas 2000, p. 127) y reivindicar su mirada en la construcción, la comprensión y la problematización de lo social. Según Delory-Momberger (2009), nunca, como hoy, «las sociedades recurrieron a la individualización y reflexividad sobre conductas y decisiones como generadoras de su regulación y productividad» (p. 34), lo que se ha constituido en una forma de comprender la agencia de los sujetos en la configuración social y en sus propios procesos de estructuración subjetiva. Estas cuestiones sitúan los entrecruzamientos entre lo biográfico, lo histórico y lo social. Así,

Si cada individuo representa la reapropiación singular de lo universal social e histórico que lo circunda, podemos conocer lo social a partir de la especificidad irreducible de una praxis individual. Aquello que convierte en único un acto o una historia individual se propone como una vía de acceso —a menudo la única posible— al conocimiento científico de un sistema social [...] [ello] legitima nuestro intento de leer una sociedad a través de una biografía (Ferrarotti citado por Feixa, 2010, p. 155).

Estos cruces son susceptibles de ser analizados en la temporalidad de la experiencia de un sujeto y, por ende, en la reconstitución de su memoria biográfica; un registro que, en todo caso, exige distanciamiento entre el sujeto que narra y el hecho o la vivencia, como condición para percibir el encuentro entre lo vivido —y recordado—, con hechos —históricos—, con elaboraciones de la memoria colectiva,

pero también con las lecciones de la historia oficial. Por este distanciamiento, la memoria de la vida de infancia constituye una superficie privilegiada para leer los vínculos entre las trayectorias personales, los hechos históricos y los fenómenos sociales. En ese sentido, la argentina Sandra Carli (2011) refiere la memoria de infancia como un analizador de procesos históricos, sociales y políticos, así como indagador de las transformaciones de la sensibilidad de los adultos hacia los niños.

Los estudios dedicados al análisis del vínculo intergeneracional permiten añadir a lo anterior el papel de la memoria de infancia como un repositorio de los encuentros entre los adultos y los nuevos, al imbricar el recuerdo de un tiempo particular de la experiencia que ha marcado el cuerpo y la subjetividad, en los diversos espacios de subjetivación producidos en el encuentro con una generación de adultos –herederos de antecesores– y con coetáneos –anuncios del encuentro entre un tiempo presente y las expectativas por el tiempo futuro–. En esta densidad, la memoria se revela como posibilidad para el análisis de las instituciones y, particularmente, los modos como las prácticas de la educación y la política se acompañan con las formas de filiación entre las generaciones, en ciclos históricos y luchas específicas por el orden social.

De acuerdo con lo anterior, por cuenta de la restitución de la memoria de un adulto que recuerda su infancia, a partir de la mediación simbólica que ofrecen las distintas formas narrativas, en el campo de estudios se ha configurado una categoría fundamental: la experiencia de infancia. Desde esta categoría, la infancia se entiende como una configuración subjetiva ligada a un contexto histórico, pero también articulada a una matriz social y cultural (Cárdenas, 2018). La experiencia constituye, entonces, una categoría que encaja con lo singular, propio de la subjetividad, pero también con las marcas comunes e imborrables del legado intergeneracional –lo plural–.

Así lo supone Ortega y Gasset (1933), al afirmar que «deberíamos representarnos las generaciones no horizontalmente, sino en vertical, unas sobre otras, como los acróbatas de circo cuando hacen la torre humana». Una estructura en la que quien está en los hombros de los demás, en lo más alto, en lo más nuevo de la torre «goza de la impresión de dominar a los demás, pero deberá advertir, al mismo tiempo, que es su prisionero», pues el sostén son los mayores que ratifican que «el pasado no se ha ido sin más ni más, [...] que no estamos en el aire, sino sobre sus hombros» (Ortega y Gasset citado por Drucaroff, 2011, p. 35).

Elsa Drucaroff retoma esta metáfora y reflexiona: «en nuestro presente gravitan presentes ya pasados de todas las otras generaciones porque si la estructura de ellas hubiera sido diferente, diferente sería nuestra actualidad» (2011, p. 34). Sin embargo, frente a la ilusión de la continuidad, el historiador francés Pierre

Nora ayuda a reconocer la relación entre lo generacional y la memoria y su «doble trampa», pues:

por un lado, la generación, por su naturaleza, es un fenómeno puramente individual que sin embargo sólo tiene un sentido colectivo, [y] por el otro, la noción, por su origen continuista, tiene pese a todo un sentido de discontinuidad y de ruptura (1992, párr. 21).

Esta doble trampa constituyó en la investigación una potencia del análisis histórico y cultural de una década marcada por la violencia en Colombia, porque posibilitó enfatizar en la perspectiva individual de las narrativas, en la ligazón de lo biográfico, lo social y lo histórico, y en el vínculo entre niños y adultos como reflejo de la sucesión de lo generacional, con «ritmo de la tradición y de la innovación» y como anuncio de la imposibilidad de una sociedad en la que las generaciones se reemplacen o en la que una generación se eternice, en tanto se rompería la «continua compensación de la muerte por la vida» (Ricœur, 2009, p. 792).

A la luz del marco comprensivo expuesto se analiza, a continuación, una muestra de las memorias de cinco sujetos. Para la selección de la muestra se tuvieron en cuenta criterios de índole personal, ético y práctico: género (por el interés de reconocer experiencias de infancia tanto de hombres como de mujeres); edad, que hubieran nacido entre 1975 y 1981, de manera que su experiencia de infancia se ubicara en las décadas de estudio; lugar de origen (se consideró importante contar con relatos de personas que crecieron en diversos contextos –rural-urbano, de diferentes partes de Colombia–); consentimiento para participar en la investigación; y disponibilidad de tiempo para la realización de las entrevistas.

De acuerdo con tales criterios, se entrevistó a tres hombres y dos mujeres²: José (1975), Diego (1977) y Alexandra (1980) nacieron y crecieron en barrios populares de Bogotá, ubicados en las localidades de Kennedy, Tunjuelito y Suba. Catalina (1981) vivió su infancia en Antioquia, entre los municipios de Copacabana y Envigado, y la ciudad de Medellín; y Martín (1979) nació en el Huila, pero la mayor parte de su infancia transcurrió en la vereda de La Balsa (ubicada en el municipio de Puerto López, Meta).

Para la construcción de las memorias de los sujetos participantes se diseñó una entrevista semiestructurada con preguntas que, sobre la base de las aproxi-

². Los nombres de los entrevistados fueron cambiados con el propósito de proteger su identidad. De acuerdo con los criterios éticos para la investigación, los entrevistados otorgaron su consentimiento para que el equipo de investigación analizara, reconstruyera y publicara sus relatos. Los consentimientos informados se encuentran en el archivo del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

maciones teóricas planteadas, permitieran un acercamiento a las categorías y líneas de análisis propuestas: memorias de infancia; infancia y acontecimientos relacionados con violencia política; procesos de socialización política; subjetividad, acontecimientos, actores e instituciones que constituyen hitos generacionales; y relaciones intergeneracionales. Para la sistematización y el análisis de la información, se consideró la perspectiva de análisis de contenido, fundamentada en tres matrices: una matriz de nivel de superficie que se refiere a la transcripción de las entrevistas; una matriz de nivel analítico, con la que se realiza una categorización por entrevista, y una matriz de determinación de nivel intratextual y extratextual. Las estrategias de determinación intertextuales y extratextuales pueden operar de forma independiente y complementaria. Las primeras se refieren a aquellas en las que el sentido del testimonio se establece en relación con los otros testimonios, ya sea por método agregativo o método discriminativo: agregativo cuando los relatos se unifican y organizan en categorías que permiten agregarlos, en una lógica de lo común; y discriminativo cuando los relatos se organizan en categorías diferentes para «establecer comparaciones entre ellos», es decir, se refieren a aspectos particulares o diferenciales. Las segundas, las extratextuales, se refieren a las estrategias de determinación en las que el sentido del relato se establece en función de aspectos que no están presentes en las entrevistas, sino del contexto o de aspectos de fondo en la biografía del sujeto; de ahí que las estrategias extratextuales puedan ser de contexto inmediato, o sea, en relación con «condiciones sociales y políticas actuales por las que atraviesa el país en el momento en que se ofrece el testimonio» o de «características especiales del informante», relacionadas con las particularidades de las «historias de vida y rasgos de personalidad diferentes, lo que puede hacer que nuestras respuestas, formas de hablar, formación, etc., hagan que se produzcan testimonios con peculiaridades de fondo» (Ruiz, 2004, p. 56).

Para operacionalizar el análisis de contenido se trabajó con dos elementos estructurales: las *referencias* y los *rasgos*. Las *referencias* son los testimonios de los entrevistados. Los *rasgos*, por su parte, son aspectos de los relatos considerados como significativos por los investigadores, en atención a lo que puede ser común a todos ellos y particular en cada referencia (Ruiz, 2004). Se entiende que las *referencias* se identifican en la lectura de cada relato de infancia, en su trayectoria biográfica, mientras los *rasgos* saldrían de la lectura transversal de los relatos. Los apartados que se presentan a continuación superan, en este sentido, el nivel descriptivo, pues presentan un modo de interpretar los datos que reconocen ambos elementos: las referencias y los rasgos.

Es pertinente acotar que se asume el análisis de contenido como una herramienta subsidiaria, en tanto que la opción metodológica central del proyecto es

el método biográfico, vinculado a relatos sobre la vida de infancia, producidos mediante la realización de entrevistas semiestructuradas. Un método que suma complejidad a la investigación, en tanto compromete a las investigadoras, por la cercanía del objeto de análisis a las propias historias de vida. Ante esta cercanía, el análisis de contenido se constituye en una herramienta esencial para enfatizar en un diálogo intersubjetivo que no privilegie únicamente la lectura desde la «forma de pensar» y reconstituir la memoria por parte de las investigadoras.

2. Memorias de infancia: actos, actitudes y sentimientos respecto a la vida política oficial

En las memorias de infancia de cinco entrevistados se ubican dos referentes comunes respecto de los actos, las actitudes y los sentimientos en torno a la vida política oficial: el recuerdo de las figuras de los personajes de la vida pública, particularmente de la política, que fueron asesinados entre las décadas de los años ochenta y noventa; y la evocación de las actitudes de los adultos hacia la política y sus formas de participación en este ámbito. Ambas reconstrucciones muestran cómo la experiencia de infancia se alimenta de aquello que ofrecen los adultos a las nuevas generaciones y las formas en que estas generaciones perciben la herencia y se relacionan con ella, como referentes para la comprensión del orden social y de los lugares ocupados por cada sujeto.

2.1. Asesinato de líderes políticos: de la esperanza de ellos y a la esperanza nuestra

El primer referente consiste en el recuerdo reiterado del asesinato de figuras políticas, que se rememora como un conjunto de hechos que impactaron a las familias. Particularmente, se menciona a quienes, como candidatos a la presidencia del país, representaban la esperanza de cambio en el panorama político y en el orden social:

Me acuerdo cuando mataron a Luis Carlos Galán, me impactó mucho, porque mi papá lloró, estaba muy triste [...] Yo me acuerdo de la imagen de él, en televisión, pero no tenía la dimensión de su propuesta política, ni nada de eso. Pero me acuerdo de que mi papá y mi mamá tenían muchas esperanzas en que él ganara la presidencia, que esta vez sí iba a cambiar el país, que iban a mejorar todas las cosas [...] Me acuerdo de que estaba muy en auge el tema del narcotráfico. Entonces había muchas esperanzas en él [Luis Carlos Galán], y el día que lo mataron me acuerdo de que mi papá lloraba y me acuerdo mucho de los ojitos de mi papá, que los amaba, todos tristes llorando porque lo habían matado. También me acuerdo de la muerte de Pizarro

que también fue como algo muy duro, porque todos teníamos esperanzas en que él ganaba (Catalina, Comunicación Personal, agosto 9, 2018).

Las figuras de Luis Carlos Galán y Carlos Pizarro, el primero asesinado el 18 de agosto de 1989 y el segundo, el 26 de abril de 1990, emergen también en el relato de Diego, quien recuerda adicionalmente el asesinato de Bernardo Jaramillo, la afectación de su madre y las noticias televisadas que, a fuerza de repetición, se hicieron narrativas personales:

Me acuerdo de ver a mi mamá llorar. Con la muerte de Galán. De Galán y de este señor de la UP... Bernardo Jaramillo. Me acuerdo de verla llorar por esas dos muertes. Además, porque Galán en los 80 fue un ícono de cambio en el país ¿no? Muy seguramente si él hubiera subido a la presidencia estaríamos en otras condiciones. No sé [...] me acuerdo de ver las noticias que las repetían y las repetían mucho tiempo... de ver como caía Galán allá en Soacha, los disparos, esas imágenes sí las tengo muy grabadas en la cabeza [...] Y más adelante cuando matan a Pizarro, después de la desmovilización. También, porque Pizarro era otro ícono de candidato del país. Yo creo que en los 80 e inicios de los 90 de todas maneras todavía soy niño [...] Es fuerte también eso ¿no? Además, porque se dan esas muertes políticas, todo lo que fue la gente que murió de la UP, sí, de la Unión Patriótica. Obviamente la muerte de Galán que se ha demostrado totalmente que es una muerte política, o sea, fue un asesinato político. Lo mismo el de Pizarro. [...] De pronto la muerte de Pizarro fue mi primer dolor de patria, que puedo decir: «oiga me dolió lo que pasó», que empiezo a entender que, efectivamente, los políticos colombianos son corruptos, [...] el Estado está manejado por hampones. O sea, ya puedo decir eso en ese momento y empiezo a entender que me va a tocar de una u otra forma (Diego, comunicación personal, agosto 2, 2018).

Tanto en el relato de Catalina como en el de Diego, el recuerdo de la muerte de Luis Carlos Galán está vinculado, más que con el personaje, con el impacto que produjo en ellos la afectación que expresaron los adultos (sus padres): en el caso de Catalina, con la figura paterna, con la tristeza que ella percibió en su padre; en el de Diego, con el llanto de su madre. Las esperanzas de que Galán ganara la presidencia eran de los padres; mientras las esperanzas depositadas en el triunfo de Pizarro les pertenecen a ellos también. Catalina lo expresa en la frase: «todos teníamos esperanzas en que él ganara»; Diego, por su parte, indica que este asesinato fue su «primer dolor de patria», una suerte de despertar de la conciencia respecto a unos modos de leer la realidad política del país.

El asesinato de Pizarro aparece también en el relato de Alexandra. Al igual que en las rememoraciones de Catalina y Diego, el recuerdo está vinculado con el

impacto de la noticia en un adulto cercano, la profesora de primaria, y lo que ello significó para valorar el estudio de «la historia de Colombia»:

Yo me acuerdo de que la profesora de primaria, que era la única que teníamos, se puso a llorar el día que mataron a Pizarro. Y dijo: «y desde hoy vamos a ver la historia de Colombia». Eso es lo que más recuerdo de la niñez. Porque [en clases] veíamos que la bandera, que el folclor... ¡Y como que yo la vi que se impactó tanto! Y lloraba, y lloraba. Y yo: «pero esta señora por qué llora tanto». Porque acababan de decir que mataron a Pizarro [...] A mí eso me gustó, dije «ah, tan bonito ¿no?, la señora se preocupa porque mataron a alguien». No sabía a quién. O sea, pues identificaba a Pizarro, al M-19³, pero más allá de eso, ni idea [...] Creo que ella fue la que más me impactó, porque además joven ella, y lloró todo el día y desde ahí eso fue como que «bueno, bueno estudiemos la historia de Colombia» (Alexandra, comunicación personal, agosto 27, 2018).

Además de los asesinatos aparecen las consideraciones más amplias sobre la violencia política. Diego se refiere a crímenes políticos, entre los que identifica los cometidos en contra de los miembros de la Unión Patriótica, en ligazón a la corrupción del gobierno, la responsabilidad del Estado y el estigma de quienes contrariaban el orden establecido.

En el seno de familias conservadoras, emergen los recuerdos de estas muertes como alusiones a los amados por otros. Así, por ejemplo, José refiere:

Comienzan a matar gente, entonces matan a Pardo Leal, matan a Jaramillo enseguida, matan a Luis Carlos Galán. Recuerdo un viernes en la noche, estábamos viendo una novela que era muy popular en esa época que era *Amar y vivir*, la daban los viernes y estábamos así tranquilos con mi papá cuando sale [el anuncio en la televisión]: «¡última hora!». Interrumpen la señal para informar que el doctor Luis Carlos Galán había sido objeto de un atentado. Todo eso se mostraba... Ver a la persona ahí, herida, que la llevaban para el hospital de Bosa, yo vivía en Bosa. Y él murió en el hospital de Bosa. Eso fue una cuestión impresionante, mataron a Galán. Cuando matan a Jaramillo mi papá trabajaba en el Hospital La Misericordia, que quedaba cerca del barrio Policarpa. Este barrio tenía una tradición comunista fuerte y hubo incendios, hubo tiroteos. Yo veía por noticias que la gente quería a Galán, que la gente quería a

3. Movimiento 19 de abril. Grupo guerrillero que surgió en Colombia en la primera parte de la década de los años 70. La organización armada se desmovilizó y firmó un acuerdo de paz con el gobierno de Virgilio Barco, en 1990. Ese mismo año Carlos Pizarro Leongómez (figura política relevante en los relatos), otrora máximo comandante del M-19, fue asesinado en medio de su aspiración a la presidencia de la República. El partido político Alianza M-19, conformado tras la desmovilización, obtuvo el mayor número de curules en la conformación de la Asamblea Nacional Constituyente de la que es producto la Constitución Política de Colombia de 1991.

Jaramillo, que la gente quería a Pardo Leal, que esos *otros* eran amados por la gente y uno decía: «oiga, venga». Pero hasta ahí. Uno seguía en sus cosas, uno veía eso y [pensaba]. «ve, tan raro» (José, agosto 2, 2018).

Para José, personajes como Pardo Leal, Jaramillo y Galán son vistos como *los otros*, por cuenta de las lecciones impartidas por su padre, como se mostrará más adelante. Por esta razón, a él le resultaba curioso que las personas sintieran afecto por los liberales, los comunistas, en síntesis, por aquellos que su padre le había señalado, en algún momento, como *los malos*.

2.2. Actitudes de los adultos hacia la política y sus formas de participación

El segundo referente de las memorias de infancia se relaciona con las actitudes de los adultos hacia la política y sus formas de participación. En términos generales, permite ahondar en el terreno de la socialización política y su inscripción en el vínculo intergeneracional, desde relatos que refiguran el lugar de adultos relacionados de maneras diferentes con la vida política. Así, por ejemplo, en los relatos de Martín y Catalina se perciben relaciones desde la indiferencia y la desesperanza ante la falta de candidatos y liderazgos comprometidos con el cambio. En el caso de Martín, nacido en 1979, es evidente el encuentro con un adulto, escéptico con las elecciones, símbolo de la democracia representativa:

Mi mamá ha sido más de carácter abstencionista. Creo que ellos [que eran conservadores] decían eso, pero en el fondo creo que pensaban que liberales y conservadores eran lo mismo y pues ¿pa' qué votar por eso?, o sea, da igual. Creo que en el fondo pensaban eso, ¡creo que tenían razón! (Martín, septiembre 20, 2018).

En el relato de Catalina la trama es similar, pues su mamá era abstencionista, como expresión de una desesperanza en las posibilidades de cambio, pero, sobre todo, del escaso impacto de la política en la vida cotidiana, pues, ganara quien ganara, la vida continuaría igual que el día anterior:

Recuerdo cosas como: «¿para qué vamos a votar, si las cosas no van a cambiar?» [...] Así conversaban mis papás: «¿para qué vamos a votar? Igual el lunes nos tenemos que levantar a trabajar, igual las cosas no van a cambiar, igual de aquí no me van a tocar con el mercado», entonces [recuerdo] esas discusiones como de indiferencia de la participación ciudadana (Catalina, comunicación personal, agosto 9, 2018).

Como se señalaba, estas actitudes cambiaban cuando se trataba del ámbito local, quizás como reflejo del sentido de responsabilidad de los adultos frente a los niños de la comunidad y, de manera más específica, frente a los hijos:

Pues yo recuerdo que como que participaban más como en las cosas locales, en la Junta de Acción Comunal, en la junta de deportes. Por ser de deportes, los papás de amigos o de amigas del barrio, del pueblo, uno los veía: «que el papá de tal está luchando para que nos den los uniformes para ir a tal competencia», o «está luchando para que tengamos un entrenador», cosas así. Eso sí recuerdo, como en la participación muy local. Yo estudiaba con una compañerita que el papá era el alcalde de Copacabana, entonces nosotros le decíamos nuestras propuestas: «que haya más canecas de la basura», «que mejoren el polideportivo», «que mejoren la pista de atletismo» (Catalina, comunicación personal, agosto 9, 2018).

Otras experiencias de infancia, rodeadas por la militancia de las personas cercanas en distintas organizaciones políticas, dan cuenta de las tensiones que se generaban en el ámbito familiar y las formas como estas marcaron, gradualmente, las posturas políticas de los sujetos. Alexandra se refiere a las tensiones entre su padre, quien era liberal, y su hermana, quien militaba en la Juventud Comunista (Juco), al mismo tiempo que muestra cómo su hermana (casi una coetánea) fue un referente clave en su socialización política:

Hubo muchas peleas con mi padre, mi padre era muy liberal, y entonces mi hermana llegaba con panfleto de la guerrilla, llegaba con panfletos de la Juco, del partido comunista, de la Unión Patriótica. Era la época de las matanzas... de Jaime, ella me llevó al entierro de Jaime Pardo Leal; cuando mataron a Bernardo Jaramillo también fuimos [...] se siente mucho la tensión entre mi papá y mi hermana. Al final mi papá se separa de mi mamá y la cosa ya se calmó, ya podían entrar los amigos, todo el mundo hablando de política (Alexandra, agosto 27, 2018).

Aunque no da detalles, Alexandra recuerda que una de las confrontaciones entre su papá y su hermana se dio en el marco de unas elecciones presidenciales: «cuando se lanzó, no me acuerdo si fue Jaramillo o Pardo Leal... peleaban ese par... Yo decía: “pero por qué pelean, no entiendo”, [discutían] duro, y gritaban» (Alexandra, comunicación personal, agosto 27, 2018). En relación con estas tensiones familiares, la entrevistada rememora la manera en que interpretaba la situación y cómo sus razonamientos resultaban estar más ligados a los afectos que a la construcción de una postura política, al menos en los primeros años:

Pues [pensaba] que mi papá era el equivocado porque mi papá jodía mucho. Entonces [yo] decía: «mi papá debe estar mal». En cambio, mi hermana me sacaba, me llevaba al parque. Mi papá no cumplió ese rol que debió haber cumplido, por tanto, yo pensaba que eso estaba mal, pero es más una cosa de afectividad que realmente una de postura (Alexandra, comunicación personal, agosto 27, 2018).

Para retomar nuevamente la idea de la función de los padres en relación con la educación social y, como parte de ella, la socialización política, encontramos en el relato de Alexandra una referencia a la opinión de su madre en relación con las actividades políticas de su hermana (y más adelante las de ella): «Claro, por el tema político, mi mamá en eso no se metía, [la actitud de] mi mamá era “hagan lo que quieran, pero que no nos pase nada”» (Alexandra, comunicación personal, agosto 27, 2018). Esta actitud no directiva respecto de la educación política derivó en una mayor libertad de las hijas en sus búsquedas. La formación política se desplaza, entonces, a otros escenarios como el colegio y las organizaciones estudiantiles:

Yo estudiaba en el INEM⁴ de Kennedy. En el INEM, el ELN⁵, las FARC⁶, la Juco⁷, el EPL⁸, todo el mundo tenía trabajo político. Se hacían tropieles en el INEM. O sea, digamos que era la información política disponible por la dinámica social (Alexandra, agosto 27, 2018).

Del colegio, Alexandra destaca el papel de los profesores de bachillerato para incentivar la participación de los estudiantes en las instancias que existían: «en la secundaria todos los profesores eran del sindicato, menos la de alemán y la de matemáticas, entonces los profes intentaban decirle a uno “hay que organizarse, presentense al Consejo Estudiantil”» (Alexandra, agosto 27, 2018).

De otro lado, la experiencia de infancia de Diego se encuentra marcada por la militancia de su padre en el M-19 y por lo que ello implicó para la desestructuración familiar y para la configuración de una imagen sobre los militares, así como

⁴. En 1969 se crearon en Colombia los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM). En la creación de estos colegios influyó la reforma al sistema educativo que se planteó en 1962, con la que se modifica el bachillerato y se instaura la educación media. En el país existen en total 19 colegios INEM, uno de ellos se ubica en la localidad de Kennedy, en Bogotá.

⁵. El Ejército de Liberación Nacional (ELN) es un grupo guerrillero que emergió en la década de los sesenta. Es una de las organizaciones armadas que se mantiene activa a la fecha en la que se publica este texto.

⁶. Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) son conocidas como la guerrilla más antigua de América Latina. La agrupación hizo parte de varias iniciativas durante las décadas de los ochenta y los noventa para la salida negociada al conflicto armado; sin embargo, sólo hasta noviembre de 2016 fue posible concretar la firma del *Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Luego de la firma de los acuerdos, FARC pasó a hacer alusión al partido político con el que los negociantes participarían en elecciones, la Fuerza Revolucionaria Alternativa del Común, que finalmente pasó a denominarse Comunes.

⁷. Juventudes Comunistas.

⁸. El Ejército Popular de Liberación (EPL) es una organización guerrillera que surgió a finales de los años sesenta en Colombia. Participó en los acuerdos de paz que se firmaron a inicios de la década de los años noventa, pero quedan algunos remanentes que la hacen, junto con el ELN, una de las dos únicas organizaciones guerrilleras activas.

un relato sobre lo que la memoria elude, sin duda, como evidencia de lo difícil de la experiencia:

En el año en que se hace la toma del Palacio de Justicia, hacen un allanamiento donde vivíamos, llega el ejército a apresar a mi papá, a llevárselo. Yo no estaba en el momento en que eso sucede, ya nos habíamos ido mi hermana y yo para el colegio. Cuando llegamos del colegio, en la casa está la tensión. Tengo recuerdos muy *flash*, son cosas muy, muy rápidas. No me acuerdo muy bien de todo, pero me acuerdo de que, cuando llegamos, mi mamá no estaba. Me recibe mi tía que vivía en la casa de al lado y nos explica un poco lo que sucedió. La casa estaba revolcada completamente, estaba totalmente revolcada la casa. Y empieza toda la cuestión de «qué pasó con mi papá», a preguntarse qué sucedió con él, porque simplemente se lo llevó el ejército, hubo un allanamiento y se lo llevó el ejército. Eso lo relaciono mucho con lo que vivía precisamente en esa época. A pesar de no haber estado ahí, me hago como la idea y la imagen de ver unos personajes con uniforme militar, encapuchados. Me los imagino pateando la puerta para ingresar, con armas a amenazar a mi papá y a mi mamá, que son quienes estaban ahí, y después simplemente llevárselo a él. Y por el mismo desorden de la casa, del apartamento, me imagino que habrán revolcado todo, buscando seguramente armas o quién sabe qué cosas. Eso es algo que me deja impactado. O sea, creo que marca muchas cosas. Es más, de ahí en adelante hay cosas que no recuerdo. Tengo recuerdos vagos de todo ese proceso. No sé exactamente cuánto tiempo estuvo mi papá detenido, desaparecido. No sé cómo decirlo. Me imagino que detenido porque después aparece otra vez. Pero sí hay cosas, tengo vagos recuerdos de que me tocó irme, regresar, no sé (Diego, comunicación personal, agosto 2, 2018).

El relato de Diego se concentra en la manera como la militancia de su papá impactó en la vida cotidiana, por ejemplo, desde conversaciones en la casa sobre las actividades en la organización; charlas que, según él, no eran frecuentes, ni había en ellas intención alguna de inculcación ideológica por parte de su papá:

Yo me acuerdo de mi papá contando historias con el grupo del M-19, robando los carros de IDEMA⁹ o las bodegas y llevando esos mercados hacia el barrio Egipto o hacia el barrio Belén; yo me acuerdo de que él contaba todas esas cosas, pero realmente no era que uno se sentaría a comer y él se pusiera a hablar de eso. No era un tema recurrente en la casa, nunca. No me acuerdo de escucharlo decir cosas contra el gobierno o contra los políticos o lo que sucedía. Realmente, no. Me acuerdo de acompañarlo a hacer reuniones con la gente, con los otros militantes, me acuerdo de llegar a la casa y verla llena de gente, pero nada más [...]. Eso él nos lo contaba a nosotros en momentos en la casa, pero de acordarme de lo que hablaban dentro de

⁹ Instituto de Mercadeo Agropecuario.

las reuniones, la verdad, no. No, porque yo [a lo que] me dedicaba era a jugar (Diego, comunicación personal, agosto 2, 2018).

Más allá de lo intencional o no, en el relato de Diego se percibe cómo las historias que contaba su papá acerca de la organización lo condujeron a identificarse con el M-19, por sus acciones heroicas, y cómo los hechos lo llevaron a sentirse amenazado por las Fuerzas Armadas:

El M-19, no las FARC, el M-19 para mí eran casi que héroes porque robaban los mercados para llevarlos a los pobres. Era la referencia que yo tenía en esos momentos. Para mí, la guerrilla del M-19 era como los Robin Hood de Colombia: quitaban a los ricos para darles a los pobres [...] crecí con ese pensamiento del M-19. Es más, a partir del allanamiento digo: «el ejército es malo», «la policía es mala». Crecí con ese tipo de relaciones, tanto así que me daba miedo que se parara un policía o alguien del ejército a mi lado, sí, algún militar. Me generaba temor e inseguridad, gracias a lo del allanamiento. Pero para mí era el M-19. Ni el EPL, ni el ELN, ni las FARC. El M-19 era el Robin Hood (Diego, comunicación personal, agosto 2, 2018).

De otro lado, José también da cuenta de las formas como establecía relaciones sobre lo que algunas organizaciones representaban para el país, desde la perspectiva conservadora de su padre:

Casa Verde era el campamento principal de las FARC en La Uribe, Meta [...] Fueron las primeras imágenes de esos otros [...] Recuerdo que eran las imágenes de Tirofijo. Mi papá decía «Tirofijo» y me parecía chistoso el sobrenombre; y aparecía también el nombre Rodrigo Arenas, creo que era uno de los comandantes de las FARC. Yo los veía por televisión, aparecían unas imágenes ahí, con un camuflado. Pero me decían: «estos tipos son asesinos, son malos». Claro, uno decía: «terrible». Y entonces recuerdo que celebramos cuando dijeron que habían bombardeado Casa Verde. Dijimos: «¡qué bueno! Porque van a acabar con los malos», y cosas como esa. Eso se celebró (José, comunicación personal, agosto 2, 2018).

Un hecho de celebrar para algunos y de lamentar para otros, pues ese golpe al Secretariado de las FARC abortó los diálogos de paz adelantados durante el gobierno de Belisario Betancur (1982-1986) y los Acuerdos de La Uribe, Meta (28 de marzo de 1984), con los que se posibilitó la fundación del partido político Unión Patriótica (1985). Los representantes y seguidores de esta organización política fueron arrasados a sangre y fuego en los años ochenta y noventa, como parte de un plan organizado por los sectores políticos tradicionales, agentes del Estado, narcotraficantes y paramilitares, desde la idea común de no permitir el ascenso de

actores de izquierda a la representación política. La Operación Colombia a Casa Verde fue una tragedia y una paradoja; ocurrió el 9 de diciembre de 1990, autorizada por el presidente César Gaviria (1990-1994), el mismo día en que se elegían, por votación popular, los 70 delegados a la Asamblea Nacional Constituyente, un logro que sellaba los diálogos de paz del gobierno con varias guerrillas.

La socialización política puede entenderse como un proceso que les permite a los sujetos relacionarse con las estructuras de poder y otros aspectos de la vida política de la sociedad en la que viven; un proceso que, al mismo tiempo, les posibilita ir configurando percepciones y reacciones a fenómenos políticos (Rush, 2013). Con esta lógica, los relatos de los sujetos dan cuenta del lugar central que ocupan la familia y la escuela como «instituciones que actúan como agentes de socialización que, sin tener específicamente funciones políticas, contribuyen a la formación de actitudes políticas en los individuos» (Meneses, Mosquera y Viveros, 2015, p. 26).

3. Socialización política: entre las herencias del bipartidismo y las apuestas por el cambio en la historia del país

Si bien el análisis anterior alude a aspectos propios de la socialización política, se consideró pertinente dedicar un fragmento a las herencias del bipartidismo y a los destellos de la conciencia política y lo social, por lo que esa tensión significa para comprender la historia reciente del país, en una suerte de quiesma en el que se interceptan los odios transmitidos y las promesas de un futuro diferente, en paz; así como las tensiones entre el contexto, la familia y la escuela. Las herencias del bipartidismo están planteadas en clave de remanentes porque algunos de los entrevistados de la generación que vivió su infancia en la década de los ochenta y parte de los noventa recibieron el legado familiar de la pertenencia a un partido, aunque esta no haya sido una característica central de la época en la que vivieron su infancia. Al respecto, vale la pena recordar que las herencias no se reciben acríticamente; en términos de Derrida y Roudinesco (2014), el heredero está impelido «a una suerte de doble exhortación, a una asignación contradictoria: primero hay que saber y saber reafirmar lo que viene “antes de nosotros”, y que por tanto recibimos antes incluso de elegirlo, y comportarnos al respecto como sujetos libres» (p. 12).

3.1. Herencias y remanentes del bipartidismo

Si bien el conflicto bipartidista, cuyas expresiones más álgidas se dieron entre 1946 y 1958, había intentado resolverse a través del establecimiento del Frente

Nacional, las herencias de estas divisiones siguieron teniendo un lugar importante en las generaciones que nacieron después de terminado este pacto, en 1974. Con la rememoración de las elecciones de 1982, José da cuenta de la inculcación ideológica que tuvo lugar en su familia:

Mi papá o mi familia hace parte del bipartidismo. Mi papá [era] conservador. Me acuerdo mucho de que llevó una revista de Belisario Betancourt, quien estaba en ese momento en elecciones disputándose con Alfonso López del liberalismo; y del nuevo liberalismo recuerdo mucho que era Luis Carlos Galán. Me acuerdo mucho de la imagen altiva de Luis Carlos Galán. Sí. Cartel rojo, con un pelo desordenado, una figura que llamaba la atención. Me llamaba la atención la figura de Galán, mas no por la que iba mi papá, que era la de Belisario Betancur. Sí, la de Galán era una figura, digamos, rebelde, joven (José, comunicación personal, agosto 2, 2018).

A José, la figura de Galán le resultaba más llamativa porque contrapunteaba las enseñanzas de su padre, pues parte de su formación se orientó a cultivar en el niño el valor de ser parte de una familia conservadora, siguiendo las usanzas, dado que «la opción de partido era parte de las tradiciones familiares» que orientaban la socialización y la educación de las nuevas generaciones, desde décadas atrás (Cárdenas, 2018, 205). José relata cómo, en plenos años ochenta, las ideologías de los partidos tradicionales pervivían en la vida cotidiana y en el vínculo con los adultos:

Mi papá veía las noticias, mi mamá me incentivaba también a concentrarme a ver las noticias, aunque no entendía mucho, obviamente. Era un niño. Pero bueno, mi papá me decía que unos eran buenos y otros eran malos, los buenos eran los azules y los malos eran los rojos. Recuerdo mucho que, camino al colegio, en los carteles que veíamos por ahí, él me replicaba, eso sí: «estos son los buenos, estos son los malos». Y recuerdo que decía que la familia era conservadora y que la sangre no se pisoteaba, así que tenía uno que seguir siendo conservador. Entonces, uno le hacía caso, obviamente, a su papá y pues uno estaba con los conservadores, así los otros le llamaran la atención, pero bueno, había que estar con los azules (José, comunicación personal, agosto 2, 2018).

Esa frase, que expresa una suerte de estirpe de partido, es repetida por el entrevistado en otra parte de su relato en la que se refiere a los sentimientos y las sensaciones que recuerda de su infancia: «[sentía] temor porque eso era bastante fuerte, recuerdo que esa frase de mi papá era fuerte, o sea, que “la sangre de la familia no se pisotea”, y “la sangre es conservadora”» (José, comunicación personal, agosto 2, 2018).

Esa idea y, quizás, ese sentimiento son el correlato de los discursos sobre aquellos que estaban «del lado incorrecto». No obstante, el relato de José da cuenta de una cierta toma de distancia de la postura de su papá en la que es posible identificar unas valoraciones sobre el ámbito político que, si bien son *puestas en pausa* en el orden de asumir la *herencia familiar*, le permiten luego, en conjunción con otros elementos de la socialización y de la configuración de su subjetividad, resituarse a partir de otros referentes. En este aspecto tuvo que ver el escenario escolar, especialmente con una maestra de la escuela primaria que desnaturalizó la supuesta pertenencia a un partido:

Hubo un referente en la escuela que me rompió lo que me había inculcado mi papá: los buenos, azules y rojos, los malos. Recuerdo que en cuarto de primaria mi profesora en la escuelita nos ponía a escuchar música de Garzón y Collazos y música colombiana. Recuerdo mucho a la profesora porque tal vez es la primera que tengo como referente, porque ella rompe esa noción de bipartidismo [...] Entonces escuchábamos una canción de Garzón y Collazos o de Silva y Villalba donde dice: «A quien engañas abuelo, yo sé que tú estás llorando / [Ende que taita y que mama, arriba tan descansando¹⁰] Nunca me dijiste cómo, tampoco me has dicho cuándo] / en el cerro hay dos cruces que te lo están recordando». Y comienza el abuelo a contar en esa canción qué fue lo que pasó, que a unos los matan por godos¹¹, a otros los matan por liberales, que el papá y la mamá habían muerto. El abuelo le está explicando que los habían asesinado. Entonces entro un poco a esa lógica de que el pueblo es el que muere, independientemente de ser conservador o liberal y que llegan en elecciones unos políticos de turno, sí, politiqueros de turno, *prometiendo puentes donde no hay ríos*. Entonces ya entra una perspectiva crítica (José, comunicación personal, agosto 2, 2018).

Martín también hace referencia en su relato a la manera como se vivía la política en su contexto:

En mi familia [paterna] eran muy conservadores, ellos votaban [por el] partido conservador. La participación política era esa porque pues toda esta ética del trabajo, la religión era una cosa muy fuerte. Ahora bien, son católicos. Yo creo que el catolicismo... Ahorita que estoy leyendo el libro *Sapiens, de animales a dioses* [de Yuval Noah Harari], entiendo por qué el imperio romano asumió el catolicismo como la religión

10. La frase «Ende que taita y que mama, arriba tan descansando» deja ver un modo como hablan algunos campesinos en Colombia. «Ende» quiere decir «desde» y «taita» puede ser un modo cariñoso de llamar al padre, mientras que «tan» es la forma de decir «están».

11. «Godo» es un modo despectivo de llamar a los miembros o simpatizantes del partido conservador.

oficial, o el cristianismo como la religión oficial. Es porque se adapta a todo. Entonces como que se adaptaba también a ciertas condiciones. O sea, hay que ser buen cristiano, pero también en nombre de Dios estar matando [...] El partido conservador un poco representaba este asunto. Yo creo que mi mamá votó [por el] partido conservador hasta las elecciones de Pastrana; Pastrana viene por el partido conservador y ella vota por él porque era conservador. Entonces, las discusiones políticas no eran muchas [...] yo a veces preguntaba incluso que lo de los liberales y los conservadores, entonces [decían]: «no, aquí somos conservadores» (Martín, comunicación personal, septiembre 20, 2018).

En ambos casos, el énfasis en la pertenencia al partido es situado por los entrevistados en la familia paterna, un énfasis que se explica, según Badinter (1981), en los roles de cada uno de los padres que se van configurando histórica, social y culturalmente; en este sentido, la madre se desenvuelve en el ámbito privado, el de la esfera íntima, mientras que al padre le corresponde «colaborar con la madre en la educación social del niño» (p. 241), su función se enmarca en los aspectos relacionados con la vida social más amplia, incluida la esfera política. Si bien esta autora señala la decadencia de la función paterna y su sustitución por parte del Estado –una suerte de paso del patriarcalismo familiar al patriarcalismo del Estado–, en las experiencias de infancia de los años ochenta aún es posible reconocer, al menos inicialmente, este lugar. Y decimos inicialmente porque, en todo caso, la relación de las madres con aspectos de la socialización política aparece o bien en la infancia, o bien en una edad más adulta: la madre de José, desde las posibilidades del ámbito privado, le insiste en la necesidad de ver noticias¹², de estar enterado de la realidad del país (aunque al parecer no hubiera, de su lado, mediación entre el niño y la realidad expresada en los medios); Martín, por su parte, expresa cómo, a lo largo del tiempo, las opiniones y las decisiones de su madre en el ámbito de la política han ido mutando con base, en parte, en los intercambios de opiniones que han tenido al respecto en los últimos años. Al análisis de este asunto habría que sumarle la extracción social de los entrevistados, pues los cinco nacieron en familias de sectores populares y campesinos. Si existe o no variación en este aspecto en familias de otro tipo de extracción social puede ser materia de otra investigación.

A diferencia de la familia de José, donde había una instrucción clara acerca de la pertenencia al partido conservador, en la familia de Martín esto fue más difuso. Al respecto, señala: «No, yo no asumí nada, nadie me dijo que tocaba ser conser-

12. Al respecto, vale la pena llamar la atención sobre la manera como la radio y la televisión fueron introduciendo la vida pública en el espacio privado.

vador» (Martín, comunicación personal, septiembre 20, 2018). En este sentido, Martín ubica este referente no en la familia nuclear, sino en la familia más amplia:

Esa es una cosa ahí interesante de la familia. Digamos, de mi mamá y de mi papá. Yo no sé si por la distancia o porque están ellos en el Huila y los otros están en el Llano, muy lejos. Lo de la religión no era tan frecuente, nosotros no íbamos a misa cada ocho días. Por ejemplo, mis tíos que vivían aquí en Bogotá ellos sí van a misa cada ocho días [...] Yo no sé si era por eso [...] yo no iba a misa con mucha frecuencia, si acaso una o dos veces al año. Entonces, eso fue buenísimo y lo mismo entonces con el tema político [...] Pero luego en las discusiones familiares ya tocaba ser más católico, más del partido conservador (Martín, comunicación personal, septiembre 20, 2018).

Especialmente en el relato de Martín hay una referencia constante a la relación entre religión y política, por lo que son los principios del catolicismo los que definen las afinidades políticas de su familia con el partido conservador. Así, no ser tan conservador (en términos de una militancia activa) resulta equivalente del no ser *tan religioso*. En los procesos de socialización, la iglesia muestra al menos dos caras: la de las costumbres más conservadoras de la sociedad que se identifican con el conservadurismo político; y aquella que, con las bases de la teología de la liberación, enfatiza, entre otros elementos, en la opción preferencial por los pobres, la necesidad de justicia y restauración y la dignidad del hombre.

Con todo, familia, escuela e iglesia continúan ocupando, durante las décadas de los ochenta y los noventa, un lugar central en los procesos de socialización, constituyéndose como escenarios en los que se pone en juego el vínculo intergeneracional con todas las tensiones que ello supone. Al pie de estas instituciones, también emergen organizaciones y movimientos políticos que operan o bien en el nivel de los padres y otros adultos referentes, o bien en el nivel de los niños y los jóvenes. En este último caso, de acuerdo con el relato de los entrevistados, los coetáneos se convierten también en referente para situarse en la vida pública.

La coexistencia de esta variedad de agentes socializadores, por un lado, enriquece el espectro de miradas del mundo a partir de las cuales los sujetos van configurando, a lo largo de la vida, sus posturas en relación con la política; y, por el otro, resalta la socialización como un proceso dialógico entre el sujeto y las instituciones –materializadas en otros sujetos y en los modos de relación que en estas se producen y reproducen– y el sujeto y su contexto histórico y social. En este sentido, las trayectorias biográficas de los sujetos dan cuenta de que la socialización política no constituye un conjunto de actitudes y comportamientos que se establecen en la infancia de una vez y para siempre, como lo plantearon los enfoques condicionantes muy populares hasta la década de los setenta (Giugni, 2020), sino

que es un proceso que se alimenta de las tensiones que se producen entre las múltiples voces que se disputan las versiones sobre el pasado y el orden social, con las que el sujeto dialoga y se confronta en el proceso de «formarse su propia opinión».

3.2. El despertar de la conciencia social y política: los resquicios de la violencia para la emergencia de otros gestos

Algunos entrevistados reconocen eventos o fenómenos que ocurrían durante su infancia, pero que resultaban tan reiterativos que eran leídos como parte de la vida cotidiana en el país. Para ellos, el despertar de la conciencia en relación con la situación de su contexto ocurre a partir de preguntas que se generan en el ámbito familiar, pero especialmente en el ámbito escolar, donde no solo los hechos de violencia, sino también las iniciativas políticas, particularmente, la promesa de una nueva Constitución, garantista de los derechos, la paz y la democracia, tuvieron lugar como contenido y reflexión en el aula.

En la memoria de la vida en la escuela emergen las imágenes de maestras profundamente conmovidas por los asesinatos, por la violencia y, por ello, comprometidas con la historia del país. Lo veíamos líneas atrás con Alexandra y el relato que hacía sobre la commoción de su maestra ante el asesinato de Carlos Pizarro y la relevancia que adquirió en el aula, a partir de entonces, el estudio de la historia del país, lo que marcó para ella una cierta desnaturalización de la violencia.

Catalina, por su parte, frente a la pregunta por el momento de la vida que la conectó con lo político y lo social, se refiere a lo que significaron en este proceso sus clases de ciencias sociales:

La profe de sociales nos ponía, todos los lunes, a llevar una noticia y comentar, conversar sobre esa noticia. Entonces eso, por lo menos a mí, me marcó como un despertar, un darmel cuenta de en qué lugar estoy del mundo, qué pasa en el mundo. Pues como aterrizar, como crecer [...] Esa profe [tenía] una capacidad de contar la historia, de relacionar los hechos del pasado con los del presente, de darnos una claridad del contexto [...] una capacidad de integrar lo territorial con lo político, con lo social [...] Sí me acuerdo, por ejemplo, de temas que yo creo que contribuyen a la formación política y a la formación a la conciencia social, como que la profe nos decía mucho en qué queríamos gastar el dinero, en que debíamos... en qué era lo esencial de la vida. Y ponía la perspectiva histórica, que para cada momento histórico las prioridades cambiaban. Nos motivaban a que, cuando pudiéramos, viajáramos (Catalina, comunicación personal, agosto 9, 2018).

De la mano del recuerdo de la escuela aparecen, también, las preocupaciones por las víctimas de algún flagelo y el miedo ante los impactos de la violencia en la región:

Como era un colegio de monjas, orábamos por eso, por las víctimas, por las mamás que morían. Todos nos solidarizábamos: ahí está lo malo, pero también está lo otro que saca lo malo, o sea, al lado de lo malo salen otros sentimientos de solidaridad, de colaboración. Todos nos unimos para defendernos contra ciertas causas, y eso también surgía en esos momentos de temor (Catalina, comunicación personal, agosto 9, 2018).

Las sensibilidades en torno a lo social y lo político no se enmarcan en un solo hecho. Los entrevistados dan cuenta de las construcciones, que cada uno realiza, de marcos interpretativos que les permiten dar sentido a lo que ocurre en su contexto. Así, se habla de eventos que se recuerdan, pero que resultaban incomprensibles, que se veían de manera aislada. Años después se encuentran con elementos que les permiten ir creando conexiones para ubicarlos en una red histórica. Por ejemplo, Martín relata cómo los eventos que no comprendía o que pasaba por alto durante su infancia y muchas preguntas que quedaron sin responder empiezan a tomar sentido en el marco de su formación universitaria:

Yo comienzo a resolver esas dudas es cuando entro a la universidad. Cuando entro a los 17 años aquí a la Pedagógica¹³ y comienzo a leer sobre la historia del país, porque tampoco eso lo leía en la escuela, en el colegio eso no aparecía. Es cuando comienzo a darme cuenta de quién es Víctor Carranza¹⁴, comienzas a hilar y dices: ¡pues esto es! Y me explico por qué fue que mataron a estos. Y esto no puede pasar, no puede suceder. Hay una sensibilidad que está ahí, que encuentra explicación (Martín, comunicación personal, septiembre 20, 2018).

Alexandra, por su parte, reconoce en algunas de las enseñanzas familiares las posibilidades que hoy tiene de desenvolverse en su ámbito laboral –una entidad

¹³. Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

¹⁴. Víctor Carranza fue un polémico empresario del sector esmeraldero a quien se le vinculó con el narcotráfico y el paramilitarismo. Aunque fue acusado y capturado por varios crímenes, entre ellos enriquecimiento ilícito, secuestro y asesinato, los procesos judiciales se resolvieron en su favor o no prosperaron. La disputa por el monopolio de la explotación minera en regiones como Boyacá y el Meta se sostuvo en confrontaciones violentas entre distintos actores que van desde el narcotráfico hasta las guerrillas, a partir de la década de los años setenta. De forma paralela a la construcción del monopolio, Carranza fue consolidando una expansión de latifundios que, al momento de su muerte, en el año 2013, alcanzaba el millón de hectáreas.

pública del Distrito Capital–, cuestiones que posiblemente no ocurrirían de esta manera sólo con su formación en las organizaciones:

«Usted que es de izquierda, que tiraba piedra, ¿puede hablar con un coronel de la policía?». Y sí. Y eso fue gracias a la formación política de mi casa, sí. «Usted, al policía lo mira igual como a cualquier otro, y habla con él, más allá de que le haya tirado piedra, es un ser humano y preguntémosle qué le está pasando». Y me he hecho amiga de muchos de los coroneles de la policía¹⁵, y es muy chistoso porque me dicen: «mínimo yo le he tirado piedra, yo le he tirado gases a usted» [...], y les digo: «Sí, me imagino. Pero aquí vamos por el malandro que nos está matando la gente por un celular». Claro, eso me ha generado choques, este trabajo me ha hecho llorar... yo digo ahora: «he aprendido demasiado de la burguesía, mucho y de la estructura de pensamiento policial y militar de este país y hasta ahora comprendo la niñez». Hago retrospectiva y digo: «¡claro!, por esto pasaba esto» (Alexandra, comunicación personal, agosto 27, 2018).

El despertar de la conciencia guarda relación con el proceso social que condujo a la Constitución de 1991, en gran medida porque se convirtió en un tema constante de las clases en la escuela e incluso en las familias, abriendo preguntas sobre el estado del país, la participación en la vida política, la democracia y la paz como un derecho, al mismo tiempo que la violencia seguía haciendo estragos cada vez más gravosos para los civiles. Un escenario similar al que se vive en el país desde el 2012, cuando ante las posibilidades de un Acuerdo de Paz, su firma y su implementación, las nuevas generaciones, se mueven entre discursos polarizados y combates por la memoria y el destino de la sociedad.

Conclusiones

La década de los ochenta en Colombia, como se ha descrito, estuvo matizada por un gran número de acontecimientos que configuraron la experiencia de infancia de los niños de esa época, además del vínculo intergeneracional que tejieron con la generación precedente, especialmente padres y profesores. En ese sentido, se rescata la narración autobiográfica como el hilo que permite dar entramado a los relatos y constituir modos de subjetivación particulares del «ser niño» en contextos violentos. Los relatos de quienes fueron niños en las décadas de referencia permiten dar cuenta de elementos coincidentes de los entrevistados que, aunque

15. En el momento de la entrevista, Alexandra era funcionaria de una Secretaría del Distrito (Bogotá).

crecieron en regiones y ambientes distintos, fueron impactados por el acaecer de una cultura política que influyó en su devenir como sujetos políticos.

Los entrevistados recuerdan cómo con el asesinato de algunos líderes políticos, que representaban la esperanza para el país, vivieron el dolor y la angustia que también sufrieron los adultos con los que convivían. Padres y profesores transmitieron a esa generación la necesidad de indignarse, de tomar partido y acción frente a las injusticias. Así, los niños de los años ochenta recuerdan esas muertes no sólo como la caída de políticos honestos, sino como parte del desmantelamiento de un conjunto de personajes públicos que se destacaron por lo que representaron en vida, y con su muerte, se profundiza la tragedia y la corrupción del país.

Según los relatos de los participantes, los adultos de aquellos años oscilaban entre la decepción y la abstención política en el contexto nacional, y mayores niveles de participación y compromiso en lo local, situación que sirvió de referente para que algunos jóvenes se vincularan a movimientos y organizaciones de carácter alternativo, incluso al punto de confrontar sus opciones con las de los adultos de entonces.

En los ochenta se dieron las primeras experiencias políticas y organizativas de varios de los entrevistados, lo que permite identificar el agitado ambiente político del país en estos tiempos, especialmente con espacios de trabajo en sectores populares y en colegios distritales. Algunos vieron de cerca las dinámicas organizativas de sus padres, así como las consecuencias de su estigmatización y judicialización, aspectos que también marcarían sus futuras opciones políticas.

Por otro lado, los niños de los ochenta, dado el ambiente de violencia en el que sucumbía el país, crecieron entre la tensión de *los buenos* versus *los malos*. Con estos relatos queda la idea de que para alcanzar la paz era necesaria la confrontación armada para acabar con *los malos*, aunque los actores de cada uno de los bandos no fueran claramente diferenciados. No solo se legaba un imaginario sobre los buenos y los malos, sino que también se heredaba una militancia, que vinculaba el honor, más que el conocimiento, de los derroteros de determinado partido o grupo político. Aunque este binarismo era heredado, y los odios inspirados por un bando u otro se mantenían de una generación a la siguiente, las respuestas de los entrevistados se bifurcan en varios sentidos. Si bien para la época de estudio en algunos sectores persistía el imaginario social de la lejana época de La Violencia que se vanagloriaba de la aniquilación física del otro, del enemigo, muchos jóvenes decidieron no asumir la sectaria carga de ese pasado.

Además de la familia, la escuela constituye un escenario clave de configuración política. Para muchos jóvenes de esta generación, las primeras experiencias de reflexión y activismo suceden con la enseñanza de maestros ejemplares y el en-

cuentro con pares, o con la formación universitaria que les ayudaron a dar cuerpo a fragmentos aislados de su propia experiencia y enmarcarlos en un contexto más amplio, lo que ayuda a construir el desplazamiento de lo singular a lo plural y, con ello, elaborar comprensiones que les implican ubicar su historia personal en la historia social y política del país.

Finalmente, el acercamiento a la experiencia de vida de sujetos adultos que desde sus memorias de infancia, comparten las marcas subjetivas de política, participación y vínculo aportan a la comprensión de una década que dejó profundas secuelas, no solo por las múltiples aristas de una violencia revestida de magnicidios, persecución a los movimientos alternativos y retóricas de paz, sino también por la fractura de una socialización política fundamentada en la defensa de los derechos y el fortalecimiento de las vías democráticas y civilistas de hacer política y ser sujeto político.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2016). Narrativas en el país de la infancia. *ALEA*, 18(3), 544-560. <https://doi.org/10.1590/1517-106X/183-544>
- Badinter, E. (1981). *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Paidós-Pomaire.
- Cárdenas, Y. (2018). *Experiencias de infancia. Niños, memorias y subjetividades (Colombia, 1930-1950)*. La Carreta-Universidad Pedagógica Nacional.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Paidós.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto*. CLACSO.
- Derrida, J. y Roudinesco, E. (2014). *Y mañana, qué...* Fondo de Cultura Económica.
- Drucaroff, E. (2011). *Los prisioneros de la torre. Política, relatos y jóvenes en la postdictadura*. Emecé.
- Feixa, C. (2011). La imaginación autobiográfica. *Acta sociológica*, 56, 135-158. <http://dx.doi.org/10.22201/fcps.24484938e.2011.56.29462>
- Giugni, M. (2020). La socialización política: impacto biográfico de las movilizaciones sociales. *Curso: Comportamiento político*. Recuperado el 1 de marzo de 2021, de https://baripedia.org/wiki/La_socializacion_politica#El_impacto_biografico_de_los_movimientos_sociales
- Melo, J. (2018). *Historia Mínima de Colombia*. Turner.
- Meneses M., Mosquera, F. y Viveros, M. (2015). *Socialización política, una apuesta hacia la reconfiguración de la cultura política en el distrito especial de Buenaventura, desde las juntas administradoras locales* [Tesis de Maestría, Universidad ICESI]. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/78149/1/socializacion_politica_cultura.pdf
- Nora, P. (1992). La generación (como lugar de la memoria). Primera parte. *Fractal*, 75. <https://www.mxfractal.org/articulos/RevistaFractal75PierreNora.php>

- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología social*, 9, 127-158.
- Ricœur, P. (2009). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Siglo XXI.
- Rush, M. (2013). *Politics and Society. An Introduction to Political Sociology*. Routledge.
- Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Jiménez y A. Torres (Comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales*, (pp. 45-59). Universidad Pedagógica Nacional.



CAPÍTULO 7

Despertar la multiplicidad de historias *a través de, con y en las que vivimos.* Hilos de resonancia, tensiones y preguntas en torno a la ética relacional y a la indagación narrativa¹

Muna Saleh, Concordia University

Emma Quiles-Fernández, Universitat de Barcelona

Trudy Cardinal, University of Alberta

M. Shaun Murphy, University of Saskatchewan

Janice Huber, University of Alberta

Resumen: El presente capítulo muestra un proceso de indagación narrativa junto a madres musulmanas de niños y niñas con diversidad funcional que llegaron a Canadá como refugiados. Indagamos en tensiones, hilos de sentido y preguntas que nos resuenan en tanto que investigadoras comprometidas con la investigación relacional. La indagación narrativa que compartimos requirió dos años en los que Muna invitó a dos madres a co-investigar junto a ella en torno al currículum familiar. Fatima y Warda tuvieron un papel crucial en este acto de recountar y revivir relationalmente sus historias. Rescatamos sus experiencias pasadas y actuales del desplazamiento que han vivido como madres musulmanas y cuidadoras de niños con diversidad funcional. El texto se recupera una escena en la que Muna entra, por primera vez, en relación con Fatima. Y de ahí se abre un conjunto de resonancias, consideraciones y tensiones encarnadas. La posición de Muna no es únicamente como investigadora. Ella se ubica en la indagación en tanto que mujer musulmana, madre de una niña con diversidad funcional y nieta de refugiados palestinos que actualmente vive en el territorio del Tratado 6 indígena (conocido como Canadá). A lo largo del capítulo investigamos de manera autobiográfica y mostramos un proceso de un pensamiento compartido en torno a las historias. Es eso lo que nos permite hacer visible, desde una ética relacional, lo que implica entrar en relación y estar junto a otras personas que comprenden, desde otros lugares,

1. La escritura de este capítulo, así como las conversaciones que durante meses han ido acompañando lo que hoy presentamos como texto, se han desarrollado en lengua inglesa. La versión original se incluye en el [apéndice 2](#). Con el propósito de adecuarnos a la lengua en la que están escritos los capítulos que conforman el libro, este texto (junto con el capítulo 3) han sido traducidos por una de las autoras. Dicha traducción, consensuada, conversada y cuidada en la co-autoría, ha permitido que el significado de lo que planteamos sea el más cercano posible al de la lengua en la que originalmente nació el texto.

el mundo. Esto nos lleva también a hacernos conscientes de la multiplicidad de historias con las que vivimos, historias que emergen con, dentro, y a través de los múltiples mundos que habitamos.

Palabras clave: indagación narrativa; ética relacional; historias; relación educativa.

Despertar la multiplicitat d'històries a través, amb i en les quals vivim. Fils de ressonància, tensions i preguntes a l'entorn de l'ètica relacional i la indagació narrativa

Resum: Aquest capítol mostra un procés d'indagació narrativa juntament amb mares musulmanes de nens i nenes amb diversitat funcional que van arribar a Canadà com a refugiats. Indaguem en les tensions, fils de sentit i preguntes que ens ressonen com a investigadores compromeses amb la investigació relacional. La indagació narrativa que compartim va requerir dos anys en què Muna va convidar dues mares a co-investigar amb ella al voltant del currículum familiar. Fatima i Warda van tenir un paper cabdal en aquest acte de recountar i reviure relationalment les seves històries. Rescatem les seves experiències passades i actuals del desplaçament que han viscut com a mares musulmanes i cuidadores d'infants amb diversitat funcional. El text recupera una escena on Muna entra, per primer cop, en relació amb Fatima. I per això s'obren un conjunt de ressonàncies, consideracions i tensions encarnades. La posició de Muna no és només com a investigadora. Ella se situa en la indagació com a dona musulmana, mare d'una nena amb diversitat funcional i néta de refugiats palestins que actualment viu al territori del Tractat 6 indígena (coneugut com Canadà). Al llarg del capítol investiguem de forma autobiogràfica i mostrem un procés d'un pensament compartit al voltant de les històries. Això ens permet fer visible, des d'una ètica relacional, el que implica entrar en relació i ser al costat de persones que comprenen, des d'altres llocs, el món. Això ens porta també a fer-nos conscients de la multiplicitat d'històries amb què vivim, històries que emergeixen amb, dins, i a través, dels múltiples mons que habitem.

Paraules clau: indagació narrativa; ètica relacional; històries; relació educativa.

Wakefulness to the Multiplicity of Stories We Live By, With, and In: Resonant Threads, Tensions, and Wonders Around Relational Ethics and Narrative Inquiry

Abstract: This chapter shows a process of narrative inquiry with Muslim mothers of children with functional diversity who arrived in Canada as refugees. We investigate the tensions, threads of meaning, and questions that resonate with us as researchers committed to relational research. The narrative inquiry that we share required two years in which Muna invited two mothers to co-investigate with her around the family curriculum. Fatima and Warda played a crucial role in this act of relationally retelling and reliving their stories. We rescue their past and current experiences of migration that they have lived as Muslim mothers and caregivers of children with functional diversity. The text recovers a scene in which Muna is related, for the first time, to Fatima. And from there a set of resonances, considerations, and embodied tensions are opened. Muna's position is not solely as a researcher. She is placed in the inquiry as a Muslim woman, the mother of a disabled girl, and the granddaughter of Palestinian refugees currently living in indigenous Treaty 6 territory (known as Canada). Throughout the chapter, we investigate autobiographically and show a shared thought process around the stories. This is what allows us to make visible, from a relational ethic, what it means to enter into a relationship and be together with other people who understand the world from other places. This also leads us to become aware of the multiplicity of stories we live with, stories that emerge with, within, and through the multiple worlds we inhabit.

Keywords: narrative inquiry; relational ethics; stories; educational relationship.

1. Comenzar nuestro camino en medio

Fatima² llegó a Canadá en 2017. Es una mujer musulmana siria, madre de dos niños con diversidad funcional. En el primer encuentro investigativo entre Muna y Fatima, Muna reconoció que la conversación mantenida produjo diversas resonancias, consideraciones y tensiones que ella misma había encontrado en su vida como mujer musulmana, madre de un niño con diversidad funcional, investigadora narrativa y nieta de refugiados palestinos. Ambas sabían lo que implicaba crear una vida dentro de las tierras del Tratado 6; tierras que actualmente se conocen como Canadá (Saleh, 2019, 2021). Los textos de campo (Clandinin y Connelly, 2000) de esta investigación incluyen archivos de audio, transcripciones de conversaciones, notas de voz enviadas a través del teléfono móvil, artefactos, diarios de investigación y un análisis co-compuesto de las experiencias de la participante. En la investigación de doctorado de Muna (Saleh, 2017, 2019), ella señala la importancia de tener el privilegio de contar con participantes familiarizadas con el inglés y con las normas sociales, la cultura y los sistemas educativos de la localidad. Sin embargo, en su investigación son las propias participantes las que declararon que, aun siendo conocedoras de la nueva cultura y del sistema, se veían continuamente enfrentadas a una discriminación antimusulmana por parte de la población local. Esta realidad hizo que Muna empezara a preguntarse acerca de las experiencias que tienen aquellas madres musulmanas y cuidadoras de niños y niñas con diversidad funcional que no están familiarizadas con el idioma ni con las normas del territorio, especialmente porque a este proceso había que añadirle las implicaciones de dichas madres y cuidadoras en el acto de lidiar con el trauma y con el dolor del desplazamiento (Awuah-Mensah, 2016; Tweedie y otros, 2017). En la elaboración de planes curriculares poco se habla de estas experiencias socioeducativas, experiencias de múltiples niveles que requieren de una atención minuciosa en torno a la elaboración de los currículos familiares (Huber, Murphy y Clandinin, 2011) de las madres musulmanas refugiadas de niños y niñas con diversidad funcional.

Para el desarrollo del estudio, Muna se guio por las tres dimensiones de la indagación narrativa: la temporalidad, la sociabilidad y el lugar (Clandinin, 2013; Clandinin y Connelly, 2000), así como por las dimensiones interrelacionales que se iban abriendo *en* y *a través de* las historias compartidas por las participantes (Archibald, 2019; Cardinal, 2011). Con todo ello, las co-autoras y co-autor del presente texto indagamos y pensamos narrativamente. Esto nos llevó a poner en juego nuestras experiencias como indagadoras narrativas respecto al momento his-

2. Fatima y los nombres de su familia son pseudónimos.

tórico compartido por Muna. El espacio de indagación narrativa y la atención a los lugares comunes narrativos:

implican una exploración de la temporalidad (pasado, presente y futuro), la socialidad (la dialéctica entre lo interno y lo externo/lo personal y lo social) y el lugar (la fisicidad concreta del lugar o lugares en los que se viven y se cuentan las experiencias) (Huber, Murphy y Clandinin, 2011, p. 12).

En esta línea, Clandinin y Murphy (2009) señalan:

[Las] tres características de la ontología de la experiencia de Dewey son muy adecuadas para enmarcar la investigación narrativa: poniendo el énfasis en la dimensión social de la investigación, la temporalidad de la generación de conocimiento y la continuidad que no es meramente perceptual sino ontológica (p. 599).

Y es precisamente esta comprensión deweyana la que subraya todavía más el papel de la sociabilidad, la temporalidad y el lugar en la indagación narrativa.

Los escritos y estudios de Trudy Cardinal (Cardinal, 2012), Shawn Wilson (2008), Dwayne Donald (2016; 2019) y Jo-Ann Archibald y otros (2019) nos recuerdan la importancia de atender las dimensiones interrelacionales entre los seres humanos y los aspectos macrocósmicos, aspectos que han hecho crecer las capas de nuestra ética relacional y responsabilidad. El texto de investigación provisional de Muna que presentamos a continuación da un sentido de las experiencias externas de su estudio y de las experiencias internas que ella va viviendo y habitando como investigadora. De hecho, sus textos de investigación provisionales muestran que, como investigadora narrativa, Muna no pone entre paréntesis quién es ella: su experiencia es importante, pero no más importante que la de las participantes de la indagación. Dicho de otro modo, su comprensión de la experiencia de la participante es filtrada y atendida a través de su propia experiencia. A lo largo del proceso de investigación, Muna piensa con Fatima y con sus historias. Y es al pensar en co-autoría junto a Muna cuando entablamos una relación con las historias de ella y de Fatima, haciendo emergir hilos resonantes, tensiones y preguntas que continúan haciéndose visibles en nuestras conversaciones e investigaciones. Particularmente, se visibilizan cuestiones en torno a la ética relacional; es decir, a la «buena manera de estar» (Young, 2005) junto a las coinvestigadoras y al modo como atendemos a la multiplicidad de historias (Greene, 1995) *por* las que vivimos, *con y dentro y a través* de los muchos mundos que habitamos (Lugones, 1987).

2. La historia de Muna junto a Fatima

Haciendo *duaa para khair*³, sentí que reduje la velocidad de mis pasos mientras me acercaba al hogar de Fatima. Revisé que la dirección coincidiera con la que ella me había facilitado por teléfono unos días atrás. Aparentemente, el brillo del sol parecía que podría calentar la jornada, pero fue el viento frío el que me recordó que la temporada de otoño se estaba acercando. Sonreí cuando vi una bicicleta pequeña apoyada en una de las paredes de la casa.

Subí los escasos escalones que llevaban a la puerta principal. Al verlos, me pregunté si esos mismos escalones podían ser una barrera para la accesibilidad de la hija mayor de Fatima, Eman. El trabajador social que me puso en contacto con Fatima me dijo que Eman tenía parálisis cerebral y que a veces necesitaba una silla de ruedas para moverse. Antes de que pudiera picar a la puerta principal, esta se abrió y, a través de ella, vi a una mujer menuda, sonriente, embarazada y con hiyab.

—Ahla wa sahla!

[¡Bienvenida!]

—Assalamu alaikum Fatima! Keefik?

[¡Paz y bendiciones para ti, Fatima! ¿Cómo estás?]

—Wa Alaikum Assalam! Alhamdulillah bikhair. Tfadalee!

[¡Paz y bendiciones para ti también! Con gratitud, estoy bien. ¡Por favor, entra!]

Antes de quitarme las botas y de que Fatima me guiara hasta el salón familiar, nos besamos tres veces, alternando las mejillas, siguiendo nuestro saludo tradicional. El salón estaba decorado con un *majlis*⁴ colocado sobre marcos de madera bellamente grabados. Poseía una gruesa tela bordada en tonos cálidos y dorados. Al entrar y quedar enmudecida por tanta belleza, expresé mi admiración por la decoración. Fatima se rió y comentó que otro refugiado sirio que vivía cerca era el autor de diversos *majlis*. Los había fabricado él para venderlos a un precio razonable.

Fatima me pidió que me pusiera cómoda mientras ella preparaba la *qahwa*⁵. Intenté convencerla de que no era necesario. Ella insistió. Al salir de la habitación para dirigirme a la cocina, me di cuenta de que habían colgado algunas fotografías alrededor del calendario de oraciones, tocando el marco de la puerta. Las fotografías parecían recientes, de los tres hijos de Fatima. Quizás eran fotografías escolares, pues en ellas aparecía en diagonal y en relieve el nombre de la entidad.

3. Esto se traduce, según la primera autora del texto, como «orar/rezar por el bien».

4. Asiento tradicional donde los huéspedes son recibidos.

5. Café árabe.

Más tarde descubrí que las personas de las fotografías eran Ali, su hijo mayor de catorce años, Eman, su hija de doce años, y Mariam, la hija menor, de diez años. Caminé hasta la entrada de la cocina para pedirle a Fatima que, por favor, no se molestara en preparar algo para nuestro encuentro. Pero ella respondió con la habitual respuesta árabe: «*Ma fish azab - Ahla wa Sahla wallah!*» [«No hay problema, ¡de nada!»]. Le pedí que, como agradecimiento, me permitiera llevar la bandeja de *qahwa* y *mamool*⁶ al salón.

Mientras nos acomodábamos en nuestros asientos después de servir la *qahwa*, continuamos la conversación que habíamos iniciado por teléfono hacia unos días. Y le repetí nuevamente que era una profesora e investigadora que estaba indagando en las experiencias de las madres musulmanas refugiadas con hijos con diversidad funcional. Y que estaba muy contenta de que hubiera respondido a la invitación que le había hecho el trabajador social. Le dije que mi interés en comprender mejor su experiencia era muy significativo para mí como mujer musulmana. Sobre todo, porque yo también era una superviviente intergeneracional del desplazamiento palestino, así como mamá de un niño con autismo. Le expliqué que la investigación giraría en torno a conversaciones en las que compartiríamos y reflexionaríamos relationalmente *acerca de y con* nuestras historias de experiencia.

Fatima me hizo saber que se alegraba de conocerme y me preguntó cuándo había llegado a Canadá. Le dije que mi padre llegó a estas tierras a principios de los años setenta, y que yo había nacido y crecido aquí. Los ojos de Fatima se llenaron de lágrimas. Me contó que en un inicio se había preguntado por qué mi árabe era tan entrecortado y acentuado. Ahora, al conocerme, se había quedado impresionada de que fuera capaz de conversar con ella, teniendo en cuenta que había nacido y crecido aquí. Me dijo que ella tenía la esperanza de que su hijo e hijas pudieran hablar con fluidez tanto el árabe como el inglés, *insha'Allah*.

Tras unos minutos de conversación acerca de la investigación, de nosotras y de la cultura y la vida canadiense, le pregunté si podía empezar a grabar nuestra conversación. Dijo «por supuesto» y se sentó en su asiento. Saqué el formulario de consentimiento informado que había traído y le pregunté si quería leerlo. Lo había traducido al árabe. Estaba dispuesta a leerlo y discutirlo con ella. Se movió incómodamente en su asiento y comentó, en voz baja, que nunca aprendió a leer porque creció en una pequeña comunidad de pastores lejana a la escuela. Me contó que había aprendido todas las habilidades que ella y sus padres creían que iban a necesitar para vivir una buena vida junto a su marido (un hombre que creció también en una comunidad similar y cercana a la suya).

6. Galletas tradicionales.

Me quedé en silencio y me reproché a mí misma lo que nos acababa de ocurrir. Me detuve sintiendo fuertemente los latidos de mi corazón. Y le dije: «De acuerdo, Fatima, ¿quieres que te lo lea yo? Puedo leer en árabe si voy muy despacio...». Fatima sonrió y dijo que confiaba en mí y que le resumiera lo que decía la carta. Aquella carta, que había sido aprobada por el comité de ética y presentaba elementos sustanciales del consentimiento informado y de su derecho a retirarse de la investigación en cualquier momento, trajo consigo un sentimiento de culpabilidad. Me sentía mal por no haber tenido en cuenta que mis posibles coinvestigadoras podían no haber estado involucradas en procesos de educación formal. Meses atrás había leído que la tasa oficial de alfabetización en Siria era incluso más alta que en Canadá, así que pensé que no sería el caso de Fatima. Aun así, la situación me llevó a considerar que debía estar más atenta a la forma en que mis suposiciones podían afectar mi relación con las participantes de la investigación.

Me había planeado ir despacio en esta primera conversación. Disponer de unos tiempos pausados para centrarme en sus historias de infancia. Fatima me interrumpió en el momento que estaba explicando cómo quería construir un diario de sus historias a lo largo del tiempo. Preocupada, le pregunté si había algo que pudiera hacer para ayudarla. Expresó su vergüenza y dijo que normalmente no dormía mucho. Constantemente estaba atendiendo a Eman para asegurarse de que estuviera cómoda físicamente. Pero ahora estaba preocupada, y sentía una ansiedad adicional, por si se ponía de parto en mitad de la noche y no podía contar con la ayuda del intérprete que los trabajadores sociales le habían facilitado.

Con lágrimas en sus ojos, le pregunté si se sentiría cómoda llamándome cuando eso ocurriera. Mi respuesta pareció sorprenderle. Le conté que realmente quería que nuestra relación no se limitara a la investigación, sino que me considerara una amiga y una hermana. Y que sería un honor ayudarla en todo lo posible. Fatima comenzó a llorar al oír mis palabras. Me acerqué para abrazarla mientras las lágrimas también iban cayendo por mi rostro. Me contó que se sentía sola y que mis palabras le recordaban que su familia estaba muy lejos. Nos sentamos con mi mano encima de la suya durante el resto de nuestra conversación.

Sentada en el coche, e intentando calmar mis emociones mientras me preparaba para volver a casa casi dos horas después, se me escaparon muchas más lágrimas. Sabía que esta investigación iba a ser difícil por diversas razones, incluyendo el hecho de ser testigo de sus historias sobre el trauma del desplazamiento palestino. En aquel momento yo no había sido consciente de cómo las historias de Fatima tocarían el corazón de muchas de las historias que hoy viven en mí.

3. Muna piensa con su historia

Al releer ahora la historia del momento en el que Fatima y yo negociamos una relación inicial de investigación, todavía puedo oler y saborear el *qahwa*. Y sentir la calidez del abrazo de Fatima y de su bello hogar. Todavía puedo sentir las tensiones que aparecieron en mi cuerpo aquel día, así como la sensación de sentirme profundamente cercana con Fatima a pesar de haberla acabado de conocer. Reconozco que yo no estaba preparada para la respuesta de Fatima, para aquella respuesta y aquel conjunto de historias que hicieron de nuestro primer encuentro un momento tan intenso y encarnado. Sin embargo, eso me recordó que mi cuerpo contiene saberes, incluyendo el trauma intergeneracional del que no siempre me hago consciente (Lorde, 1984; Menakem, 2017; van der Kolk, 2014).

Pienso en las profundas palabras de Ben Okri (1997) a las que vuelvo continuamente: «de una forma u otra estamos viviendo las historias que se nos plantaron temprano o en el camino, y también estamos viviendo las historias que plantamos, a sabiendas o sin saberlo, en nosotros mismos» (p. 46).

Como mujer musulmana vestida con hijab, madre de tres hijos, incluida una niña que tiene diversidad funcional, y nieta de refugiados palestinos, escogí participar en una indagación narrativa junto con madres musulmanas que llegaron a Canadá como mujeres refugiadas y junto a sus hijos o hijas con diversidad funcional como refugiadas. Y escogí participar en esta indagación precisamente porque mis historias personales, familiares e intergeneracionales de ser musulmana, mujer, cuidadora y refugiada, continúan viviendo en mí, y me moldean a mí y a las historias que compongo junto a otras y otros.

Recuerdo mis estudios doctorales (Saleh, 2017; 2019) junto a madres e hijas musulmanas que componen vidas en lo que ahora se conoce como Canadá. En mi investigación doctoral realicé una indagación narrativa autobiográfica (Clandinin, 2013; Saleh, Menon y Clandinin, 2014) acerca de las historias con las que vivo, con y como mujer musulmana palestina, madre, educadora e investigadora componiendo una vida dentro de *amiskwaciywâskahikan*, tierra del Tratado 6. Junto a las participantes del estudio (coinvestigadoras), indagué alrededor de las historias que se han plantado en nosotras, las historias que hemos plantado en nosotras mismas y en los demás, y las historias que vamos formando relationalmente cada día. Al afirmar que vivimos de historias, recurro a una concepción narrativa de la identidad (Connelly y Clandinin, 1999). En esta línea, el trabajo de David Morris (2002) me ayuda a comprender que vivir *con* historias implica un proceso continuo en el acto de vivir en relación con innumerables narrativas que nos conforman. Porque, como afirmaron Ben Okri (1997) y D. Jean Clandinin (2013), también

vivimos *en* historias, en medio de un desarrollo continuo personal, familiar, basado en la fe, intergeneracional, social, cultural, temporal, lingüístico, sistémico, institucional, político, etc.

La razón por la que yo me había planeado ir despacio en mi primera conversación de investigación con Fatima era porque durante mi investigación doctoral había necesitado más tiempo para co-construir un *annal*⁷ (Clandinin y Connelly, 2000) junto a las participantes de la investigación. Un par de investigadores, originarios de Afganistán, desenterraron historias profundamente dolorosas de experiencias traumáticas vinculadas a lo que habíamos ido hilando en la primera conversación de investigación (Saleh, 2018). Después de aquella experiencia de profunda incertidumbre como indagadora narrativa principiante, me recordé la importancia de ir creando, deliberadamente, espacios en mi investigación para conocer realmente a los co-indagadores a lo largo del tiempo y permitir que sus historias «trabajen en mí» (Basso, 1996). Keith Basso destacó con potencia esta idea, la de que las historias trabajen en uno, cuando un anciano apache compartió con él esta profunda sabiduría: «Esa historia te está afectando ahora. Sigues pensando en eso. Esa historia te hace querer reemplazarte. Piensas solo en lo que hiciste mal y no te gusta. Entonces quieres vivir mejor» (p. 59).

En el proceso de esta investigación recuerdo haber creado, de manera intencionada, espacios «para vivir mejor» (Basso, 1996, p. 59) y para «caminar en el buen camino» (Young, 2005, p. 179) junto a las coinvestigadoras y junto a todas aquellas personas cuyas vidas e historias tocan, afectan y se superponen con las mías. Para trabajar *con* y hacia esta *niyyah*⁸, he estado participando en una investigación narrativa autobiográfica en curso (Clandinin, 2013; Saleh, Menon y Clandinin, 2014), y en las historias a través de las que vivo. Porque, ¿cómo puedo saber qué historias están guiando mi espíritu (encarnado), intenciones y respuestas sin despegarme de las historias que están a mi alrededor? Para ello, profundicé en el currículum de *rahma* (Saleh, 2020; 2021), en el que mi querida abuela, Sittee Charifa (*Allah yirhamha*), co-compuso junto a mí como parte de nuestro currículo familiar (Huber, Murphy y Clandinin, 2011). Así lo escribí y recuperé en uno de mis textos (Saleh, 2020):

7. El *annal* es un ejercicio que desarrollamos a menudo en la indagación narrativa. Se trata de un registro de eventos que se colocan en una línea temporal y que responden a un tema o a una pregunta de investigación específica. Suelen ir vinculados a la justificación personal de la investigación y permiten un trabajo narrativo que se va profundizando en la justificación práctica y social, así como en los diversos procesos que derivan de la indagación.

8. Noción árabe que implica comprometerse con buen espíritu e intenciones con aquello que se realiza.

El currículo de *rahma*, una palabra árabe que a menudo se traduce como «misericordia», que Sittee compuso y vivió junto a mí es infinitamente más complejo, ético, relacional y profundo que simplemente significar «misericordia». La raíz de la palabra رحمة (*rahma*) es رحم (*rahm*) o útero. Por lo tanto, muchos individuos y comunidades de habla árabe, y/o musulmanes, entienden que el *rahma* se relaciona con la crianza, la compasión y el amor. Sin embargo, en la elaboración de nuestro currículum familiar, Sittee me recordaba continuamente que el amor y la compasión habitan inherentemente junto a la equidad y la justicia. Así, para nosotros, vivir y encarnar un currículum de *rahma* es un acto de amor radical (hooks, 2001; Lorde, 1984/2007; Lugones, 1987) y de resistencia relacional (Saleh, 2017, 2019a, b) contra estructuras, procesos inequitativos y prácticas. (p. 8)

Para mí, tratar de vivir mejor, caminar de buena manera y co-redactar un currículum de *rahma* junto a Fatima pone en juego la cuestión de la ética relacional. No es algo sobre lo que escribo de manera embellecida, sino algo que continuamente me recuerdo a mí misma. Me lo recuerdo porque lo necesito para vivir y para renovar mi *niyyah*, pues este espíritu y compromiso ontológico y relacional es siempre un trabajo continuado, un desafío, algo a lo que tengo que estar atenta. Considero que estoy en el proceso de escribir sobre los hilos narrativos que reverberaron dentro y a través de las historias que Fatima y yo compartimos y con las que investigamos. Estoy tratando de cuidar sus historias⁹ (López, 1990), las historias que vivimos juntas, y aquellas que se dieron junto a su hermosa familia: su esposo Mahmoud, Ali, Eman, Mariam y su hija recién nacida, Hannan.

Ya han pasado algunos meses desde mi primera conversación con Fatima, pero hemos continuado nuestra relación a través de conversaciones en persona y por teléfono (especialmente debido a las restricciones del COVID-19). Fatima y yo hemos co-compuesto una relación amorosa y cercana no solo como coinvestigadoras, sino como mujeres, madres y hermanas musulmanas. Hay quien se sorprende cuando empleo las palabras «relación amorosa» y «hermanas», especialmente en el contexto de una relación de investigación. Sin embargo, este «compromiso ontológico con lo relacional ubica las relaciones éticas en el corazón de la investigación narrativa» (Clandinin y Murphy, 2009, p. 600). Lo que es «ético» es necesariamente diferente en diferentes tiempos, lugares, relaciones y situaciones. Como lo hace visible la historia extraída del texto de campo anterior, a menudo siento tensiones

9. Las historias de Fatima revelaron cómo arraiga la elaboración de su currículum familiar con amor, fe e historias de cuidado (intergeneracionales), incluso mientras navega por la des/ciudadanía (Goodley y Runswick-Cole, 2016) a través de las intersecciones (Crenshaw, 1989) de: ableism, (ser) silenciada, falta de apoyo (lingüístico, financiero y de salud mental), islamofobia, racismo, xenofobia, sexismio y un conjunto de barreras lingüísticas, sistémicas e institucionales.

al promulgar las pautas y los imperativos de los consejos de ética institucional. Sé que estos no silencian ni eclipsan mis responsabilidades éticas encarnadas, ontológicas y relacionales, por lo que trato de recordarme continuamente la necesidad de «articular nuevas formas de vivir juntos que no estén completamente circunscritos por las lógicas de la frontera colonial» (Donald, 2016, p. 10). En este punto sigo la guía de Dwayne Donald (2016) quien, como descendiente de los *amiskwaciwiyiniwak*¹⁰ y de los *Papaschase Cree*, se basa en los conceptos de sabiduría Cree¹¹ de *wicihitowin* y *wahkohtowin* para iluminar que la relationalidad ética implica, inherentemente, «un imperativo ético para recordar que nosotros, como seres humanos, vivimos en el mundo juntos y también junto a nuestros parientes más que humanos; estamos llamados a pensar y actuar constantemente con referencia a esas relaciones» (p. 11).

Mucho se ha escrito en la indagación narrativa acerca de las «historias sagradas», sobre todo tomando como referente la obra de Stephen Crites (1971). Para mí, las historias sagradas también hablan de las historias familiares, culturales, intergeneracionales y basadas en la fe. Todas ellas son historias que viven dentro de mí y que incluyen las sabidurías familiares e intergeneracionales que necesito vivir junto a mi familia, colegas, amigos, vecinos y miembros de la comunidad a la que pertenezco. En esta línea, una sonrisa puede ser compasiva; el conjunto de saberes con los que he sido bendecida y el aprendizaje de otros es una responsabilidad ética; el acto de caminar pausada y humildemente es una cuestión humanista; involucrarme más consistentemente con *rahma* es una responsabilidad relacional, etc. Estas historias conforman también mis compromisos ontológicos y epistemológicos como mujer musulmana palestina, madre, nieta, hermana, académica, educadora e indagadora narrativa. Estas son las historias sagradas que viven y crecen en mí mientras vivo e indago junto a Fatima, junto a su hermosa familia y junto a otros coinvestigadores de manera relationalmente ética.

4. Co-indagar: crecer y atender a la multiplicidad de historias *a través de, con y en las que vivimos*

A medida que avanzamos en la lectura de los textos de campo de Muna sentimos cómo ella desarrolla la relación investigativa junto a Fatima y Eman. Esta relación

10. Pueblo de Beaver Hills.

11. Cree es uno de los mayores grupos indígenas de Canadá. Las comunidades indígenas Cree viven actualmente en Quebec, Ontario, Manitoba, Saskatchewan y Alberta. La mayoría de ellos habitan en los bosques orientales o en las praderas de Saskatchewan y del sur de Alberta.

permite observar cómo la indagación narrativa es una indagación relacional que se abre a pensar con las experiencias del otro y de la otra. Una relación que crea un paisaje a través del cual podemos empezar a mostrar algunas de las reverberaciones narrativas intergeneracionales (Young, 2005) y algunas de las formas de saber, conocer y relacionarse dentro y fuera de la vida investigativa. A través de su investigación en torno a estas reverberaciones, Muna revela algo del fundamento sagrado de su manera de estar, ser, conocer y relacionarse. Una manera que da forma a la relationalidad ética con la que compone su relación junto a Fatima y Eman. Con esta intención y con un conjunto de gestos simbólicos que ella comparte con nosotras (las coautoras y coautor), Muna nos invita, como coautoras y coinvestigadoras, a acercarnos a ella, a Fatima y a Eman mientras nosotras también pensamos con sus historias y hacemos visibles hilos resonantes, tensiones y preguntas en torno a la relationalidad ética que vive en cada una de nosotras. Una relationalidad que emerge mientras atendemos a la multiplicidad de historias por las que vivimos como indagadoras narrativas. Prestar atención a lo múltiple y, particularmente, a las historias sagradas compartidas, nos ayuda a mostrar que nunca puede haber una situación predeterminada o preestablecida que nos indique qué significa vivir de manera relationalmente ética como indagadoras narrativas. Por eso, lo que la indagación narrativa nos posibilita y abre tiene que ver con nuestro esfuerzo por vivir la relationalidad ética junto a los co-investigadores/participantes. Una co-composición que sólo surge de la interacción continua y en pleno desarrollo de nuestras vidas en el tiempo, lugar(es), situaciones y relaciones.

4.1. Shaun piensa narrativamente con las historias de Muna

Pensar con el texto de campo de Muna despierta pensamientos interesantes dentro de mí. Me cautiva su frase: «pensar en mí como una amiga y una hermana». Esto no implica que Muna se convierta en amiga o hermana debido a los procesos de la investigación, sino que más bien abre la puerta a indagar de manera relacional. Lo que nos muestra Muna es cómo esta investigación ya está trabajando en ella, ya está movilizando en ella «algo». No se trata de un artificio, es decir, Muna no se coloca en ese lugar para obtener más información de Fatima. Se trata de una declaración del corazón que subraya la naturaleza relationalmente ética de la indagación narrativa. Como investigadores, no nos proponemos hacer nuevos amigos a través de la investigación. Más bien estamos abiertos a la posibilidad de establecer y crear una relación. Personalmente, en diversas indagaciones narrativas he podido experimentar este vínculo. Muchos de los participantes con los que he trabajado siguen siendo personas con las que tengo una relación cercana o

incluso de amistad. A menudo, en los cursos de investigación que he tenido el placer de impartir, existe una conversación generalizada acerca de los prejuicios. Es ingenuo por nuestra parte pensar que podemos escapar de ellos (somos humanos, por lo que incluso en aquello que elegimos investigar existe ya un conjunto de prejuicios). Esto no significa que debamos dejar de lado el rigor científico al atender nuestros prejuicios; más bien se trata de asumir que debemos ser metaconscientes de nuestros prejuicios y utilizarlos para fortalecer el rigor de nuestro trabajo investigativo. Se podría suponer que Muna se ha colocado en un lugar determinado de la investigación porque está realizando una indagación narrativa en torno a las experiencias de otras personas. Una indagación que refleja, en cierta medida, su propia historia de vida. Pero realmente esto no debilita su mirada investigadora, más bien le da una comprensión más holística, proporcionándole un *insight* clarificador y profundo.

Muna también escribe acerca de los aspectos y las cualidades sagradas que contienen las historias de Fatima. En esa línea, Stephen Crites (1971) señala que existen dos tipos de historias que orientan nuestra existencia: las sagradas y las mundanas. El autor va más allá y desarrolla cómo las historias sagradas no solo son contadas, sino que estas se recrean ritualmente. Estas historias parecen ser expresiones alusivas de historias que no se pueden contar de manera completa y directa, porque viven, por así decirlo, en los brazos, piernas y vientres de los celebrantes. Estas historias se hallan en lugares profundos e internos dentro de la conciencia colectiva de los pueblos y comunidades. De hecho, las historias «conforman la conciencia de los seres humanos» (p. 295). Crites (1971) sostiene que las historias mundanas son:

[...] una teoría sobre las imágenes objetivadas que las historias completamente articuladas deben emplear, es decir, sobre el trabajo, escenas, roles, secuencias de eventos dentro de una trama y otros dispositivos narrativos: que tales imágenes para ser capaces de ser objetos plausibles de conciencia deben ser colocados dentro de ese mundo, ese *mundus* fenomenológico que define el horizonte objetivo de una forma particular de conciencia. Para ser contada, se debe establecer una historia, dentro de un mundo. Puede que no sea un mundo cotidiano, es decir, puede ser un mundo imaginativamente aumentado (p. 296).

Este tipo de historias a menudo se exploran en la indagación narrativa. Las historias sagradas orientan nuestras sociedades y, por tanto, guían las interacciones humanas que mantenemos. Pero las historias que se cuentan de manera mundana no deben ser entendidas como relatos o historias aburridas. Son historias que se hallan en el espíritu de la toma de sentido de nuestras acciones cotidianas. Así

como las historias mundanas dan cuenta de nuestras experiencias, las historias sagradas son las que las orientan. En una conversación que mantuve con Nancy La fleur, una educadora Cree, recuerdo cómo ella me preguntó cuáles eran nuestras responsabilidades con las historias sagradas. En el modo de poner en juego esta cuestión, vi que Nancy no estaba usando el trabajo de Crites como un trampolín. Las historias provienen de diferentes visiones del mundo, pues la noción y experiencia de «sagrado» cruza fronteras y recoge, o habla, algo que todos experimentamos día a día en nuestras vidas. Nancy continuó añadiendo que estas historias «se vuelven parte de nuestra experiencia de vida. Tendemos a separar nuestro ser físico de nuestro ser espiritual, pero hay momentos en los que interactúan y momentos en los que deberían estar separados» (comunicación personal, La Fleur, 2021). En el trabajo de Muna encontramos cómo la historia sagrada de la maternidad o de la crianza de un hijo o hija con diversidad funcional contrasta y se hace eco de lo sagrado en las expresiones mundanas de la maternidad de Fatima y en el modo de narrar y sostener un cuidado diario a sus hijos y familia.

Mientras revisaba y releía la idea de Crites, recuerdo cómo Irene Fraser, una anciana Cree/Metis, comentó:

Lo sagrado toca algo que es más que nosotros mismos y, sin embargo, somos nosotros mismos... lo sagrado es algo que tenemos dentro de nosotros mismos pero que nos conecta con algo más grande que nosotros mismos. La sacralidad sale al mundo, y también permanece dentro de nosotros... la sacralidad nos conecta (comunicación personal, Fraser, 2021).

Los críticos se hicieron eco de esto con las palabras: «Entre historias sagradas y mundanas hay distinción sin separación. Desde lo sublime hasta lo ridículo, todas las historias mundanas de un pueblo están implícitas en su historia sagrada, y toda historia mundana tiene resonancias en la historia sagrada» (Crites, 1971, p. 296).

De lo que hablan Crites, La Fleur y Fraser es del hecho subyacente de que todos estamos relacionados. Lo sagrado reside en nuestras relaciones, persona a persona, yendo más allá de la dimensión física. Lo mundial, que se encuentra muy bien capturado en la narración inicial de Muna, expresa lo sagrado. Y esta mundanidad honra el espíritu que llevamos dentro. Precisamente es en la indagación de la narrativa donde buscamos comprender la vida.

Muna citó un trabajo anterior cuando escribió sobre «el currículum de *rahma*, una palabra árabe que a menudo se traduce como “misericordia” [aquello que] Sittée compuso y vivió junto a mí es infinitamente más complejo, ético, relacional y profundo que simplemente significar “misericordia”». Seidel (2014) compartió que

«la pedagogía imaginada como santuario exige la resistencia valiente de formas de vivir, de estar juntos y de educar. Formas que involucran o promueven la violencia social, ecológica, cultural y económica» (p. 142). La misericordia sólo atiende una parte de lo que Muna nos comparte, pero la indagación narrativa atiende a lo que podría considerarse la historia sagrada de la misericordia. Aunque, en palabras de Muna, atendemos a lo «complejo, ético, relacional y profundo», atendemos tanto a lo sagrado como a lo mundano. Asimismo, la misericordia se activa a través de la atención a lo complejo, ético, relacional y profundo. Como Crites apunta, atiende a ello sin distinción, sin separación. O, como señala Fraser, lo sagrado nos conecta.

4.2. Janice piensa narrativamente con las historias de Muna

Durante semanas, he leído y releído, pensado y repensado con la historia que Muna nos compartió de su primer encuentro con Fatima. Y también ha habitado en mí su pensamiento posterior, aquello que ella misma ha ido narrando y profundizando en cada una de las conversaciones que hemos mantenido durante meses. Este proceso ha hecho crecer mi comprensión de cómo ella atiende a las múltiples historias que vive junto a Fatima, así como al cuidado que pone en observar cómo interactúan dichas historias con las múltiples historias que Fatima vive y transita. Me parece sugerente el modo en el que Muna explora y es consciente de sus interacciones con Fatima, así como de la manera en la que la vida de Fatima transforma continuamente su «intento de participar en formas relationalmente éticas», formas que atañen tanto a Fatima como a Eman. Tal y como Muna muestra, se trata de historias profundamente encarnadas en experiencias, saberes, conocimientos y relaciones que calan todos los paisajes «familiares, culturales, intergeneracionales y basados en la fe», paisajes que ella denomina «historias sagradas» que fundamentan la relationalidad ética y nos ayudan a vivir al tiempo que vamos cultivando una relación de investigación con las participantes y co-indagadoras del estudio que desarrolla.

Pensar con las historias de Muna me hizo gradualmente volver a mis propias historias y experiencias. Viajé simbólicamente a mi juventud y a mi vida en el territorio del Tratado 8, un territorio que se conoce ahora como el noroeste de Alberta. Las historias que aparecían en mis recuerdos eran historias de un lugar «donde los abetos se extienden hacia el cielo». Allí conocí diversas formas de saber, ser, hacer y relacionarme. Y todo aquello lo aprendí junto a aquellos árboles, junto a aquel cielo, junto a mis padres y a las otras relaciones con otros seres y con dimensiones más que humanas que me elevaron en su día y que hoy continúan sosteniéndome:

Mi papá hablaba entonces como solía hacerlo
Sobre las bendiciones de este lugar y nuestra forma de vida
Vidas
Texturizadas al saber que nuestra supervivencia estaba íntimamente conectada
Con la tierra y el agua
Los animales
Y las personas
Él nos sostuvo
Él también, de nuevo, como tantas otras veces en mi vida
Nos lo recordaba a mis hermanos y a mí
Para no olvidar de dónde éramos (Young y otros, 2012, p. 6)

Como me ha recordado Muna, mi contar y pensar con estas historias, historias que fundamentan y orientan continuamente mi ser, no sucedió por casualidad ni por mis deseos de «escribir prosa florida o poesía sobre ética relacional ... [Son formas de saber, ser, hacer y relacionar que] continuamente me recuerda que necesito vivir».

Todavía estaba al principio de mi viaje como indagadora narrativa cuando la erudita de *Anishinaabe kwe*, Mary Isabelle Young (Mujer Tortuga Cantante), entró en mi vida. Fue junto a Mary que entablamos una relación e indagación con los coinvestigadores Mi'kmaq, la hermana mayor Dorothy Moore, la anciana Anishinaabe Florence Paynter, Lucy Joe, Jennifer Lamoureux, Laura Marshall, Jerri-Lynn Orr, Brenda Mary Parisian y Khea Paul. Esta investigación se convirtió en un viaje de investigación de siete años y de relación continua. Fue durante aquel proceso investigativo, mediado por Mary, que comencé a atender más cuidadosamente a lo que Gregory Cajete (2015) había llamado «el espíritu que nos mueve». Él lo planteaba como un espíritu indeleblemente conectado con mi vida de manera relationalmente ética como investigadora narrativa, mujer, hija, hermana, maestra, madre y ser humano. Al principio de nuestra investigación, Mary compartió la siguiente historia:

Había una formación rocosa
De unas 400 yardas
Cerca de la casa de mis padres...
Y ahí es donde
Yo iría
A pensar...
Una tarde
Mientras estaba sentada ahí

Sentí una energía
Que no puedo describir
¿Lo sentí?
Por todo mi cuerpo
La sentía
Fuerte
Energizante ...
Entonces supe
Que mis antepasados
Habían estado allí ...
Ellos vinieron
Para decirme algo (Young y otros, 2012, pp. 4-5)

A lo largo de las horas, los días, las semanas y los meses que estuvimos «hablando de un lado a otro» (Young, 2005, págs. 143) con esta historia, me sentí atraída por el tiempo, por el lugar, por las situaciones y por las relaciones que mencionaba anteriormente. Se abrió así un proceso a través del cual mi pensamiento con las historias anteriores me llevó a pensar en cómo había aprendido lentamente en los años en los que realicé el grado en Educación. Aprendí tan lentamente como lo había hecho durante mi niñez en la Educación Primaria, cuando asistía a una escuela rural del norte.

Sabiendo que vienen conmigo la humildad, el respeto, el coraje y compromiso para luchar
luchar para la supervivencia saludable de la tierra, del agua, de los animales y de las personas
No parecía importarme nada más
Pero...
En aquel contexto [en la escuela]
Aprendí a competir por las calificaciones más altas y a silenciar las vocaciones que sentía de
atención
A las relaciones
Y a las responsabilidades (Young y otros, 2012, pp. 6-7).

Como describió Cajete (2015), «la espiritualidad surge del proceso de explorar y de llegar a conocer la naturaleza de la energía viva que se mueve en cada uno de nosotros, a través de nosotros y alrededor de nosotros» (p. 259). A medida que transitaban junto a nosotras la hermana Anciana Dorothy y la Anciana Florence siempre me recordaron. Por ejemplo, la Anciana Florence compartió la siguiente

historia cuando nos llamó hacia el conocimiento espiritual y hacia las prácticas de sus antepasados, los de Mary, la hermana Dorothy, Brenda Mary, Jennifer, Je-rrí-Lynn, Khea, Laura (Lulu) y Lucy:

El otro día

En nuestro camino para visitar a la familia en la reserva¹²

le dije a mi esposo que no había visto un águila en lo que llevábamos de año.

Bajé del vehículo y he ahí que había un águila calva.

Mi esposo se detuvo a un lado de la carretera y la observamos mientras giraba y volaba alrededor

o por encima de nosotros.

El águila aterrizó no lejos de la casa de mi hermana y se posó en un árbol que miraba hacia el norte.

Fui a buscar el tabaco que llevaba en mi bolso y se lo ofrecimos.

Ambos rezamos una oración de agradecimiento porque nos sentimos muy bendecidos.

Un águila es un pájaro sagrado para la gente de *Anishinabe* y cuando se avista un águila

hacemos la ofrenda de tabaco.

Conozco estos rituales especiales que nuestros antepasados solían hacer.

Nosotros pudimos [usar sus rituales] porque eran personas de espíritu fuerte
y

También nos estamos convirtiendo en [gente de espíritu fuerte]
(énfasis en el original, Young y otros, 2012, p. 59).

Cuando estábamos ya en la etapa de cierre de nuestra investigación, mientras la hermana Anciana Dorothy y yo rememorábamos el viaje de investigación que habíamos vivido, reflexionamos en torno a lo que había notado dentro de mí cuando ella compartió «una oración al iniciar [la investigación]». «Hacer eso nos preparó, nos cambió o nos abrió, o nos encomendó de un modo especial para el trabajo que íbamos a hacer» (Young y otros, 2012, p. 167). A esto, ella había respondido:

Creo que nos coloca en un espacio diferente al de estar ahí afuera y ahora estamos en este espacio y creo que eso es una parte espiritual. Todos en ese espacio se vuelven uno. Ya no son individuos. Somos uno. Y la mayoría de las veces somos uno porque Dios nos ha hecho para serlo. Ya sea que lo pensemos de esa manera o no, sucede en nuestro espíritu (Young y otros, 2012, p. 167).

12. División administrativa y territorial perteneciente a una comunidad indígena.

Volviendo a estos recuerdos en los que Muna me acompaña a pensar en torno a las múltiples historias a través y en las que vivo, retomo la significatividad de cómo las historias se entrecruzan con las múltiples historias a través de y en las que viven las coinvestigadoras de las investigaciones que he venido desarrollando. Es más, esta interacción (la de cómo sus vidas y mi vida se forman y conforman sin cesar) me lleva a recuperar cómo vivía de pequeña y en mi juventud la ética relacional. Me siento llena de gratitud por el lugar imborrable que Mary, las Ancianas, la hermana Dorothy y Florence, y Lucy, Jennifer, Lulu, Jerri -Lynn, Brenda Mary y Khea han tenido en mi crecimiento como indagadora narrativa, como mujer, hija, hermana, maestra, madre y ser humano. Más recientemente, el Anciano Stanley Peltier y la Anciana Gloria Laird y los guardianes del saber y de la lengua, los doctores Sharla Peltier y Patsy Steinhauer continúan mejorando mi vida y el modo profundo de comprender la ética relacional que conforma a la indagación narrativa. Junto a mis primeros maestros (los árboles, el cielo, la tierra, el agua, los animales y mis padres), estos maestros co-investigadores continúan llamándome a caminar con el tipo de humildad que Warren Carious (2020) describe como una ética que requiere «ser un buen oyente [que] se basa en ser humilde, y escuchar es el modo principal a través del cual aprendemos las enseñanzas que dan dirección y significado a nuestra vida» (p. 5).

5. Resonancias que dan forma a nuestro futuro: hilos, tensiones y preguntas

5.1. Hilos de resonancia

Una resonancia entretejida en algunas de nuestras co-indagaciones es el nombrar las experiencias en tanto que historias sagradas, historias en las que nos basamos mientras seguimos tratando de vivir de manera relationalmente ética junto a nuestros participantes y coinvestigadores. Nombrar así estas experiencias e historias particulares nos permite mostrar los sentimientos y el saber encarnado que todavía emanan de nosotras. También nos posibilita narrar algo de las relaciones mantenidas con aquellas personas que fueron nuestros primeros maestros, personas que nos enseñaron a nivel práctico y vivencial lo que puede significar vivir de manera relationalmente ética. Un hilo resonante también es el acto de ver la necesidad de la humildad. A través de nuestra co-indagación se hizo visible cómo nuestro esfuerzo por tratar de vivir de formas relationalmente éticas junto a diversos participantes y coinvestigadores nunca ha sucedido por completo. Siempre

está en movimiento; o, al menos, nunca está cerrado ese movimiento, no de alguna manera totalizada. Lo que destacamos son nuestros deseos, nuestra necesidad de «permanecer en» tratando de vivir de manera relationalmente ética. Reconocemos que nuestro conocimiento ético nunca finaliza ni es definitivo (Anzaldúa, 1987). Pensar con las historias que contamos de nuestra vida revela algo profundo; algo que de otra manera nunca podríamos llegar a desvelar.

5.2. *Tensiones*

Como Goldberg (2011) nos invita, en nuestra co-indagación hemos intentado «escribir lo que [nos] perturba, lo teme[mos], lo que no [hemos] estado dispuestos a hablar. Esté dispuesto a ser abierto» (p. 66). Aunque la atención a las tensiones se ha destacado durante mucho tiempo como algo significativo a medida que nos esforzamos por vivir de formas éticas en las relaciones (Clandinin, 2010), las tensiones experimentadas en el encuentro de las múltiples historias con nuestros participantes a menudo se han revelado en los textos de investigación. Sin embargo, en nuestra co-indagación como coautoras, esta tensión es palpable, en parte porque Emma, Janice, Trudy y Shaun, a diferencia de Fatima y Muna, no llevan un saber incorporado en torno al trauma, al dolor y a la violencia experimentada por supervivientes (intergeneracionales) de desplazamientos violentos sirios y palestinos. Emma, Janice, Trudy y Shaun nunca conocerán estas experiencias.

5.3. *Preguntas resonantes*

A través de nuestra investigación concebimos que lo sagrado es algo que todas las personas experimentamos y encarnamos. Una de las preguntas resonantes que nos ha venido acompañando es si nosotras, como indagadoras narrativas, podemos abrir en las estudiantes que están realizando un máster o una tesis doctoral otro horizonte. Es decir, nos preguntamos si para quienes se inician en la indagación narrativa las concepciones y experiencias de lo sagrado amplían la comprensión común de los «comienzos narrativos» que desarrollan en sus estudios (Clandinin y Connelly, 2000; Clandinin, 2013). Una comprensión que incluye el pensamiento con las historias sagradas que han vivido y viven en el desarrollo de sus investigaciones. Sentimos que cuando invitamos a nuestras estudiantes de posgrado a pensar con sus historias sagradas, la manera de habitar la indagación narrativa de un modo relationalmente ético les empuja a crear puentes entre sus experiencias y el presente. Esto también les hace ver que aquellos saberes, experiencias y co-

nocimientos con los que llegan a la indagación siempre son importantes para el compromiso ontológico de los estudios que desarrollan.

Mientras co-componemos la indagación narrativa, aparece ante nosotras la cuestión acerca de cómo atendemos a la cualidad sagrada de lo que estamos haciendo, una atención que sentimos que puede, con el tiempo, crear nuevas conversaciones y comprensiones de la investigación. Las narrativas institucionales que nos rodean a menudo elevan la investigación solo en relación con la (cantidad de) financiación recibida. Nos preguntamos qué pasaría si las narrativas institucionales de la investigación elevaran con más fuerza el conocimiento y el saber sagrado al que estamos haciendo referencia. ¿Podría ese «saber sagrado» dar forma a una transformación más fuerte, incluso dentro de las estructuras que gobiernan las universidades y las agencias de financiación? ¿Cuáles podrían ser las reverberaciones y los ecos si las formas onto-epistemológicas de saber estuvieran guiadas por las narrativas institucionales, la ética y los compromisos?

6. Llegando al círculo completo: la vida y la imaginación continuas de Muna ... siempre en relación y siempre en medio

Queridas amigas:

Es complejo confiarle a alguien sus historias. Y puede ser también muy difícil escuchar una historia y viajar con esa historia junto a la tuya confiando en que harás la mayor justicia posible con las historias que otros y otras te confíen. Pero hacemos este trabajo, el de la indagación narrativa, porque no llevamos esta carga solas. Y porque, por más difícil que pueda ser, y como Fatima y otras coinvestigadoras me enseñaron, también esta complejidad es la que permite que emerja la belleza.

Para mí, la indagación narrativa es una forma relacional de vivir e indagar que está impregnada de lo que bell hooks (2001) y Audre Lorde (1984) conceptualizaron como «amor radical». Y lo que Maxine Greene (1995) sostuvo como el «todavía no». A medida que nuestras historias se entrelazan, estas continúan iluminando caminos. Y es ahí donde la indagación narrativa se hace viva con múltiples posibilidades, posibilidades que se deben al compromiso que tenemos, en la investigación, con la relación que creamos junto a otras y otros. Estas posibilidades también se encuentran llenas de tensiones porque, como nos recuerdan tan bellamente Carolyn Heilbrun (1999) y Gloria Anzaldúa (1987), los espacios de liminalidad que a menudo encontramos no son solo espacios de incertidumbre. Son siempre, y simultáneamente, espacios de esperanza. Y así nos mantenemos vivas con y en este compromiso, incluso cuando sería más fácil alejarnos de la tensión que traen

consigo las relaciones humanas. Pero es importante recordar que no estamos solas en nuestro compromiso de conocer y ser relationalmente éticas. Es por eso por lo que, en un lateral de la pared de mi despacho en la universidad, tengo esta cita de Bell Hooks (2001) pegada:

Aquellos de nosotros que ya hemos optado por abrazar una ética del amor, permitiéndole gobernar e informar cómo pensamos y actuamos, sabemos que cuando dejamos brillar nuestra luz [...] nos atraen otros portadores de luz. No estamos solos. (p. 101)

Pienso también en las palabras de Barry López (1990), del libro *Crow and Weasel*:

Las historias que cuenta la gente presentan una manera de cuidarlas. Si te llegan historias, cuídalas. Y aprende a regalarlas allá donde se necesiten. A veces, una persona necesita una historia más que una comida para mantenerse con vida. Es por eso por lo que guardamos estas historias en la memoria de los demás. Así es como la gente se cuida a sí misma. (p. 60)

Gracias por cuidar mis historias, nuestras historias. Porque, como sabemos, cuidar las historias es una forma profundamente relacional y ética de cuidarnos unas a otras.

Con aprecio,

Muna.

Referencias bibliográficas

- Awuah-Mensah, L. (2016). Examining the experiences of Government Assisted Refugee Women with Settlement Services in Kitchener-Waterloo. *Social Justice and Community Engagement*, 15.
- Basso, K. (1996). *Wisdom Sits in Places: Landscape and Language Among the Western Apache*. University of New Mexico.
- Cardinal, T. (2010). *For all my Relations: An Autobiographical Narrative Inquiry into the Lived Experiences of One Aboriginal Graduate Student* (Doctoral dissertation). University of Alberta. <https://era.library.ualberta.ca/items/fb90bbcc-429c-4a54-b5c3-af8889ac6cdc>
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Left Coast Leaf.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.

- Clandinin, D. J., & Murphy, S. (2009). Relational Ontological Commitments in Narrative Research. *Educational Researcher*, 38(8), 598-602. <http://www.jstor.org/stable/25592174>
- Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Murray-Orr, A., Pearce, M., & Steeves, P. (2006). *Composing Diverse Identities: Narrative Inquiries into the Interwoven Lives of Children and Teachers*. Routledge.
- CreNSHaw, K. W. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Crites, S. (1971). The Narrative Quality of Experience. *Journal of the American Academy of Religion*, 39(3), 291-311. <http://www.jstor.org/stable/1461066>
- Donald, D. (2016). From What Does Ethical Relationality Flow? An «Indian» Act in Three Artifacts. *Counterpoints*, 478, 10-16. www.jstor.org/stable/45157205
- . (2019). Homo Economicus and Forgetful Curriculum: Remembering Other Ways to Be a Human Being. In H. Tomlins-Jahnke, S. Styres, S. Lilley, y D. Zinga (Eds.), *Indigenous Education* (pp. 103-125). University of Alberta.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. Jossey Bass.
- Goodley, D., & Runswick-Cole, K. (2016) Becoming Dishuman: Thinking About the Human Through Dis/Ability. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.930021>
- Heilbrun, C. (1999). *Women's Lives: The View from the Threshold*. University of Toronto.
- Hooks, B. (2001). *All about love: new visions*. HarperCollins.
- Huber, M., Clandinin, D. J., & Huber, J. (2006). Relational Responsibilities of Narrative Inquirers. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 8(2), 209-223.
- Huber, J., Murphy, M. S., & Clandinin, D. J. (2011). *Places of Curriculum Making: Narrative Inquiries into Children's Lives in Motion*. Emerald.
- Lopez, B. (1990). *Crow and Weasel*. North Point.
- Lorde, A. (1984). *Sister/Outsider: Essays and Speeches*. Crossing.
- Lugones, M. (1987). Playfulness, «world»-travelling, and loving perception. *Hypatia*, 2(2), 3-19. <http://www.jstor.org/stable/3810013>
- Menakem, R. (2017). *My Grandmother's Hands: Racialized Trauma and the Pathway to Mending our Hearts and Bodies*. Central Recovery.
- Saleh, M. (2021). «We Need a New Story to Guide us»: Towards a Curriculum of *Rahma*. *Curriculum Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/03626784.2020.1860642>
- . (2020). Honouring our grandmothers: Towards a Curriculum of *Rahma*. *Cultural and Pedagogical Inquiry*, 12(1), pp. 8-21. <https://doi.org/10.18733/cpi29526>
- . (2019). *Stories We Live and Grow by: (Re)telling our Experiences as Muslim Mothers and Daughters*. Demeter.
- . (2018). Dwelling (Together) in the Depths of (Un/Not)Knowing. In D. J. Clandinin, V. Caine, & S. Lessard (Eds.), *The Relational Ethics of Narrative Inquiry* (pp. 128-141). Taylor and Francis Ltd.

- . (2017). *Stories We Live By, With, and In: A Narrative Inquiry into The Experiences of Canadian Muslim Girls and Their Mothers* (Doctoral Dissertation). University of Alberta. <https://doi.org/10.7939/R3JH3DG7R>
- Tweedie, M. G., Belanger, C., Rezazadeh, K., & Vogel, K. (2017). Trauma-Informed Teaching Practice and Refugee Children: A Hopeful Reflection on Welcoming Our New Neighbours to Canadian Schools. *BC TEAL Journal*, 2(1), 36–45.
- van der Kolk, B. (2014). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. Penguin Publishing Group.
- Young, M. (2005). *Pimatisiwin: Walking in a Good Way – a Narrative Inquiry into Language as Identity*. Pemmican Publications.



Taking Care of The Stories: A Relational Approach to The Experience of Narrative Inquiry

Emma Quiles-Fernández, Universitat de Barcelona

Muna Saleh, Concordia University

Trudy Cardinal, University of Alberta

M. Shaun Murphy, University of Saskatchewan

Janice Huber, University of Alberta

*Educar tiene más que ver con abrir vacíos
que con llenar huecos.*

Garcés, 2020.

1. Beginning In Experience

On the first day of kindergarten, children came to class with a toy or/and a puppet, and some of their family members. Tessa had earlier shared with me that «coming to school for the first time is exciting for everyone.» As we talked, some children entered the classroom and carefully looked at the space and all the books, letters, and toys that Tessa had placed for them. Without a doubt, the first day of class was a combination of feelings and sensations. There was the desire to meet other people and the surprise for what was going to happen (that day and the rest of them!) For Tessa, every first day meant *to be close to the beginning*. Or being close to *many beginnings*: getting to know each other, leaving home, discovering what a school could be, understanding what it meant to live with others, learning to write and read...

As I was looking for a free chair for one of the grandmothers who had come to class, someone pulled my shirt. He was a boy with brown eyes and an orange jacket. «There,» he said, pointing to an empty chair. I turned around and saw it. When

I was going to thank him and ask his name, the boy was already on the carpet. He seemed engaged with the way Tessa was sharing with the children. «Daniel?», she asked. «Here», said the little boy wearing his orange jacket. «Mmm... so he is Daniel», I told myself. He turned to his brother to say «hi». Then I noticed how his younger brother had a jacket just like him: orange.

During the first month of school, I realized that Daniel was sensitive, wide-awake, and attentive to what surrounded him. He loved to run at recess time and, although he did not chat too much, his big brown eyes were expressive enough to make himself understood by children and adults. Some days, his little brother and his mother, who was pregnant, picked him up. Other days, he went back home with his grandfather. One afternoon, when class was over, I remained near him with the last three children. I asked them if they had any special plans for the rest of the day. Aaron said he was going to the mall to buy a couch.

Jessie: Wow, how fancy, Aaron!

Aaron: My dad works in a new office and he needs a new and biiiiig couch.

Jessie: My parents work at McDonald's.

Aaron: My dad has a biiiiig office and wants to buy a white couch. McDonald's is boring!

Jessie: I like McDonald's. I can draw and paint using those big tables! And, and, and... and I can eat french fries and drink Coke!

Daniel: You know what? Today, I will play with the PlayStation by myself!

Jessie: Why alone?

Aaron: Amazing plan, Daniel!

The two children were so engaged in the conversation. Another one was in silence. They talked about what their favorite games were, when they had played, what had happened to them ... I did not understand anything. In fact, I did not know what games they were talking about or how they were played. They seemed to enjoy the conversation. They laughed and said: «nooo way!», «Did you see? So, did you see???,» «okey-dokey!», «that is aaaawesome!» Even though I did not understand all the terminology they used, I felt there was something that brought them together: the desire to tell, to listen, to share, and to be part of each other's worlds.

Suddenly, as Daniel was zipping his coat, he said out loud: «Maybe today I will play with my dad. It depends... if he comes back home drunk or not».

All three of us were drowned by the silence.

No one seemed to know what to say.

Not Aaron. Not Jessie. Not me.

We looked at each other.
Aaron zipped his coat and ran off.
Jessie looked at me while holding Daniel's backpack.
Daniel took the bag and ran right after Aaron.
Jessie and I said «bye» using our inner and low voices...
I remained by myself in the classroom feeling the weight of silence on my shoulders.

2. Emma's Thinking with Her Story

I was shocked. Frozen. I asked myself if I had heard the words. If I understood what the boy had just said. In part, I tried to convince myself that my English was not good enough and I could be wrong. However, I knew what I heard. How to tell Tessa? I did not know how to explain it, how to put words to something bigger than me. I felt I was not yet able to name it. The ethical responsibility of the research was also playing a significant role. When Tessa came back to the class and asked me how my day had been, I requested her to slow down a bit. The school was full of families, children running and playing in the hallway, and she was amid all these movements. It was the end-of-day teacher task. We sat together and had coffee as we began a conversation.

It is funny how, right there, two landscapes opened at the same time: the landscape of action or «what happened,» and the landscape of consciousness or «what those involved in what happened know, think, or feel» (Bruner, 2006, p. 117). At that moment I became aware of how both landscapes were important when seeking to understand the caring experience and my experience as a narrative inquirer.

I left the school after our conversation and checked my phone. I was late for the bus. I began to run as the children had done before. I did not want to spend fifteen or twenty minutes in the cold weather. Fortunately, the bus driver waited for me. «Are you ready?» he asked. On my way home I thought about how a holistic understanding of the caring experience required me to understand that the individual stories were immersed, as Murray Orr (2002) wrote, in a complex «sea of stories».

What I did not know was that the silence shared in this after-class moment would be the last one in Daniel's presence. He did not come back to school the day after. And neither the week after our conversation about the Play Station games. Some of the boys began to ask Tessa what had happened with Daniel. «Miss T., is he sick?» «did he move to another school?» «is he coming back tomorrow?» Tessa did not know what story to share with them. «I don't know, boys... I will try to call his family again,» she added. «Yes! Miss T., call them!,» said Laila.

Two weeks later, some of the children began to ask. Again. «Is he on vacation?» «Will he come back?» «Was his little sister born?» The school had called social services because of his absence. Apparently, no one had mentioned he would be starting in another school. Tessa answered the children, saying how unsure she was about it: «Perhaps he needed to go to another neighborhood with his family... I am not sure... We will see... We still have his slippers, so he might be able to come again. We will see».

Days and weeks went by, and Daniel did not come back. I noted in my journal how some boys missed him. And I wondered where he could be. One morning, after our field trip to the Sports Centre, I was approached by Isaiah's mother, who very discreetly asked me if something had happened to Daniel.

«He does not come to school and my son misses him. Is he coming back, Miss Emma?» she asked.

«Well, I am not sure. You might need to ask Miss Tessa,» I replied.

«Yes, I understand... I am asking you because I am worried. I don't know what to tell my son,» she added.

At that moment, she came to me knowing I was not Isaiah's teacher; knowing I was *only* a person who played, drew, danced, read, and sang with the children; knowing I was learning with them and pondering their making a curriculum of care in these schooling days. She did not see me as an external person, nor as a researcher who was not part of the landscape. She was asking me for advice, noticing I had become –in some ways— a community member of the classroom and the school.

Two months later I went to *Walmart*, a supermarket as giant as the USA's movies show. I was with my partner, amazed by the big sizes of some food packages. Suddenly, I saw, in one of the aisles, a boy wearing an orange jacket. I ran over there. I knew (do not ask me how) it was Daniel!, with his brother, mother, and the little baby sister, who was born. I smiled at them, and Daniel said: «she was the helper, mommy.» We had a very short chat about how the mother was after giving birth. No one mentioned anything about school.

In one of my conversations with Tessa, I shared how vulnerable I felt in thinking *with* Daniel's story. She already knew about my *Walmart* encounter. «*It broke my heart. We literally do not know what has happened,*» she said while some tears fell down her cheeks. She did not understand how she and the school could have lost track of the boy. While Daniel's belongings were still in the classroom, we had the opportunity to come back to our memories, but also to imagine other possibilities. And his story moved me into another story: the story of myself as a five-year-

old girl who was not ready to say «good-bye» to my friends once I needed to move from one school to another one. That day, through Tessa's words, I became aware of how, together, we were re-storying earlier experiences as we were reflecting on later experiences (Connelly & Clandinin, 1990). As our meeting was profound and hard, Tessa asked me to switch off the recorder.

During our narrative inquiry process, I recall feeling the reverberations of the children's stories in my life as a woman, daughter, teacher, educator, and researcher. Several times I had a hard time naming and writing how their stories stayed with me, how I thought with them, and how they also shaped the ways I now see and experience the educational relationship, curricula of care, and schools as places where all our stories converge.

Revisiting some of the notes I shared with Tessa back in 2018, I feel that caring for Daniel's story is a way to acknowledge the layered landscapes in which his life was in the midst. For me, as a narrative inquirer, to honor his story is now part of how Tessa sensitively attended to Daniel's travelings into different layers (family, social, school, and cultural); layers that were part of his life as a child. So, it is *not only* Daniel's story. In the ways in which we attend and think with his story, it has become *our story too*. In other words: Daniel's experience is not my own but is unique to me. And unique to Tessa and to every child who had the chance to meet him in this Kindergarten classroom... and now also for each of us, as we think with the story of Daniel, and with me, and each other.

There are many stories from my days alongside Tessa. The stories in the Kindergarten continue to appear as memories in the distance. Stories that come back again and again because they connect with something my college students raise in class, or with other stories that colleagues share with me, or with scenes I observe when I visit elementary schools; stories that, as a teacher, educator, and researcher, reappear in my whole body. Probably, those stories, the recurrent and repeated ones, emerge again because there is something educational in them, I might need to rethink. As a narrative inquirer, I feel the need to go «through» them again, to travel with them again, to open a symbolic space inside myself to embrace them holistically. These stories, not anecdotes, have their own coming and goings. They stretch over time and attend to educational, personal, social, relational, and aesthetic dimensions. These lived, told, and retold stories have the quality of being «indefinitely elastic» (Dewey, 1969). And one of them is Daniel's story. My story of Daniel.

3. Nesting Part of the Research Experience in a Community

This story, recalled by Emma, is part of a two-year narrative inquiry co-composed in a Canadian public school. The silence of some children, the unknown story of Daniel's family, his slippers still hanging in class, and the need to understand that sometimes we cannot say «goodbye» to others, are part of the conversations we have been revisiting and thinking with (Morris, 2002). We base our unpacking (analysis) on Dewey's theory of experience (1969), advancing the three common-places of narrative inquiry: personal and social (interaction); past, present, future (continuity); and place (situation) (Clandinin & Connelly, 2000). These dimensions and their interactions are central in the chapter because all of them have shaped our pondering how these particular lives unfolded in a Kindergarten classroom. Through our text, we nourish the methodological landscape of narrative inquiry and bring a seed to plant in our ways to understand ontologically and epistemologically the method and the phenomenon (Clandinin & Murphy, 2009).

4. Slowing Down, Attending to Stories We Are Made Of

Más allá de la línea recta para alcanzar un resultado [...] hay una educación en el proceso, un aprender en el transcurso del camino, que llega antes que la meta. Aprender al recorrer un camino tiene que ver con encontrar el propio lugar, con un situarse, con la búsqueda de una relación propia con las cosas que hacemos

De Vita, 2012, p. 108.

Finding our own place, as De Vita (2012) points out, implies to slow down, to attend to, and to acknowledge the stories we are made of. Stories, places, memories, relationships, and communities that are part of who we are in the world. Young (2005) also reminded us of the importance of knowing who we are before we enter the University. This was a profound path Emma reconsidered in 2016 when she traveled to the University of Alberta as the Horowitz Teacher Education Research Scholar. Immersed in a different culture, land, and language, her first visit at the Center for Research for Teacher Education and Development (CRTED) was full of honesty, warmth, and openness. Janice's welcoming words and stories and the physical environment created for Emma a home place, a «chosen community» (Lindemann Nelson, 1995). To freely choose a knowledge community is as important as how research participants freely engage in all narrative inquiry processes. For us, the significance of chosen, response, and knowledge communi-

ties while co-composing a narrative inquiry is relevant. As narrative inquirers, we need the experience of being alongside other academics and people with whom we share the language, tone, care, and perspectives around the educational landscape. There is a deep commitment in chosen, knowledge, and response communities that rely on how we care for the work we are doing, but above all, that cares for the stories and lives that are intertwined in our work. Chosen knowledge and response communities are places where we can rethink ourselves as human beings, teacher educators, and researchers. The sense of wonder in community opens resonances, and paths for the research and deepens our understandings of narrative inquiry as a phenomenon, method, and pedagogical practice that holds a political practice.

As Olson and Craig mentioned (2005), knowledge communities are safe and storytelling places where we can narrate the rawness of our research and teaching experiences. We negotiate the meaning and authorize our own and others' interpretations of the research situations shared. In this sense, communities shape around commonplaces of experience (Lane, 1988).

As she became part of the CRTED community, Emma's research became also an inquiry and stories to think with. These symbolic and physical spaces allow us, in each of the studies we have been developing, to think about how we sustain care in our research relationships and how we cultivate our inquiries while being in relation with other teacher educators, researchers, and non-academic communities and community members. Muna, Trudy, Shaun, Janice, and Emma met each other at the Research Issues table at the CRTED and through gathering together over time have built a relationship that is part of our ongoing academic journey. The community also offered us a holistic experience of how narrative inquiry is a relational methodology (Clandinin, Caine, & Lessard, 2018) that opens new ways of discovering and knowing (Pinnegar & Daynes, 2007).

5. Thinking With Emma: A Way of Taking Care Of The Stories

In our inquiry in this chapter, we see possibilities for growth, and we acknowledge how we, as researchers/narrative inquirers, have in our power, time to slow things down enough to listen to every child, to every teacher, and every family (Paley, 2004); to attend to the stories they are living and telling through their orality, drawing, and art-making, to how they are playing, to how they move their bodies, sing, dance, and so on. In our stories as researchers and teacher educators, Daniel's story calls us to go beyond. He encourages us to watch, to listen, and to remember other stories lived alongside other children and families, and in our own

lives too. Narrative inquiry is the study of experience. It is referred to as narrative inquiry because people tell (and researchers represent and understand? experience), narratively. Clandinin and Rosiek (2007) wrote:

viewed in this way, we can see that not only is a pragmatic ontology of experience a well-suited theoretical framework for narrative inquiries narrative inquiry is an approach to research that enacts many if not all of the principles of a Deweyan theory of inquiry. In fact, we offer that narrative inquiry as we describe it is a quintessentially pragmatic methodology. What genealogy is to post-structuralist Foucauldian sociology, what critical ethnography is to critical theory, what experiments are to positivism, narrative inquiry is to Deweyan pragmatism. (p. 42)

In Emma's story and her thinking with her story, we see how Emma shows her experience and the experiences of participants. In these field texts, we see how Emma attends with the commonplaces. By outward, we mean toward the existential conditions, that is the environment. By backward and forward, we refer to temporality—past, present, future. To experience an experience is to simultaneously experience it in these four ways and to ask questions pointing each way, which holds open an important space for her listening and re-listening, understanding and re-understanding, and representing. As Clandinin and Rosiek (2007) showed: «[...] a Deweyan theory of experience [is] central to the epistemology and ontology of narrative [...] experience is the fundamental ontological category from which all inquiry narrative or otherwise proceeds.» (p. 38)

Interaction, for Dewey, does not just include the social but also refers to interactions with nonhuman aspects, which we also attend to. This is a newly growing methodological area particularly inspired through Trudy's (Cardinal, 2011) bringing of this commitment to how the relational nature of narrative inquiry is understood. The next section takes up another ontological issue, that of living alongside as a researcher in relationally ethical ways. This is noted as ontological given that it is foundational to narrative inquiry and forms the researcher/participant interactions, their immediate sociality. Our narrative inquiry also shows the responsibilities we carry to participants, for Emma's influence in the school/classroom just by being present, and the continual process of self-facing (Anzaldúa 1995; Linde-mann Nelson, 1995) that narrative inquiry requires.

6. Thinking With and Living Alongside Emma's Stories in Relationally Ethical Ways

Clandinin and Connelly (2000) wrote that *narrative threads* can be understood as plotlines woven within, between, and across the narrative commonplaces of time, place, and social interactions. Attending to narrative threads draws us into the ongoing and unfolding nature of experience, the moments of interaction across different contexts. Narrative threads draw our attention to the complexity of a life and life-making for, as Minh-ha (1989) reminded us, «[d]espite our desperate, eternal attempt to separate, contain, and mend, categories always leak» (p. 94). Stavrou and Murphy (submitted) wrote:

As a narrative inquirer we attend to this complexity of experience, and we do not reduce a life to fit into any theory. Threads allow us to consider the sometimes confounding (in terms of theory) intricacy of a life [...] Threads emerge from the stories... across a life. (p. 31)

Utilizing threads, thinking with threads of experience, helps us to understand the experiences of people and that experiences are «not easily situated in categorical themes that are often constructed for people» (Stavrou & Murphy, submitted). We could think of themes/categories in terms of Daniel's story, for example, the ways alcohol makes for complicated familial stories, or we could think with the idea of threads and show how Daniel engages with his classmates the fullness of a growing family. Attending to these threads positions Daniel as a complex boy with a complex life (not complicated). This is like the difference between thinking *with* stories of experience and thinking *about* stories. Daniel's life is not a data set; it is the unfolding story of a boy. We now turn to think with some of the threads of experience that resonated across our conversations as Emma shared and we thought together with her story of Daniel.

Shaun's Thinking With Emma's Story

What does it mean to think in relationally ethical ways? Furthermore, what does it mean to enter into a research relationship in ethical ways? Emma shows the complexity of this. Her story and her thinking with her story are not about a factual observation (although there are facts in each along with thoughts, emotions, etc.) of Daniel's interactions and her interactions with him and regarding Daniel. Her work is not only about an ethic of care (Noddings, 1984); I would posit it goes beyond care. Emma certainly cares for Daniel (as does his teacher, Tessa). Care is

a complex idea and in terms of research can be reduced to just caring about a participant, a doing of no harm. Care could be seen as doing what we think is best for someone, in this way it raises the issue of paternalism, an «I know better.» It becomes a one-sided affair, rather than living research in a relationally ethical way, which means that we stay with the tension (Clandindin et al., 2009), we stay in the relationship. Emma could have written about a boy who suddenly stopped coming to school, but instead, she wrote about the complexity (and her response) of the minutiae of a life. These minutiae help us as researchers, and possibly teachers, to embrace the wholism and shifting complexity of the life of a child and to not think of them only as students or participants. Wagamese (2009) wrote:

You're right, of course. My memories are all about the light.
But you can't capture it in its entirety.
No. Would you want to, though?
I don't think we would. It's too big. Too elusive. Just like time.
So we have to settle for holding it in pieces?
Yes. Like going back to this story. It's the pieces that make it.
So good to travel back to.
We are all pieces of the same story.
Yes, we were. We always will be. That's the nice thing.
Because we can always sit and reassemble the pieces? (p. 71)

Emma's field notes and transcripts of conversations capture some of the pieces of Daniel's life. She does not capture the totality of Daniel's life in or out of school. She gives us a sense, a sense of the light in which this boy composes the stories he lives by (Clandinin & Connelly, 2000). Too, Emma clearly notes how Daniel's stories are becoming woven into the stories she lives by, as a woman, researcher, and so on. We are all part of the same story and when we think *with* the same story, we live in a relationally ethical way.

Trudy's Thinking with Emma's Story

From the first moment I heard this story of the school, of teachers, of the helper/researcher I was captivated. While I too have been the researcher/helper, and I too have been the teacher and even the other children in these kinds of situations over my lifetime, as I attended to Emma's story I was drawn immediately to Daniel. In the process of narrative inquiry, as we make the move to inquiring and thinking with the story we turn inwards. In this inquiry I did not gently turn, instead, I was jolted back to eerily similar moments in my own childhood. I could

feel the tension return to my body as I imagined or remembered those times, I too was Daniel, a child in a school, telling a story of life-making alongside a parent, of possible hope or maybe pragmatic acceptance that there may or may not be this playful moment co-created in an afterschool homeplace. I remember the normalcy this kind of negotiating one's life alongside a parent in their own life-making had become. The question of what role alcohol might play in those negotiations was, at times, for me, not extraordinary. I imagine how, if I had noticed as a child, the silence that came from the sharing of a very ordinary (for me) question about a parent would bump. I would have a sense that the meaning-making happening here was that I too should be silent: that these stories of my life, my family, those I loved, and the questioning I shared out loud might best be silenced. I wondered, as I took this reflective journey back, seeking to find the thread, to deepen understanding, how it was these kinds of moments shape identity, how they begin to shape the stories children live by. I wondered how such stories had become a story to live by that I still carry as I wrestled with finding meaning, as I sought the teachings Daniel, Emma, and Tessa were sharing.

As I read more and thought about the tears and the yearning to see Daniel again expressed in Emma's story of Tessa, I moved past that moment of silence, to think about the interconnectedness of lives. It was as if me, as a little girl, looked up, looked around, and saw that perhaps the teachings were not in the story of the child and the parent but instead in the ways that one, even the quieter ones, become part of a community and how there is a negotiation of entry and exit, and when there is not, there is that liminal space, that Heilbrun (1999) spoke of, and sometimes an inability to see our way across. While I do not yet let go of the tension I carry when I worry about the single story (Adichie, 2009) told of a boy, of a dad, and of the term «drunk» as I recall those times when I, at too young an age, began to «see» how it was that I was «constructed» through the eyes of others, and those identity negotiations where I had to consider whether or not I would animate that construction. I do not let it go because I know the ways that silence can be insidious and has led to me also becoming silent so as not to see a version of me that did not resonate, that did not hang together (Carr, 1986) and to prevent that «call to social services» that, sometimes, disrupted life making more than it helped.

I also, in these moments, as part of my epistemological commitment to what counts as knowledge, hold open space for caring for the stories that are around the edges of the family we sweep up in our own tellings because what we are doing here, as we co-compose knowledge and we inquire together we always with a relational ethic, and a commitment to kindness, compassion, and avoidance of single

stories (Adichie, 2009). In this midst, the richness and vibrance of the teachings of Emma's story of her time with Daniel can have time to work on me, on us. In this way, inquiring in this safe space, alongside Emma, Shaun, Janice, and Muna, the little me, can be fiercely protective of Daniel and his family to see that they were not in danger here. In this process, I could recognize how this fierce protective-ness, this story to live by, was born of my own experiences and fuels my passion for supporting us to always see the wholeness of lives, of families, of new babies, and love amid school leavings that happen in an instance for reasons we are not privileged to know. And I could reaffirm my trust in this way of inquiry, nested in a community of diverse humans coming together to deepen understanding, and marvel at the strength of what holds us together: a relational ethic, to each other, to the stories, and to those we sweep up in our tellings and retellings.

7. Caring For the Stories in Community

What is our responsibility as narrative inquirers for the narratives of experience we are fortunate to hear? Narrative inquiry is more than just telling stories. It could be called an Inquiry into Experience, but it is referred to as Narrative Inquiry because people recount, and we think with and write about these recounts of experience, narratively. It is about experience understood narratively:

Narrative inquiry is a way of understanding experience. It is collaboration between researcher and participants, over time, in a place or series of places, and in social interaction with milieus. An inquirer enters this matrix in the midst and progresses in the same spirit, concluding the inquiry still in the midst of living and telling, re-living and retelling, the stories of the experiences that make up people's lives, both individual and social. (Clandinin & Connelly, 2000, p. 20)

As researchers, we recognize there is a process in our understanding and living of experience. Our job as narrative inquirers is located in the retelling. The participant has lived an experience and they tell it to us through a verbal retelling or an embodied action which we might capture in a field note as we are alongside them. Then we retell as we unpack it (this is akin to analysis). Then, too, they may relive; we certainly relive as the research causes us to be changed. Emma came away from the research alongside Daniel, Tessa, and the children and families different than who she was when she began. Thinking with her field texts has changed us all, and perhaps you as a reader. We think of Daniel in complex ways, and we see how he shaped the lives of the other children, Emma, and his teacher, Tessa. What we can see from the interim research text is that Daniel was

not a long-term or permanent member of his class, yet his presence lingers and it lingers for us as researchers/readers. We have a responsibility to Daniel and to his lived, told, and retold stories.

Thinking with Emma's story we ponder about how we, as narrative inquirers, authentically listen with all our bodies. To allow the story to touch us, to work on us, to shift something in us, to challenge us, and to connect with our own stories and experiences, implies our personal ways of caring for the stories. Caring for Emma's story also requires attention. Simone Weil (1993) reminds us that the movement of «attention consists in suspending our thoughts, in making ourselves available.» (p. 70) We attend to and care for the story as we care for how it came to us, from the pauses Emma built in her narration, from the silences we embraced alongside our conversations (when thinking with the story), from the wonders, and tensions, the story opened in us. This process required our slowing down, our looking beyond what is told, and our nourishing the story with our own pedagogical questions, with our perspectives as human beings, and the places we inhabit (Molina, 2015). Taking care of the stories requires not moving to conclusions, but continuing imagining, creating, and opening in relation, in community (Faccin-caní, 2004). Stories shift us. Research shapes us. To do research is a life experience that transforms us and, as well, the life itself (Quiles-Fernández, 2016). As Craig et al. (2020) reflect on the place knowledge communities have held in sustaining their collaborative work in teacher education they, drawing on Stone-Mediatore (2007), see the contributions of storytelling as:

«inseparable from ethical.» (p. 72) Stone-Mediatore (2007) questioned ways in which ...dominant plotlines, particularly their emphasis on objectivity, support «an ethics of indifference in the name of neutrality» whereas «storytelling asserts that responsible knowledge practices demand ethical orientations, in particular sensitivity toward others and mindful participation in our communities» (p. 72). (p. xiv).

8. Imagining Forward

As we have inquired alongside each other and have stayed with how Daniel's story resonates with each of us, we carefully acknowledge how, as narrative inquirers, we need to take care of the many-layered stories. This requires, in part, that we need to respect the ordinary lived experiences of research participants as we become aware of the social, cultural, familial, political, racial, and institutional narratives in which their experiences have been created, shaped, and enacted. Taking care of the stories is a way to sustain the knowledge and wisdom that is embodied

in each story. But it is also an invitation to continue learning how to be, how to watch, and how to listen again as we are always becoming researchers. It is very clear for us that there are implications for what we do in research. Thinking with Daniel's story and taking care of it relates to different aspects: (a) to the quality of commitment (Bergum & Dossetor, 2005), as Shaun shows through being, thinking, and living in the same story in a relationally ethical way; (b) to a call to action (Arendt, 1958; Greene, 1995; hooks, 1994), as Trudy expresses in bringing forward her stories as a young girl; (c) to the vulnerability of being in the midst; and (d) to the need for 'world'-travelling (Lugones, 1987).

As we think narratively with Emma's story of Daniel, we recognize how this movement invites us to also think with our own lives and the lives of teachers and children with whom we engage (Huber, Murphy, & Clandinin, 2011; Clandinin, Caine, Lessard, & Huber, 2016). We know «there are as many worlds as there are lives,» (Okri, 1997, p. 2) and as many stories as lives in the world. To attend to these stories also requires embracing how the research path and/or processes that emerge are not prefabricated. In this sense, to narratively inquire into the stories is an uncertain and delicate process that occurs in the midst of relationships that were not, are not, and cannot ever be or become predetermined. This process is always experienced in motion, between the personal and the social, between the past, the present, and the future, between the interior and exterior dimensions of experience (Dewey, 1997), between humans and more-than-humans, and more.

Lingering with these teachings of gentleness, ethical relationality, liminality, and 'world'-travelling has slowly filled us with more wonders: Why did Daniel's mom or grandfather not talk with Tessa ahead of time to let her know they were moving to another school? Had Daniel, during the conversation with his friends, forgotten to remember to bring home his slippers? Had the family's move been long-planned? Maybe it had not been anticipated? Furthermore, did the school attempt to locate Daniel and his family before calling social services? What are the institutional processes that create spaces for an ethic of care, for fulfilling a responsibility as a teacher, as researcher/helper to the safety and wellbeing of those we come alongside? Some of these wonders slowly shifted into tensions as we returned through our embodied experience to life in elementary schools, particularly as we sensed that part of Emma's *«feeling the weight of silence on my shoulders»* was shaped by her knowing that on every school, and university, the landscape there are situations where human beings are viewed «as mere objects or chess pieces» instead of being viewed «in their integrity and particularity,» and therefore, «from the point of view of the participant in the midst of what is hap-

pening if one is to be privy to the plans people make, the initiatives they take, the uncertainties they face» (Greene, 1995, p. 10).

Taking care of stories means also learning with them, letting the stories guide the research process itself. Coming back to Emma's story of Daniel, and her stories of Tessa, the children, and their families is complex because it requires us to be attentive to what the experience of living these stories has to teach all of us, for now, and long into the future.

9. Coming Full Circle: Emma's Ongoing Living and Imagining ... Always With Care and Always In Relation

Dear Friends,

I write as my blood runs
with that rhythm and warmness.
I write as I breathe deeply...

Lasts months
less words
tried so hard
ultimately accepting approximations
not translations from my mother tongue.

Becoming a writer
a reader
a researcher
a woman
a child
again and again.
in every word,
in each story.

I wrote this found poem in April 2017 at the close of the Narrative Inquiry course that Janice taught at the University of Alberta. It captures the sense of becoming a researcher that I was awakening to then, the complexities of writing and inquiring that live in our bodies, and it captures the same sense of writing, inquiring, and thinking with stories that we all lived together now.

Just as thinking narratively with Daniel's story invites us to think about our own lives and the lives of teachers and children with whom we engage, we invite you to take up these wonders in your own life-making. Notice the stillness

and the sense of a wonder in community and how that opens resonances, possible paths for the research, and deepens understandings of narrative inquiry as a phenomenon, method (Connelly & Clandinin, 1990; Clandinin, 2013), and pedagogical practice (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2013) that holds a political practice (Arendt, 1993; Greene, 1995; hooks, 1994). And so, we keep at it—always with care and always in relation.

References

- Adichie, C. N. (2009, July). *The danger of a single story* [Video file]. https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Anzaldúa, G. (1995). *Making Face, Making Soul/Haciendo Caras: Creative and Critical Perspectives by Feminists of Color*. Aunt Lute Books.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago.
- Arendt, H. (1993). *Between past and future*. Penguin Books.
- Bruner, J. (2006). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University.
- Carr, D. (1986). *Time, narrative, and history*. Indiana University.
- Cardinal, T. (2011). Stepping-stone or saving story? *LEARNING Landscapes*, 4(2), 79-91. <https://doi.org/10.36510/learnland.v4i2>
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Murphy, M. S. (2009). Relational ontological commitments in narrative research. *Educational Researcher*, 38(8), 598-602.
- Clandinin, D. J., Murphy, M. S., Huber, J., & Murray Orr, A. (2009). Negotiating narrative inquiries: Living in a tension-filled midst. *The Journal of Educational Research*, 103(2), 81-90.
- Clandinin, D. J., Caine, V., & Lessard, S. (2018). *The relational ethics of narrative inquiry*. Routledge.
- Clandinin, D. J., Caine, V., Lessard, S., & Huber, J. (2016). *Engaging in narrative inquiries with children and youth*. Left Coast.
- Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 35-75). Sage.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- _____. (1994). Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 145-158.
- Craig, C., Curtis, G. A., Kelley, M. Martindell, P. T., & Pérez, M. M. (2020). *Knowledge communities in teacher education: Sustaining collaborative work*. Springer Nature.
- De Vita, A. (2012). *La creación social. Relaciones y contextos para educar*. Laertes.
- Dewey, J. (1969). *Experiencia y educación*. Losada.

- Faccincani, C. (2004). El pensamiento de la experiencia. Diotima (Eds.). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 133-152). Icaria.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey Bass.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Huber, J., Murphy, M. S., & Clandinin, D. J. (2011). *Places of curriculum making: Narrative inquiries into children's lives in motion*. Emerald Group Publishing.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37, 212-242.
- Lane, B. (1988). *Landscapes of the Sacred: Geography and Narrative in American spirituality*. Paulist.
- Lindemann Nelson, H. (1995). Resistance and subordination. *Hypatia*, 10(2), 23-40.
- Minh-ha, T. T. (1989). *Woman, native, other: Writing postcoloniality and feminism*. Indiana University.
- Molina, D. (2015). *La palabra que despierta la experiencia*. Duoda (Inedit Document).
- Morris, D. B. (2002). Narrative, ethics, and pain: Thinking with stories. In R. Charon & M. Montello (Eds.). *Stories matter: The role of narrative in medical ethics* (pp. 196-218). Routledge.
- Murray Orr, A. (2002). Book conversations as acts of caring: A teacher researcher's reflective engagement with Noddings' ethic of caring. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 4(2), 89-100.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California.
- Okri, B. (1997). *A way of being free*. Head of Zeus Ltd.
- Olson, M., & Craig, C. (2005). Uncovering cover stories: Claiming not to know what we know and why we do it. *Curriculum Inquiry*, 35, 161-182.
- Paley, V. G. (2004). *A child's work. The importance of fantasy play*. The University of Chicago Press.
- Pinnegar, S., & Daynes, J. (2007). Locating narrative inquiry historically. In D. J. Clandinin (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 1-34). Sage.
- Quiles-Fernández, E. (2016). *Cuidar la relación: El sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa* (Doctoral dissertation). Universidad de Barcelona, España. Retrieved from: <https://tdx.cat/handle/10803/393960>
- Stavrou, S., & Murphy, S. (submitted). Methodological Landscapes: Mapping Narrative Inquiry, Critical Race Theory, and Anti-Racist Education. *Journal of Critical Race Inquiry*
- Stone-Mediatore, S. (2007). Challenging academic norms: An epistemology for feminist and multicultural classrooms. *NWSA Journal*, 19(2), 55-78.
- Wagamese, R. (2009). *Ragged company*. Anchor Canada.
- Weil, S. (1993). *La gravedad y la gracia*. Trotta.
- Young, M. I. (2005). *Pimatisiwin: Walking in a good way. A narrative inquiry into language and identity*. Pemmican.



Wakefulness to the Multiplicity of Stories We Live *By, With, and In*: Resonant Threads, Tensions, and Wonders Around Relational Ethics and Narrative Inquiry

Muna Saleh, Concordia University

Emma Quiles-Fernández, Universitat de Barcelona

Trudy Cardinal, University of Alberta

M. Shaun Murphy, University of Saskatchewan

Janice Huber, University of Alberta

1. Beginning In the Midst

Our chapter begins with a storied moment of Muna's experiences of first coming into relationship with Fatima, a co-inquirer and Syrian Muslim woman who arrived in Canada in 2017 and mother to two dis/abled children, and some of the embodied resonances, considerations, and tensions Muna encounter(s/ed) as a Muslim woman, mother to a dis/abled child, narrative inquirer, and (grand) daughter of Palestinian refugees composing a life within Treaty 6 lands in what is now known as Canada (Saleh, 2019; 2021). Field texts (Clandinin & Connelly, 2000) of this research include audio files and transcripts of research conversations, voice notes sent through text, a co-composed annal of Fatima's experiences, memory box artifacts, and Muna's research journal. In Muna's doctoral research alongside other Canadian Muslim mothers and daughters (Saleh, 2017; 2019), she noted that she and co-inquirers carry the privilege of familiarity with not only the English language but also the social and educational systems/norms in their local and national context—even as they regularly contend(ed) with anti-Muslim and other forms of discrimination. In Muna's parental advocacy for her dis/abled child in schools and community places, however, she often wondered about the

experiences of Muslim mothers/caregivers to dis/abled children who are unfamiliar with the language and systems/norms of a new land while also contending with the trauma/grief of violent displacement (Awuah-Mensah, 2016; Tweedie et al., 2017). However, little is known in school curriculum-making landscapes about the multi-layered experiences and familial curriculum-making (Huber, Murphy, & Clandinin, 2011) of Muslim refugee mothers of dis/abled child(ren).

Guided by the three-dimensional narrative inquiry space bounded by temporality, sociality, and place/s (Clandinin 2013; Clandinin & Connelly, 2000), and the inter-relational dimensions opened up in and through a story (Archibald, 2019; Cardinal, 2011), we inquire and think narratively alongside each other, our experiences as narrative inquirers, and Muna's storied moment. The narrative inquiry space and in particular the narrative commonplaces «...entail an exploration of temporality (past, present, and future), sociality (the dialectic between inner and outer/the personal and social), and place (the concrete physicality of the place or places in which experiences are lived out and told).» (Huber, Murphy, & Clandinin, 2011, p. 12) Clandinin and Murphy (2009) discussed that the «[t]hree features of a Deweyan ontology of experience are well suited for framing narrative research: emphasis on the social dimension of inquiry, the temporality of knowledge generation, and the continuity that is not merely perceptual but ontological» (p. 599); this understanding further underscores the role of sociality, temporality, and place in our inquiries.

Trudy's (Cardinal, 2012), Shawn Wilson's (2008), Dwayne Donald's (2016, 2019), and Jo-Ann Archibald et al's (2019) scholarship have additionally grown our attentiveness to inter-relational dimensions among human and more-than-human beings and macrocosmic aspects, which have grown the layers of our relational ethics and accountability. Muna's interim research text below gives a sense of both, the external experiences of the research and her internal responses/experiences as a researcher. The interim research texts show that, as a narrative inquirer, Muna does not bracket out who she is; her experience is important, not more important than the participants, but her understanding of the participant's experience is always filtered/understood through her own experience. Throughout Muna's process of inquiring into her stories, thinking with Fatima and her stories, and our shared process of thinking alongside Muna and her stories of coming into a relationship with Fatima, several resonant threads, tensions, and wonders emerged and continue to become visible—particularly around the relational ethics of coming alongside co-inquirers in good ways (Young, 2005) that are wakeful (Greene, 1995) to the multiplicity of stories we live *by, with, and in* within and across the many worlds (Lugones, 1987) we inhabit alongside others.

2. Muna's Storied Moment Alongside Fatima

Making *duaa* for *khair*, I slowed my walking pace as I approached the townhouse and checked to make sure the address matched the one Fatima sent me over the phone a few days ago. Although it was bright and sunny outside, the chilly wind reminded me that the Fall season is very much upon us, and I smiled as I noticed a child's bicycle propped up against the front of the house.

Climbing the few steps to the front door, I wondered if the steps could be a barrier to accessibility for Fatima's eldest daughter, Eman. I was told by the newcomer service provider who put me in contact with Fatima that Eman had cerebral palsy and sometimes needed a wheelchair. Before I could knock on the front door, it opened and I saw a petite but visibly pregnant woman in hijab smiling at me.

«Ahla wa sahla!»

«Assalamu alaikum Fatima! Keefik?»

«Wa Alaikum Assalam! Alhamdulillah bikhair. Tfadalee!»

We kissed alternating cheeks three times in a traditional greeting before I took my boots off and was guided by Fatima into their family room a few steps away. Stepping into the room, I was taken aback by how beautiful it was. It was arranged with a *majlis* (traditional seating) set upon beautifully engraved wooden frames, the thick fabric embroidered in warm and gold tones. I expressed my admiration for the room. Fatima chuckled and commented that another Syrian refugee who lives nearby has been making and selling *majlis* sets at a very reasonable price.

Fatima asked me to make myself comfortable while she made us *qahwa*. I tried to dissuade her from making it, but she insisted. Knowing it would be viewed as rude for me to refuse her offer of generous hospitality, I smilingly conceded. Taking a few moments as she left the room for the nearby kitchen, I noticed that a few pictures were hanging around the prayer calendar near the open door frame. The pictures seemed to be recent ones of Fatima's three children –they were obviously taken as school pictures because they had the company name in a diagonal proof embossed across them. The pictures were of her eldest son, Ali (14 years old), and two younger daughters, Eman (12 years old) and Mariam (10 years old). I walked the few steps to the kitchen entrance to ask Fatima to please not trouble herself, but she answered in the customary Arab response to my words, «*Ma fish azab - Ahla wa Sahla wallah!*» I asked her to then please allow me to carry the tray of *qahwa* and *maamool* (traditional cookies) to the living room.

As we settled in our seats after pouring the *qahwa* a few moments later, we continued our conversation that had started on the phone a few days ago. I repeated that I am a teacher and researcher who is inquiring into the experiences of Muslim refugee mothers of children with disabilities and how I am so happy that she responded to the invitation that was extended by the newcomer settlement agency worker. I said that my interest in coming to better understand her experiences is very personally meaningful for me as a Muslim woman who is also an intergenerational survivor of violent Palestinian displacement and mother to an autistic child. I explained that this research would mostly involve engaging in conversations where we would share and relationally think with stories of our experiences.

Fatima responded that she was happy to make my acquaintance and asked when I arrived in Canada. I said that my Dad came to these lands in the early 1970s and that I was born and raised here. Fatima's eyes welled with tears as she remarked at how she was wondering why my Arabic was so halting and accented, but that she was now impressed that I was able to converse with her at all, considering I was born and raised here. She said that she hopes her children will be able to speak both Arabic and English fluently, *insha'Allah*.

After a few minutes of general conversation, I asked Fatima if I could begin to record our conversation. She said «of course» and settled back in her seat. I brought out the participant information and consent form, passed it to her, and asked her if she wanted to read it. I had it translated into Arabic and was also willing to read and discuss it with her. She shifted uncomfortably in her seat and softly remarked that she never learned how to read because she grew up in a small sheepherding community that was too far from any formal educational institution. She ruefully laughed and said that she believed that she had learned all the skills she and her parents thought she would need to live a good life alongside her husband (who grew up in a similar community nearby).

I was shocked into silent self-reproach for a few heartbeats before I said, «Okay, would you like me to read it to you? I can read Arabic if I read it slow. . . .» She chuckled and said that she trusts me and to please just summarize what the letter says. As I tried to explain what the ethics-institutionally approved letter had to say about «informed consent» and her «right to withdraw at any time», I was mentally chiding myself for not even considering that potential co-inquirers may not have any formal schooling for many different reasons, because I had read that the official literacy rate in Syria was even higher than in Canada. I vowed to be more wakeful to how my assumptions will be shaping how I try to relationally live and inquire alongside Fatima from now on.

I had planned to go slow in this first conversation, to focus on Fatima's childhood stories of experiences, but Fatima interrupted me as I was in the process of explaining how I wanted to construct an annal of her stories over time. She expressed her excitement and nervousness at her due date being only weeks away, but lamented how she hasn't been sleeping lately because she is feeling a great deal of worry. Concerned, I asked if there was anything I could do to help her. She expressed embarrassment and said that she typically doesn't get much sleep because she is constantly checking on Eman at night to make sure that she is physically comfortable. But she is now worried about the additional anxiety of possibly going into labour in the middle of the night and not being able to get the help of the interpreter that the settlement agency had referred her to.

With tears threatening to spill over, I asked her if she would be comfortable calling me if that should happen. She looked surprised and said she didn't want to bother me. I replied that I hope she knows that I wanted our relationship to not just be about research, but to think of me as a friend and sister and that I would be honoured to help in any way possible. Fatima started crying at my words and I moved closer to embrace her as tears rolled down my face too. She said that she feels alone and that my words reminded her that her family is very far away from her right now. We sat with my hand atop of hers for the rest of our conversation.

Sitting in the car and trying to settle my emotions as I prepared to drive home almost two hours later, many more tears escaped my eyes. I knew this research would be difficult to engage in for many different reasons—including bearing witness to Fatima's stories of the trauma of displacement. However, I had not been awake to the multiple ways her stories would touch at the very heart of so many of the stories living in me.

3. Muna's Thinking With Her Story

Re-reading this storied memory of negotiating a beginning (research) relationship with Fatima, I can still smell and taste the *qahwa*, and feel the warmth of Fatima's hug and her home. I can still feel the tensions I felt that day in my body, and also the sense of being profoundly drawn to Fatima, even though I just met her. I reflect and recognize that I was not fully prepared for such an intense, embodied, and visceral response to Fatima and her stories. However, I am reminded that my body holds knowledge—including (intergenerational) trauma—that I am not always conscious of (Lorde, 1984; Menakem, 2017; van der Kolk, 2014).

I think of Ben Okri's (1997) profound words that I continually (re)turn to: «One way or another we are living the stories planted in us early or along the

way, or we are also living the stories we planted—knowingly or unknowingly—in ourselves.» (p. 46) As a Muslim woman in hijab and mother to three children, including a young daughter who is dis/abled, and (grand)daughter of Palestinian refugees, I chose to engage in narrative inquiry alongside Muslim mothers of dis/abled children who arrived in Canada as refugees because my personal, familial, and intergenerational stories of being Muslim/woman/caregiver/refugee/Other continue to live in me, and shape me and the stories I compose alongside others.

I think back to my doctoral research (Saleh, 2017; 2019) alongside Muslim mothers and daughters composing lives in what is now known as Canada. As part of this research, I engaged in an extensive autobiographical narrative inquiry (Clandinin, 2013; Saleh, Menon, & Clandinin, 2014) into the stories I live *by, with, and in* as a Palestinian Muslim woman, mother, educator, and researcher making a life within *amiskwaciywâskahikan* in Treaty 6 lands. Alongside mother and daughter co-inquirers, I inquired into the stories that have been planted in us, the stories we have planted in ourselves and others, and the stories we are relationally shaping. In asserting we live *by* stories, I draw upon a narrative conception of identity (Connelly & Clandinin, 1999). Further, the work of David Morris (2002) supports my understanding that living *with* stories is an ongoing process of living in relation to the countless narratives we are always in the midst of. For, as Ben Okri (1997) and D. Jean Clandinin (2013) asserted, we also live *in* stories—in the midst of continually unfolding personal, familial, racialized, faith-based, intergenerational, social, cultural, temporal, linguistic, systemic, institutional, political, and other narratives.

The reason I had «planned to go slow» in my first research conversation with Fatima was that during my doctoral research I had not been wakeful to how co-constructing an annal (Clandinin & Connelly, 2000) alongside a mother and daughter co-inquirer pair who were originally from Afghanistan would unearth deeply painful stories of earlier (traumatic) experiences during our very first research conversation (Saleh, 2018). After that experience of profound uncertainty as a beginning narrative inquirer, I am trying to purposely create space(s) in my research to get to know co-inquirers over time and allow their stories to «work on me,» as Keith Basso (1996) so powerfully highlighted after an Apache Elder shared with him this profound wisdom:

That story is working on you now. You keep thinking about it. That story is making you want to replace yourself. You think only of what you did that was wrong and you don't like it. So you want to live better. (p. 59)

I am trying to purposely create spaces «to live better» (Basso, 1996, p. 59) and «walk in a good way» (Young, 2005, p. 179) alongside co-inquirers and all those whose lives and stories touch, shape, and/or overlap with mine. To both works with and towards this *niyyah* (an Arabic word and Islamic concept of engaging with good spirit and intentions), I have been engaging in an ongoing autobiographical narrative inquiry (Clandinin, 2013; Saleh, Menon, & Clandinin, 2014) into the stories I live *by, with, and in*. For, how can I know what stories are guiding my (embodied) spirit, intentions, and responses without wakefulness to the stories that are alive within and around me? I have been delving into the Curriculum of *Rahma* (Saleh, 2020; 2021) my beloved grandmother, Sittee Charifa (*Allah yirhama*), co-composed alongside me in our familial curriculum-making (Huber, Murphy & Clandinin, 2011). I recently wrote:

The Curriculum of *Rahma* –an Arabic word that is often translated as ‘mercy’– that Sittee composed and lived alongside me is infinitely more complex, ethical, relational, and profound than simply signifying ‘mercy.’ The root of the word رحمة (rahma) is رحم (rahm), or womb. Thus, *rahma* is also understood by many Arabic-speaking and/or Muslim individuals and communities as being strongly related to nurturance, compassion, and love. However, in our familial curriculum-making, Sittee continually reminded me that love and compassion inherently dwell alongside equity and justice. Thus, for us, living and embodying a Curriculum of *Rahma* is an act of radical love (hooks, 2001; Lorde, 1984/2007; Lugones, 1987) and relational resistance (Saleh, 2017, 2019a, 2019b) against inequitable structures, processes, and practices. (Saleh, 2020, p. 8)

For me, trying to live better, to walk in good ways, and co-compose a Curriculum of *Rahma* alongside Fatima and others is inherently about relational ethics. It is not something I write flowery prose or poetry *about*. It is something I continually remind myself that I need to *live*. However, as my storied moment makes clear, I need to renew my *niyyah* all the time because this ontological and relational spirit and commitment is always a work in progress, always a challenge, always something I will need to try to be wakeful to.

I am in the process of writing about the narrative threads that reverberated within and across the stories that Fatima and I have shared and inquired into. I am trying to take care of Fatima’s stories (Lopez, 1990) and the stories we lived alongside each other and her beautiful family—including her husband Mahmoud, and Ali, Eman, Mariam, and newborn daughter Hannan. Over the last several months since that initial research conversation alongside Fatima (through in-person conversations and over the phone because of COVID-19 restrictions), Fatima and I

have co-composed a loving and close relationship not only as co-inquirers, but as Muslim women, mothers, and sisters. Others may be surprised at the words «loving relationship» and «sisters,» especially in the context of a research relationship; however, this «ontological commitment to the relational locates ethical relationships at the heart of narrative inquiry.» (Clandinin & Murphy, 2009, p. 600) And what is «ethical» is necessarily different in different times, places, relationships, and situations. As my storied moment in the field text above makes visible, I often feel tensions with enacting the guidelines and imperatives of institutional ethics boards in ways that do not silence or overshadow my embodied, ontological, and relational ethical responsibilities. I try to continually remind myself of the need «to articulate new ways of living together that are not fully circumscribed by colonial frontier logics» (Donald, 2016, p. 10). Here, I follow guidance from Dwayne Donald (2016) who, as a descendent of the *amiskwaciwiyiniwak* (Beaver Hills people) and the Papaschase Cree, draws on Cree wisdom concepts of *wicihitowin* and *wahkohtowin* to illuminate that ethical relationality inherently entails «an ethical imperative to remember that we as human beings live in the world together and also alongside our more-than-human relatives; we are called to constantly think and act with reference to those relationships» (p. 11).

Much has been written in narrative research about «sacred stories» concerning the work of Stephen Crites (1971). However, for me, sacred stories also speak to the (familial, cultural, intergenerational, and faith-based) stories living within me. These include the (familial, intergenerational, and faith-based) wisdoms that: I need to continually try to live alongside my family, friends, neighbours, and community members in good ways; even a smile can be a form of charity; teaching others the knowledge I have been blessed with while also learning from them is an ethical responsibility; I must try to walk gently and humbly on this earth; I need to try to (more) consistently engage with *rahma* and be wakeful to my relational responsibilities. These are the stories that form my ontological and epistemological embodiments and commitments as a Palestinian Muslim woman, mother, (grand)daughter, sister, scholar, educator, and narrative inquirer. These are the sacred stories that live and grow in me as I live and inquire alongside Fatima, her beautiful family, and other co-inquirers in relationally ethical ways.

4. Co-Inquiring: Growing in Wakefulness to the Multiplicity of Stories We Live By, With, and In

As Muna's storied moments of her, Fatima, and Eman beginning to develop relationships and come alongside one another in relational narrative inquiry show, thinking with these experiences offer her a ground from which she can begin to show some of the intergenerational narrative reverberations (Young, 2005) that pulse in her being and ways of knowing and relating in and outside of her life as a narrative inquirer. Through her inquiry into these reverberations, Muna reveals something of the sacred grounding of her ways of being, knowing, and relating that shape the ethical relationality she strives to live alongside Fatima and Eman. She also invites us, as co-authors and co-inquirers, to come alongside her, Fatima, and Eman as we, too, think with their stories and make visible resonant threads, tensions, and wonders around the ethical relationality that lives in each of us as we attend to the multiplicity of stories we live by as narrative inquirers. Attending to the multiplicitous, and particularly to the sacred stories/sacred nature of the stories we draw forward and on as we strive to live ethical relationality alongside co-researchers/participants, supports us to show that there can never be a pre-determined or pre-set list of what it means to live in relationally ethical ways as narrative inquirers. What we seek to lift through our inquiry is how our striving to live ethical relationality alongside co-researchers/participants only ever emerges from within the ongoing and unfolding interaction of our lives in time, place(s), situations, and relationships.

4.1. *Shaun's Thinking Narratively With Muna's Stories*

Thinking with Muna's feld text awakens interesting thoughts within me. I am taken with her phrase «but to think of me as a friend and sister.» This does not imply that Muna will become a friend or sister because of this research, but it opens the door to doing research in a relational way. What Muna shows us is how this research is already working on her. This is not artifice, Muna does not suggest this to get more information from Fatima, rather it is a statement from the heart and underscores the relationally ethical nature of the narrative inquiry. As researchers, we do not set out to make new friends through research. Rather we are open to the possibility of establishing a relationship. I have experienced this in my research. Many of the participants I have worked with have remained participants with whom I am friendly, others have become friends. Often in research courses, I

have taught, there is a pervasive conversation about bias. It is naive of us to think we can escape bias (we are human, even in what we choose to research there is bias). This does not mean that we should put aside rigour as we attend to our biases, rather it implies that we must be meta-aware of our biases and use them to strengthen the rigour of our work. One could assume that Muna is already biased because she is conducting research into the experiences of others that mirrors her own story to live by. This does not weaken her researcher gaze, rather it gives her a deeper understanding and provides insight.

Muna also writes about the sacred as she thinks with the narratives of Fatima. Stephen Crites (1971) wrote that there are two kinds of stories that orient our existence, the sacred and the mundane. He goes on to write that sacred stories are not only told but ritually re-enacted, these stories seem to be allusive expressions of stories that cannot be fully and directly told, because they live, so to speak, in the arms and legs and bellies of the celebrants. These stories lie too deep in the consciousness of a people to be directly told: «they form consciousness rather than being among the objects of which it is directly aware» (p. 295).

In contrast, he wrote about mundane stories noting they are

[...] a theory about the objectified images that fully articulated stories must employ, ie, about work, scenes, roles, sequences of events within a plot, and other narrative devices: that such images to be capable of being plausible objects of consciousness, must be placed within that world, that phenomenological mundus, which defines the objective horizon of a particular form of consciousness. In order to be told, a story must be set. within a world. It may not be an everyday world, i.e., it may be an imaginatively augmented world. (p. 296)

These types of stories are often explored in narrative inquiry. Sacred stories orient our societies and therefore, human interactions. But these stories are told in mundane ways, not to be understood as boring, but rather in the spirit of everyday sense-making. Mundane stories recount our experiences, sacred stories orient them. In a conversation with Nancy Lafleur, a Cree educator, she commented «what are our responsibilities to sacred stories?» Nancy is not using the work of Crites as a springboard, they come from different worldviews, rather the word sacred crosses boundaries and speaks to something that all of us experience. Nancy went on to further comment, «They become part of our living experience, we tend to separate our physical being from our spiritual being, there are times when they interact and times when they should be separate.» (personal communication, N. La Fleur, 2021) In Muna's work, we encounter the sacred story of motherhood, the

nurturing of children in contrast with Fatima's mundane expressions of mothering, of the daily care that echoes the sacred.

While playing with Crites' idea Irene Fraser, a Cree/Metis Elder commented,

«The sacred touches something that is more than ourselves and is yet ourselves [...] the sacred is something we hold within ourselves but connects us to something greater than ourselves. Sacredness goes out into the world, and it also remains inside us...sacredness connects us» (personal communication, I. Fraser, 2021). Crites echoed this with the words, «Between sacred and mundane stories there is distinction without separation. From the sublime to the ridiculous, all a people's mundane stories are implicit in its sacred story, and every mundane story takes soundings in the sacred story.» (p. 296)

What Crites, La Fleur, and Fraser speak to is the underlying fact that we are all related, that sacredness resides in our relationships . . . person to person, and to non (or more than) human and beyond the physical dimension. The mundane, so well captured in Muna's opening narrative, expresses the sacred, and this mundaneness honours the spirit within us. It is in the inquiry into the narrative where we seek to understand.

Muna cited earlier work when she wrote about «the curriculum of *Rahma*—an Arabic word that is often translated as ‘mercy’—that Sittee composed and lived alongside me is infinitely more complex, ethical, relational, and profound than simply signifying ‘mercy’.» Seidel (2014) shared that, «pedagogy imagined as sanctuary calls for the courageous resistance of ways of living, being together, and educating that engage in or promote social, ecological, cultural, and economic violence.» (p. 142) Mercy only attends to a piece of what Muna was writing about. Narrative inquiry attends to what might be considered the sacred story of mercy, but Muna's words «complex, ethical, relational, and profound» attend doubly to both the sacred and the mundane. Mercy is activated through attention to the complex, ethical, relational, and profound; it is, as Crites wrote, distinction without separation. Or in the words of Fraser, sacredness connects us.

1.2. Janice's Thinking Narratively with Muna's Stories

For weeks, I have read and re-read, thought and re-thought with Muna's story of her first meeting Fatima and her subsequent thinking with her story of this experience. This process has grown my understanding of Muna's wakefulness to how the multiple stories she lives *by*, *with*, and *in* interact with the multiple stories Fatima lives by, with, and in. I am deeply drawn to Muna's knowledge of how this

interaction of her and Fatima's lives endlessly forms and reforms her «*try[ing] to engage in relationally ethical ways*» as she comes alongside Fatima and Eman. As Muna shows me, it is deeply embodied stories—experience, knowledge, and relationships—from across her «*familial, cultural, intergenerational, and faith-based*» landscapes, which she names as «*sacred stories,*» that ground the ethical relationality she keeps trying to live as she comes alongside co-inquirers in inquiry and relationship.

Thinking with Muna's stories and her understanding of the connections between the stories she holds as sacred as key in her living in relationally ethical ways, gradually turned me back to my earlier telling and thinking with stories about my young life in Treaty 8 territory, in what is now known as northwest Alberta; these were stories of a place «*where the spruce stretched to the sky*» and ways of knowing, being, doing, and relating, that were planted in me, in part by these trees and the sky, and too, by my parents and through relationships with more-than-human beings and dimensions that raised, and continue to sustain, me:

My dad talked then as he often did
About the blessings of this place and our way of life
Lives
Textured by knowing that our survival was intimately connected
With the land and water
The animals
And people
Who shaped and sustained us
He also, again, like so many earlier times in my life
Reminded my siblings and me
To not forget where we are from. (Young et al., 2012, p. 6)

As Muna has reminded me, my telling and thinking with these stories, stories that ground and continuously orient my being, did not happen by chance nor through my desires to «*write flowery prose or poetry about [relational ethics]* . . . [These are ways of knowing, being, doing, and relating that] I continually remind myself that I need to live».

I was still early in my journey as a narrative inquirer when Anishinaabe kwe scholar Mary Isabelle Young (Singing Turtle Woman) came into my life. It was alongside Mary that we came into relationship and inquiry with co-researchers Mi'kmaq Elder Sister Dorothy Moore, Anishinaabe Elder Florence Paynter, Lucy Joe, Jennifer Lamoureux, Laura Marshall, Jerri-Lynn Orr, Brenda Mary Parisian, and Khea Paul, which shaped a seven-year inquiry journey and ongoing relation-

ships. It was during this inquiry, initially through Mary's encouragement, that I began to awaken to what Gregory Cajete (2015) described as «the spirit that moves us» as indelibly connected with my living in relationally ethical ways as a narrative inquirer, woman, daughter, sister, teacher, mother, and human being. Early in our inquiry, Mary shared the following story:

There was a rock formation
About 400 yards
From my parents' home . . .
And that is where
I would go
To think . . .
One afternoon
As I sat there
I felt an energy
I cannot describe
All I know
Is I felt it
Throughout my body
It felt
Strong
Energizing . . .
I knew then
That my ancestors
Had been there . . .
They came
To tell me something. (Young et al., 2012, pp. 4-5).

Over the hours, days, weeks, and months that we engaged in «talking back and forth» (Young, 2005, pp. 143) with this story, I became drawn back to the time, place, situations, and relationships I noted above, which opened up a process through which my thinking with the above stories gradually awakened me to how during my BEd degree I slowly learned, just as I had during my K-12 experiences in a rural northern school, that this:

Knowing I carried of humility, respect, and courage and commitment to fight
for the healthy survival of land, water, animals, and people
Did not seem to matter
Instead . . .
In this context

I learned to compete for the highest grades and to silence the callings I felt to pay attention
To relationships
And responsibilities (Young et al., 2012, pp. 6-7).

As Cajete (2015) described, «spirituality comes from the process of exploring and coming to know the nature of the living energy that moves in each of us, through us, and around us,» (p. 259) which as they journeyed alongside, Elder Sister Dorothy and Elder Florence always reminded me of. For example, Elder Florence shared the following story as she called us toward the spiritual knowledge and practices of her, Mary's, Sister Dorothy's, Brenda Mary's, Jennifer's, Jerri-Lynn's, Khea's, Laura's (Lulu's), and Lucy's ancestors:

The other day
On our drive to visit family on the reserve
I told my husband I haven't seen an eagle this year
Low and behold there was a bald eagle
My husband pulls over to the side of the road and we watch it as it circles around
or above us
The eagle landed not far from my sister's, and sits perched on a tree facing north
I reach for the tobacco that I carry in my purse and we offer it
We both say a prayer of thanks as we are feeling very blessed
An eagle is a sacred bird to the *Anishinabe* people and when one is sighted a
tobacco offering is made
I know about these special gifts our ancestors used to be able to do
They were able to [use their gifts] because they were strong-spirited people
And
We are becoming [strong spirited people] too
(emphasis in original, Young et al., 2012, p. 59)

Close to the end of our inquiry, as Elder Sister Dorothy and I visited about the inquiry journey we had lived, I reflected on what I had noticed within myself when she shared «a prayer when we started» and that «there was something in . . . doing that, that got us ready, that changed us or opened us or that made us ready for the work we were going to do,» (Young et al., 2012, p. 167) to which she had responded by drawing my attention to our spirits and the spiritual realm:

I think it kind of sets us in a different space from being out there and now we are in this space and I do think that's a spiritual part of it. Everybody in that space becomes one. It's no longer individuals and we are one and most of the time we are one be-

cause God has made us to be one. Whether we think of it that way or not, it happens, in our spirits. (Young et. Al., 2012, p. 167)

Returning to these memories alongside Muna's drawing me toward the multiple stories I live *by, with, and in*, which interact with the multiple stories co-researchers live *by, with, and in* and how this interaction of their lives and my life endlessly forms and reforms my trying to live the relational ethics I learned to live by and grew to embody early in my life, I am again filled with deep gratitude for the indelible place that Mary, Elders Sister Dorothy and Florence, and Lucy, Jennifer, Lulu, Jerri-Lynn, Brenda Mary, and Khea have had in my growth as a narrative inquirer, woman, daughter, sister, teacher, mother, and human being. More recently, Elder Stanley Peltier and Elder Gloria Laird and Knowledge and Language Keepers, Drs. Sharla Peltier and Patsy Steinhauer are continuing to grow my understanding, and living, of the relational ethics that shape narrative inquiry. Alongside the trees, sky, land, water, animals, and my parents who were my first teachers, these co-researcher teachers continue to call me to walk with the kind of deep humility that Warren Carios (2020) describes as an ethic that requires «being a good listener [which] is predicated upon being humble, and listening is the primary mode through which we learn the teachings that give our lives direction and meaning» (p. 5).

5. Resonances Shaping Our Forward Living: Threads, Tensions, and Wonders

5.1. Resonant Threads

A resonance threaded across some of our co-inquiry is our naming of the experiences we draw on as we keep trying to live in relationally ethical ways alongside participants/co-researchers as sacred stories. Our naming of these particular storied experiences in this way shows the feelings and embodied knowledge they still call forward from us and too, something of the relationships with the people or more than human beings who were our first teachers of what it might mean to live in relationally ethical ways. Resonant too is a thread of our coming to see the necessity of humility. Made visible across our co-inquiry is how our striving to live in relationally ethical ways alongside diverse participants/co-researchers has never fully happened, at least not in some totalized way. What we highlight are our desires, our need, to *stay at* attempting to live in relationally ethical ways. We

recognize that our staying committed in this way will never be finished or final, as each self-facing (Anzaldúa, 1987) as we think with the stories we tell of our living in relationally ethical ways reveals something more of what we might otherwise have done or been awake to.

5.2. *Resonant Tensions*

As Goldberg (2011) has urged us, in our co-inquiry we have attempted to «write what disturbs . . . [us], what . . . [we] fear, what [we] have not been willing to speak about. Be willing to be split open.» (p. 66) Although attentiveness to tensions have long been highlighted as significant as we strive to live in relationally ethical ways (Clandinin, 2010), tensions experienced in the meeting of the multiple stories participants/co-researchers and we live *by, with, and in* are not always/often revealed in research texts. However, in our co-inquiry as co-authors, this tensionality is palpable, in part, because Emma, Janice, Trudy, and Shaun, different from Fatima and Muna, do not carry embodied knowledge of the trauma, grief, and violence experienced by (intergenerational) survivors of (Syrian and Palestinian) violent displacement. Emma, Janice, Trudy, and Shaun will never know these experiences.

5.3. *Resonant Wonders*

If, as we have shown through our inquiry, the sacred is something all peoples experience and embody, we wonder about coming alongside new graduate students who are engaging in narrative inquiry by extending common understandings of *narrative beginnings* (Clandinin & Connolly, 2000; Clandinin 2013) to also include thinking with the sacred stories that live deeply in and that orient them. We sense that when graduate students are encouraged to think with these stories that the mantra that has long lived in narrative inquiry of needing to live in relationally ethical ways will draw forward new and different understandings, and in this way too, may more strongly support graduate students to recognize the knowledge they bring to this important ontological commitment.

We also wonder about how attentiveness to the sacredness of what it is we are doing as we engage in narrative inquiry may, in time, create new conversations, and understandings, of research. The institutional narratives that surround us often lift research only to the (amount of) funding received. We wonder what might be if the institutional narratives of research more strongly lifted the sacred knowledge we and co-researchers draw on as we come alongside one another. Might the

knowledge mobilized through lifting this central aspect of narrative inquiry shape stronger change, including within the structures that govern universities and funding agencies? We continue to wonder . . . What could the reverberations and echoes be if onto-epistemological ways of knowing and being guided institutional narratives, ethics, and engagements?

6. Coming Full Circle: Muna's Ongoing Living and Imagining... Always In Relation and Always in the Midst

Dear friends,

It is hard to trust someone with your story. And it can be really hard to hear and then carry someone's story alongside your own and to trust yourself to do as much justice with the stories others entrust you with as you can. But we still do this work . . . because we do not carry this load alone. And because, as hard as it can be, and as Fatima, other co-inquirers, you all, and so many others continue to teach me, it can also allow so much beauty to emerge.

For me, narrative inquiry is a relational way of living and inquiring that is steeped in what bell hooks (2001) and Audre Lorde (1984) conceptualized as radical love, and what Maxine Greene (1995) discussed as the «not yet.» As our interlayered and interwoven stories that we share/d and inquire/d into here—stories we live *by, with, and in*—continue to illuminate, narrative inquiry is alive with possibility *because* of our commitment to relationship. It is alive with possibility, not despite, but *because* of the tensionality we often experience. As Carolyn Heilbrun (1999) and Gloria Anzaldúa (1987) so beautifully remind us, the spaces of liminality we often encounter are not only spaces of uncertainty, they are also always simultaneously spaces of hope. And so we stay with this commitment, even when it would be easier to move away from the tensionality. But it is important to remember that we are not alone in our commitment to relationally ethical ways of knowing and being. That is why I have this quote by bell hooks (2001) stuck to the wall in front of my work area:

Those of us who have already chosen to embrace a love ethic, allowing it to govern and inform how we think and act, know that when we let our light shine, we draw to us and are drawn to other bearers of light. We are not alone. (p. 101)

I am also thinking of these words by Barry Lopez (1990), from his book *Crow and Weasel*:

The stories people tell have a way of taking care of them. If stories come to you, care for them. And learn to give them away where they are needed. Sometimes a person needs a story more than food to stay alive. That is why we put these stories in each other's memories. This is how people care for themselves.

Thank you for taking care of my stories, our stories. Because, as we know, taking care of stories is a profoundly relational and ethical way of caring for each other.

With so much love and appreciation,
Muna.

References

- Awuah-Mensah, L. (2016). Examining the experiences of government assisted refugee women with settlement services in Kitchener-Waterloo. *Social Justice and Community Engagement*, 15.
- Basso, K. (1996). *Wisdom sits in places: Landscape and language among the western Apache*. University of New Mexico.
- Cardinal, T. (2010). *For all my relations: An autobiographical narrative inquiry into the lived experiences of one Aboriginal graduate student* (Doctoral dissertation). University of Alberta. <https://era.library.ualberta.ca/items/fb90bbcc-429c-4a54-b5c3-af8889ac6cdc>
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Leaf.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass Publishers.
- Clandinin, D. J., & Murphy, S. (2009). Relational ontological commitments in narrative research. *Educational Researcher*, 38(8), 598-602. Doi: 10.3102/0013189X09353940
- Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Murray-Orr, A., Pearce, M., & Steeves, P. (2006). *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. Routledge.
- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Crites, S. (1971). The narrative quality of experience. *Journal of the American Academy of Religion*, 39(3), 291–311. <http://www.jstor.org/stable/1461066>
- Donald, D. (2016). From what does ethical relationality flow? An “Indian” Act in three artifacts. *Counterpoints*, 478, 10–16. www.jstor.org/stable/45157205
- . (2019). Homo economicus and forgetful curriculum: Remembering other ways to be a human being. In H. Tomlins-Jahnke, S. Styres, S. Lilley, & D. Zinga (Eds.), *Indigenous education* (pp. 103–125). University of Alberta.

- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey Bass.
- Goodley, D., & Runswick-Cole, K. (2016) Becoming dishuman: Thinking about the human through dis/ability. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(1), 1-15. doi:10.1080/01596306.2014.930021
- Heilbrun, C. (1999). *Women's lives: The view from the threshold*. University of Toronto.
- Hooks, B. (2001). *All about love: New visions*. HarperCollins Publishers.
- Huber, M., Clandinin, D. J., & Huber, J. (2006). Relational responsibilities of narrative inquirers. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 8(2), 209–223.
- Huber, J., Murphy, M. S., & Clandinin, D. J. (2011). *Places of curriculum making: Narrative inquiries into children's lives in motion*. Emerald.
- Lopez, B. (1990). *Crow and weasel*. North Point.
- Lorde, A. (1984). *Sister/Outsider: Essays and Speeches*. Crossing.
- Lugones, M. (1987). Playfulness, “world”-travelling, and loving perception. *Hypatia*, 2(2), 3–19. doi:10.1111/j.1527-2001.1987.tb01062.x
- Menakem, R. (2017). *My grandmother's hands: Racialized trauma and the pathway to mending our hearts and bodies*. Central Recovery.
- Saleh, M. (2021). “We need a new story to guide us”: Towards a curriculum of rahma. *Curriculum Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/03626784.2020.1860642>
- . (2020). Honouring our grandmothers: Towards a curriculum of rahma. *Cultural and Pedagogical Inquiry*, 12(1), pp. 8-21. <https://doi.org/10.18733/cpi29526>
- . (2019). *Stories we live and grow by: (Re)telling our experiences as Muslim mothers and daughters*. Demeter Press.
- . (2018). Dwelling (together) in the depths of (un/not)knowing. In D. J. Clandinin, V. Caine, & S. Lessard (Eds.), *The Relational Ethics of Narrative Inquiry* (pp. 128-141). Taylor and Francis Ltd.
- . (2017). *Stories we live by, with, and in: A narrative inquiry into the experiences of Canadian Muslim girls and their mothers* (Doctoral Dissertation). University of Alberta. <https://doi.org/10.7939/R3JH3DG7R>
- Tweedie, M. G., Belanger, C., Rezazadeh, K., & Vogel, K. (2017). Trauma-informed teaching practice and refugee children: A hopeful reflection on welcoming our new neighbours to Canadian schools. *BC TEAL Journal*, 2(1), 36–45.
- van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Penguin Publishing Group.
- Young, M. (2005). *Pimatisiwin: Walking in a Good Way—A Narrative Inquiry into Language as Identity*. Pemmican Publications.



Las(os) autoras(es)

ANNA GÓMEZ MUNDÓ: Doctora en Pedagogía (Universitat de Vic). Es profesora del Departament de Pedagogia de la Universitat de Vic y miembro del GREUV (Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic). Actualmente dedica sus trabajos de investigación a la memoria educativa y a la investigación narrativa.

anna.gomez@uvic.cat

CAROL PERTUZ BEDOYA: Magíster en Estudios en Infancias de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia (Colombia). Es integrante del grupo de investigación *Educación y Cultura Política*, activa en las líneas «Educación y cultura política» e «Infancia, cultura y educación». Actualmente adelanta su investigación en torno a imaginarios sociales y culturales de infancia en la literatura colombiana. En sus trabajos recientes ha explorado la relación entre narración y educación.

cjpertuzb@pedagogica.edu.co

CINDY QUINTERO GARZÓN: Magíster en Estudios en Infancias de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia (Colombia). Es integrante del grupo de investigación en *Educación y cultura política*, activa en la línea «Infancia, cultura y educación». En la actualidad está vinculada a una investigación en torno a los imaginarios sociales y culturales de infancia en la literatura colombiana. Ha participado en investigaciones narrativas en torno a experiencias de infancia en Colombia en el pasado reciente.

cjquinterog@upn.edu.co

DAVID RODRÍGUEZ RUANO: Estudiante de Doctorado en Innovación e Intervención Educativa en la UVic-UCC (Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña). Es profesor de secundaria en la especialidad de Educación Física. Es miembro del grupo de investigación de Educación Física

ca (GREF) y actualmente su interés se orienta a la investigación narrativa de procesos de cooperación en equipos educativos de la etapa secundaria obligatoria.

david.rodriguez@uvic.cat

ELIZABETH TORRES PUENTES: Doctora en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia). Profesora titular en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del grupo de Investigación *Educación y cultura política*, activa en las líneas «Educación y cultura política» e «Infancia, cultura y educación». Su investigación doctoral, concluida recientemente, analizó la experiencia humana de infancia y educación en las narrativas de tres excombatientes vinculados, siendo niños, a grupos armados en Colombia.

etorresp@pedagogica.edu.co

EMMA QUILES-FERNANDEZ: Doctora en Educación y Sociedad y profesora colaboradora Serra Húnter en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. En su trabajo doctoral profundizó en el cuidado y la relación educativa a través de una indagación narrativa. Esto la llevó a viajar a Canadá como profesora visitante y, más tarde, como Horowitz Teacher Education Research Scholar en la Universidad de Alberta. Su práctica investigativa se ha visto ampliada gracias a su presencia en el Centre for Research for Teacher Education and Development y a diversas estancias en universidades internacionales. El trabajo que ha desarrollado durante los últimos años responde al estudio de la práctica educativa y del currículum del cuidado en los espacios escolares y la Formación Inicial del Profesorado, así como a la comprensión de la indagación narrativa en tanto práctica relacional y pedagógica.

emma.quiles@ub.edu

GEMMA TORRES-CLADERA: Doctora en Pedagogía (Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña) UVic-UCC. Es profesora de la Facultad de Educación, Traducción, Deportes y Psicología (FETEP) de la UVic-UCC. Es miembro del grupo de investigación de Educación Física (GREF) y actualmente su investigación se orienta en la investigación narrativa y experiencias en la formación inicial de maestro en el prácticum en torno a procesos de construcción de la identidad docente.

gemma.torres@uvic.cat

JANICE HUBER: Con el privilegio de haber sido maestra de educación primaria y miembro de la Facultad en la Universidad St. Francis Xavier y la Universidad de Regina, Janice Huber es profesora en Formación Inicial del Profesorado en la Universidad de Alberta (Canadá). Junto a niños/as, jóvenes, familias, maestros/as, directores/as, colegas y Elders, Janice se ha involucrado en investigaciones narrativas relacionales a largo plazo atentas a la comprensión narrativa del conocimiento, de los contextos, así como de la identidad y la diversidad. Y lo ha hecho en el aula, la escuela, la educación postsecundaria, la familia y los contextos comunitarios. Sus estudios también están vinculados a la identidad, el currículo, la evaluación en la educación infantil y primaria, la formación docente, y la comprensión de la indagación narrativa como metodología de investigación y pedagogía relacionales.

jhuber@ualberta.ca

JOAN ARUMÍ PRAT: Doctor en Educación Inclusiva en la UVic – UCC (Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña). Es profesor de la Facultad de Educación, Traducción, Deportes y Psicología (FETEP) de la Uvic-UCC. Es miembro del grupo de investigación de Educación Física (GREF) y actualmente su trabajo se orienta a la investigación narrativa de procesos de cooperación en equipos educativos y deportivos.

joan.arumi@uvic.cat

MANUEL PRADA LONDOÑO: Doctor en Filosofía Contemporánea y Estudios Clásicos (Universidad de Barcelona). Es profesor de la Universi-

dad Pedagógica Nacional y de la Universidad de La Salle (Colombia). Es miembro del grupo de investigación *Moralia* y actualmente adelanta su investigación en torno a procesos de investigación narrativa y experiencias asociadas al perdón, la reconciliación y la educación para la paz.
mpradalon@gmail.com

MARIA MARGARITA GUTIÉRREZ RUEDA: Doctoranda en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Es maestra de primaria en la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Hace parte de la Red Hyntiba de profesores de lenguas extranjeras. Su experiencia académica e investigativa ha estado relacionada con la inclusión educativa y las estrategias de enseñanza para lograr espacios más incluyentes en las aulas escolares. En la actualidad desarrolla su tesis doctoral sobre los procesos de apropiación frente a los discursos de la inclusión educativa por parte de las maestras que trabajan en la ruralidad y en la ciudad.

mmgutierrezr@upn.edu.co

MUNA SALEH: es profesora asistente en la Facultad de Educación de la Universidad Concordia de Edmonton (CUE), ex maestra de escuela primaria y secundaria, madre de tres seres humanos increíbles y autora de la obra “Historias que vivimos y crecemos: (Re)Contar nuestras experiencias como Madres e hijas musulmanas”. Basándose en sus experiencias como sobreviviente intergeneracional del desplazamiento palestino violento, y como cuidadora de una criatura con diversidad funcional, su investigación más reciente es una indagación narrativa junto con madres musulmanas de niños con diversidad funcional que llegaron a Canadá con sus respectivas experiencias como refugiados.

muna.saleh@concordia.ab.ca

NÚRIA SIMÓ-GIL: Doctora en Ciencias de la Educación (Universitat de Barcelona). Es profesora de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Forma parte del GREUV (Grup de Recerca Educativa de la UVIC). Su actividad investigadora se centra en la investigación participativa. Los temas de estudio en los que trabaja actualmente son: inclusión educativa y social con

jóvenes, identidad docente, y procesos de democracia, participación y ciudadanía activa en educación.

nuria.simo@uvic.cat

SHAUN MURPHY: (PhD, Universidad de Alberta) es profesor del área de fundamentos educativos en la Universidad de Saskatchewan. Durante veinte años fue maestro de educación primaria en entornos rurales y urbanos. Esta experiencia en las escuelas dio forma a sus intereses de investigación centrados en la indagación narrativa relacional, el autoestudio de la práctica docente, la elaboración del currículo familiar y escolar, la identidad, la educación rural, las prácticas de evaluación, las vidas entrelazadas de niños/as, familias y maestros/as, y la formación docente. Este compromiso con la formación docente surge de su deseo de apoyar el aprendizaje de los niños/as y jóvenes en las escuelas. Su deseo es atender y apoyar a maestros/as para que ellos/as acompañen y transformen las experiencias educativas de niños y jóvenes con quienes trabajan.

shaun.murphy@usask.ca

TRUDY CARDINAL: es educadora cree/métis del norte de Alberta. Actualmente es profesora titular en el departamento de Educación Primaria de la Universidad de Alberta (Canadá). Durante trece años fue maestra de escuela primaria. Como mamá, abuela, tía y educadora indígena, se dedica a continuar profundizando en la comprensión de las experiencias educativas de los niños/as, jóvenes y familias indígenas. Su principal interés investigativo responde a comprender el potencial de las pedagogías indígenas y relacionales en la creación de un sistema educativo que honre todas las dimensiones humanas que ponen en juego los aprendices en el acto educativo.

tmcardin@ualberta.ca

YEIMY CÁRDENAS PALERMO: Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Es profesora titular en la Universidad Pedagógica Nacional e integrante del grupo de investigación *Educación y cultura política*. En este grupo inauguró la línea de investigación en

«Infancia, cultura y educación» que coordina en la actualidad. Sus trabajos recientes se han situado en el ámbito de la investigación narrativa en torno a experiencias de infancia en Colombia durante el periodo de la modernización y durante las décadas de los ochenta y los noventa.

ypalermo@pedagogica.edu.co

Los grupos de investigación

Nuestra genealogía relacional

**EMMA QUILES-FERNÁNDEZ, MUNA SALEH,
TRUDY CARDINAL, SHAUN MURPHY Y JANICE
HUBER**

Nuestras relaciones se prolongan a través del tiempo, el lugar, las situaciones, las culturas, las razas, las orientaciones, los idiomas, las relaciones, y mucho más. Algunas de nosotras nos conocemos desde hace mucho tiempo; otras nos conocimos por primera vez a través de escritos publicados anteriormente. Y, más recientemente, nos hemos encontrado en persona y nos vamos conociendo poco a poco. A pesar de ello, hay un lugar institucional, el Centre for Research for Teacher Education and Development de la Universidad de Alberta, en el que cada una de nosotras ha participado de manera comprometida. Es ahí donde nos hemos podido ir conociendo y acercando relationalmente a través de nuestra inquietud en torno a cómo vivimos la indagación narrativa. Vemos la indagación narrativa como una manera de componer nuestras vidas. Una forma que vive y se nutre en nuestra investigación y en nuestros procesos de escritura y, de forma central, en y a través de nuestro quehacer docente, de nuestras vidas, de los lugares que habitamos y de las relaciones cotidianas que cultivamos y que nos sostienen. A través de todas estas relaciones nos hemos venido acompañando mutuamente, hemos venido co-componiendo un espacio de seguridad y hemos creado una comunidad propia de la que ahora formamos parte junto a otras y otros indagadores narrativos. En ella incluimos a las próximas generaciones de indagadores narrativos, que atienden, practican y buscan hacer

crecer la indagación narrativa de manera holística. Colectivamente, compartimos un interés continuo acerca de la experiencia educativa, y por los lugares y seres humanos que participan de la misma. El eje central es que soñamos, imaginamos y nos dedicamos, entre nosotras y con los demás, en conseguir mundos mejores, más inclusivos y justos. Como nos enseñó nuestra amiga, colega y co-investigadora, Dra. Mary Isabelle Young (Singing Turtle Woman), antes de ir a la universidad, hay que saber quién se es. Y esto es igual en la investigación. Para nosotras, esto significa que cada día llegamos a la indagación narrativa, a la formación docente, a nuestras múltiples identidades relationales indagando en nosotras mismas, en nuestro devenir en relación. De hecho, es así como hemos llegado a reconocer el modo en el que cada una de nosotras aporta y transforma ‘algo’ del paisaje educativo, creando aperturas para las demás, compartiéndolas, manteniéndolas abiertas y co-componiéndolas día a día. Desde este movimiento intencionado de reconocernos, disponernos y autorizarnos, percibimos cómo la metodología de la indagación narrativa crece. Sin mirarnos, sin atendernos, sin autorizarnos, la metodología se estanca y pierde su sentido y significatividad, porque dejaríamos de honrar la experiencia que vamos cultivando en relación. Para nosotras, lo esencial no responde a elaborar un discurso sobre la teoría de la comprensión de la experiencia, sino a atender a la experiencia en sí misma, a lo que nos dice, a lo que nos posibilita, a lo que nos tensiona.

Our Relational Genealogy

Our relationships extend across time, place, situations, cultures, races, orientations, languages, relationships, and more. Some of us have known each other for a long time; some of us first came to know of one another through earlier published writing and have more recently met in person and are coming to know one another. While there is an institutional place - the Centre for Research for Teacher Education and Development at the University of Alberta where we have each physically participated - our relational coming alongside one another has been shaped by our

intentional wakefulness about how we live narrative inquiry - we see narrative inquiry as a way of composing our lives, it lives and is nourished in our research and writing and, as centrally, in and through our teaching and our everyday lives, places, and relationships. Through relationships and each of our purposeful decisions to uplift and come alongside one another we have come to co-compose a place of safety, in a community we have created amongst ourselves and others, and into which we extend invitations to others, including the next generations of narrative inquirers, who see, practice, and are seeking to grow narrative inquiry holistically. Collectively, we share abiding interests in the experiences of people and too, places and more-than-human-beings. Central is our dreaming, imagining, continuous reaching toward, with one another and others, for better, more inclusive, and just worlds. As our friend, colleague/co-researcher, Dr. Mary Isabelle Young (Singing Turtle Woman) taught us, before you go to the university, know who you are, and this is the same for research. For us, this means that each day we come to narrative inquiry, to teacher education, to our many relational identities inquiring into ourselves, into our becoming in relation. From this diversity, we have come to recognize how we are each shaping the field, creating openings for each other, and bringing others into these openings that we are holding open and co-creating. From this purposeful uplifting of relationships and of experience, the methodology grows. If it becomes stagnant it ceases to honor experience because it then becomes solidified in a kind of theory of understanding experience, rather than an attention to experience itself.

* * *

Genealogía del grupo de los narrativos

En diciembre de 2019, conocimos a Manuel Prada de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia en la conferencia “Aportaciones de Paul Ricoeur a la investigación educativa narrativa. Experiencias de tesis”, que realizó en la Facultad de Educación, organizada por el Centro de Estudios e Investigación en Educación (CRED en lengua catalana) de la UVic-UCC. Tras este espacio

de reflexión, un grupo de docentes e investigadores nos animamos a organizar el *Seminario de Investigación Narrativa*. El 30 de enero de 2020 arrancó el seminario con Anna, David, Eva, Gemma, Guillem, Joan, Lidia y Núria juntos desde Vic y en línea con Carol, Jorge, Manuel y Margarita. En la siguiente sesión, confinados en nuestros hogares, el seminario se convirtió en una ventana a la reflexión y a la relación con el saber, un espacio para encontrarnos, pero también para reconocernos en lo individual de cada experiencia. Mes a mes, en nuestros encuentros nos preguntamos por las historias de nuestras experiencias docentes e investigadoras, creamos y compartimos nuestros relatos con los que nos sumergimos en distintos significados en torno a las investigaciones narrativas en educación. Nuestros encuentros abrían posibilidades a una red de relaciones complejas con el saber e incomprendiciones ante algunas perspectivas, pero con una complicidad permanente entre los y las participantes. Todo ello nos incitaba a repensar nuestros compromisos epistemológicos, metodológicos y éticos con la investigación educativa. Desde sus inicios, *el grupo de los narrativos* está aprendiendo a escuchar, a ver y a dialogar en un espacio investigador desde el que creamos relaciones de poder horizontales, donde los caminos que recorremos son inciertos, nos abren a las dudas y al no saber con la certeza de que la investigación educativa necesita contar con reflexiones comprometidas y pausadas sobre las experiencias que nos humanizan. El viaje continúa y está abierto a quien desee acompañarnos.

El grupo de los narrativos está integrado por: Anna Gómez Mundó, Carol Pertuz Bedoya, David Rodríguez Ruano, Eva Marichalar Freixa, Gemma Torres-Cladera, Guillem Riba Duarte, Joan Arumí Prat, Jorge E. Aponte Otálvaro, Lidia Sala Font, Manuel Prada Londoño, Margarita Gutiérrez Rueda y Núria Simó-Gil.

Genealogy of the narrative group

In December 2019, at the Faculty of Education of Universitat de Vic, we met Manuel Prada, a professor from the National Pedagogical University

of Colombia, who was carrying out the conference “Paul Ricoeur’s contributions to narrative educational research. Thesis experiences” which had been organized by the Centre of Studies and Research in Education (CRED in Catalan). After the conference, a group of lecturers and researchers from both universities agreed to organize the Narrative Research Seminar. On January 30th, 2020, the seminar started with Anna, David, Eva, Gemma, Guillem, Joan, Lidia, and Núria, from Vic, and with Carol, Jorge, Manuel, and Margarita who were connected online from Bogotá. In the following sessions, confined to our homes, the seminar became a window to produce a relationship with knowledge, a moment to meet, and also to recognize each other in individual experiences. Month by month, we have asked ourselves about the stories of our teaching and research experiences, we have created and shared our stories with which we immersed ourselves in different meanings around narrative research in education. Our meetings have opened up opportunities for a network of complex relationships with the knowledge and also the misunderstandings or lack of comprehension concerning certain perspectives, but with ongoing complicity among the participants. It has led us to rethink our epistemological, methodological, and ethical commitments in educational research. Since its inception, the group has been learning to listen, to see, and to dialogue in an investigative space from which we create horizontal power relations, where the paths we travel are uncertain, they open us to doubts and not knowing, with the only certainty that educational research needs to have committed and slow reflections on the experiences that make us humans. The journey continues and is open to anyone who wishes to join us.

The narrative group is composed by: Anna Gómez Mundó, Carol Pertuz Bedoya, David Rodríguez Ruano, Eva Marichalar Freixa, Gemma Torres-Cladera, Guillem Riba Duarte, Joan Arumí Prat, Jorge Aponte Otálvaro, Lidia Sala Font, Manuel Prada Londoño, Margarita Gutiérrez Rueda, and Núria Simó-Gil.



