

Pedagogía biográfica en los bordes

 Gabriel Jaime Murillo Arango

Resumen

La palabra acogida relacionada con la narrativa de experiencias en educación es en sí misma un acto pedagógico, en virtud de un tacto especial para afrontar las situaciones con sensibilidad, captar el significado de las acciones de los otros, saber cómo y qué hacer. Este artículo reúne dos proyectos pedagógicos realizados en el centro de la ciudad de Medellín, Colombia, en los que sobresale la acogida como concepto raíz, a la vez que coinciden de buen grado en los métodos y técnicas de trabajo de campo que hacen énfasis en los relatos de vida de los sujetos, aunado a un propósito de autoformación en la práctica profesional de estudiantes de pedagogía infantil.

Palabras claves

*acogida,
niños de la calle,
biografías,
historias de vida,
pedagogía.*

Biographical Pedagogy In The Borders

Abstract

The word embrace (welcome) related with experiences narrative in education, becomes itself a pedagogical performance through a special act to face situations with sensitivity, to understand the meaning of others' actions, to know how and what to do. This article displays two pedagogical projects that converge at Medellín's downtown, where the word embrace (welcome) is the highlighted base concept inspiring those projects of research-formation, and they greatly coincide regarding methodology and fieldwork techniques with emphasis in the life stories of individuals, adding a self-formation purpose manifested by the interns of children pedagogy.

Keywords

*embrace,
street children,
biographies,
life stories,
pedagogy.*

1. El giro biográfico-narrativo en las prácticas pedagógicas

Empalabrar, acoger, narrar, contar (con los otros): son todos verbos que se hacen realidad en espacios educativos construidos como espacios de seguridad, en donde los

aprendices puedan gozar del ensayo y error sin caer en ridículo, libres de conminaciones y sanciones. Este tipo de espacios generados en interacción en el seno de la familia, en la escuela, en los diversos ámbitos de socialización, se distinguen por hacer sitio al que llega, o sea, acoger, acompañar. En ellos habitan las dos responsabilidades esenciales del pedagogo: la construcción de espacios de seguridad como marco posible para los aprendizajes, y el trabajo sobre los sentidos que constituye una fuerza determinante capaz de movilizar hacia la adquisición de saberes. Así es como se revelan los dos orígenes de la palabra educar: *educare*, nutrir, y *educere*, encaminar hacia, envolver y elevar. (Murillo Arango, 2015a: 176).

Movilizaciones, movimientos, mociones, conmociones: son distintos modos de nombrar las transformaciones vividas por aquellos que están embargados de emoción. Dicho esto, claramente en contra de toda apariencia que cree oír una voz pasiva en oposición a la razón y la acción, una noción negativa enjuiciada por los filósofos de todas las épocas, dando a entender que la emoción no es del orden del yo sino del acontecimiento. En sentido contrario, Didi-Huberman (2016) argumenta:

Transformarse es pasar de un estado a otro: por lo tanto, esto nos refuerza en nuestra idea de que la emoción no puede definirse como un estado de lisa y llana pasividad. Es incluso a través de las emociones como, eventualmente, se puede transformar nuestro mundo, por supuesto a condición de que ellas mismas se transformen en pensamientos y acciones [...] Las emociones tienen un poder –o son un poder– de transformación. Transformación de la memoria hacia el deseo, del pasado hacia el futuro, o bien de la tristeza hacia la alegría. (46, 53)

De acuerdo con Theodor Schulze (1993: 78), es de la esencia misma del discurso pedagógico moderno la conexión existente entre biografía, sociedad, historia y educación, razón por la cual no deja de ser sorprendente que la orientación biográfica apenas si haya sido objeto de atención por los profesores e investigadores. El reconocimiento del otro en un ambiente de seguridad propicia una estrategia de investigación-acción-formación que no responde solo a un interés epistemológico ni metodológico, sino que es en sí misma pedagógica, en la medida en que se pone a prueba en la praxis a través de un tacto especial para afrontar las situaciones con sensibilidad, captar el significado de las acciones de los otros, saber cómo y qué hacer. Desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica ha sido nombrada con la feliz expresión “tacto pedagógico” la “esencia de la transformación” que moviliza la relación pedagógica, la que no ha de buscarse en los intersticios del discurso teórico abstracto, sino directamente en el mundo en que vivimos:

Por ello, la reflexión pedagógica es una forma de “autorreflexión”, que constituye el modo por el cual la pedagogía intenta llegar a entender el yo, en tanto que el padre, el educador, y el otro, el niño. Dicho de otra forma, la autorreflexión es el modo en que la pedagogía reflexiona sobre sí misma y, a la vez, presta un servicio a otro. El “yo” y el “otro” son categorías fundamentales de la relación pedagógica [...]. En un sentido más profundo el “yo” y el “otro” son categorías más fundamentales que constituyen los polos de la relación pedagógica y la distinguen de cualquier otro tipo de relación que pueda surgir entre un adulto y un niño. El “yo” es el sentimiento de la pedagogía a partir del cual el padre o profesor actúa cuando actúa como padre o profesor. La pedagogía es esa esencia, esa transformación, que convierte a una mujer en madre, a un hombre en padre, en profesor, en terapeuta, en abuelo, etcétera. (Van Manen, 2003: 107).

Con base en los conceptos precedentes, se infiere que la narrativa en la educación ejerce una función primordial en el desarrollo cognitivo y moral de los sujetos, desde la lectura de los cuentos de hadas en la cuna hasta la más íntima medida de distanciamiento del sujeto cuando decide contar su historia de vida como una cuestión de sí. En cualquier

caso, nos recuerda Ricoeur (2009), “esa es la gran diferencia entre la vida y la ficción. En ese sentido, es muy cierto que la vida se vive y que la historia se cuenta” (55).

Comprender que el transcurso de una vida es un camino sembrado de obstáculos y reveses, nada parecido a una secuencia lineal y progresiva, es una verdad que el sujeto aprehende parejamente con la idea de transformación contenida en el acto de narrar y de sus implicaciones en el proceso de formación, como es señalado por Larrosa (1996):

Si el sentido de quiénes somos está construido narrativamente, en su construcción y en su transformación tendrán un papel muy importante las historias que escuchamos y que leemos, así como el funcionamiento de esas historias en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas como, por ejemplo, las prácticas pedagógicas. La autocomprensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura y en relación al cual organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de lo que nos pasa) y nuestra propia identidad (el sentido de quiénes somos). (28)

El potencial de las dimensiones del “giro narrativo” en las prácticas pedagógicas ha sido bien valorado en el libro organizado por McEwan y Egan (2005). Dicha compilación se abre con el análisis de la función imperecedera de la narrativa en los contenidos del currículo y en la educación moral, concediendo todo el valor epistemológico a las historias contadas en clase, las seculares historias ejemplares, los clásicos de la literatura, esos textos que, al decir de Steiner y Ladjali, son “como los perros de raza, se sacuden, resoplan y esbozan una breve y demoníaca sonrisa, al tiempo que aseguran: ‘esas cosas ya han muerto, pero yo sigo vivo’. Cuentan, pues, con un instinto de supervivencia” (2006: 128). A continuación, toman en consideración las implicaciones de la narrativa en los procesos de aprendizaje, lo cual desafía al reconocimiento de otras formas de adquisición, de relación y evaluación, quizás más adecuadas a las condiciones actuales de la evolución tecnológica y a los modos de aprender y conocer de las nuevas generaciones inmersas en las redes sociales con sus peculiares discursos y diversas narrativas transmedia.

Una tercera dimensión atañe a la investigación cualitativa en educación y, con ella, al retorno de los sujetos, hasta entonces condenados a las sombras por el prurito del objetivismo de filiación positivista. En su artículo relacionado con el uso de la narrativa en el estudio sobre la docencia, McEwan (2005) ve las narrativas como un medio de superación de la dicotomía existente entre la filosofía esencialista de la educación y los estudios empíricos, con el propósito de lograr un nuevo objetivo: “contar historias acerca de la docencia, con la esperanza de que al decir algo nuevo aprenderemos a enseñar mejor” (249). Aquella surge con el ímpetu de la crítica al modelo conductista de enseñanza centrado en los fenómenos exteriores y observables, indiferente a la rica vida interior de los docentes, de sus tomas de decisión y hábitos de reflexión. El camino emprendido conduce a la formulación de las teorías lógicas de la educación que promueven la idea del maestro como pensador o intelectual reflexivo, opuesta a la idea del maestro como un autómatas o programador. No obstante —continúa McEwan—, “la búsqueda del Santo Grial de la enseñanza” acusa serios problemas: anteponer las argumentaciones formales consideradas como ejemplares conlleva el apocamiento del sentido de las relaciones intersubjetivas presentes en el acto de enseñanza; concentrarse en la descripción formal de lo que pasa en la cabeza de los profesores supone un divorcio de las prácticas sociales en las que se encuentran inmersos; mantener la ilusión de apropiarse un programa prescriptivo que haga creer que podemos mejorar la enseñanza simplemente haciendo que los docentes piensen de la manera correcta. Por último, a partir de dichos presupuestos, el acto de enseñanza es identificado con una serie de rasgos estructurales, ajeno a los procesos, haciendo ver “el compromiso

de la docencia como si se produjera dentro de una cápsula del tiempo, como si el acto de enseñar no tuviera ni historia ni futuro” (244).

Por lo anterior, visto desde una perspectiva más compleja que involucra las dimensiones de la enseñanza, el aprendizaje, la investigación, podemos parafrasear a Jerome Bruner (2003), evocando la sentencia según la cual la narrativa es en verdad un asunto serio, sea en la educación, en la literatura o en la vida.

Cualquiera sea la forma en que fuesen presentados los textos narrativos, sea bajo la forma de relatos de vida, entrevistas, historias anecdóticas, biografías, estos poseen en común no solo la puesta en un orden de acontecimientos y datos disímiles por medio de la urdimbre de una trama que se entreteje en una línea de tiempo, sino, además, la puesta en un orden de significaciones. De donde deriva que la narración no es una mera representación de lo acontecido, sino una forma mediante la cual el conjunto de acontecimientos se nos hace comprensible, nutrido de significaciones incorporadas a una construcción en la que se hacen visibles las relaciones que tal vez no pueden ser vistas de otro modo sino a través de un complejo tejido de casualidades, causalidades e interpretaciones. Y, sobre todo, al hacer conciencia de la propia construcción en un horizonte de inteligibilidad se tiene ante sí en toda su densidad el proceso de identificación personal a través de la narrativa de experiencias. De este modo, al hablar de experiencia de hecho se nombra un movimiento de ir y volver del yo, de adentro/afuera, según afirma Jorge Larrosa (2006):

La experiencia es “eso que me pasa”. Posee un principio de reflexividad, de subjetividad y de transformación. Si le llamo principio de reflexividad es porque ese “me” de “lo que me pasa” es un pronombre reflexivo. Tiene un movimiento de ida y uno de vuelta, salida de sí mismo y de afectación. Si le llamo principio de subjetividad es porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, que la experiencia es siempre subjetiva. Se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, ideas, sentimientos, representaciones. Si le llamo principio de transformación es porque la experiencia forma y transforma al sujeto. (45)

Las experiencias recientes en proyectos de formación-investigación de la más variada índole que tienen en común un enfoque biográfico-narrativo arrojan importantes lecciones aprendidas que merecen ser apropiadas en un horizonte de mejoramiento de las prácticas en los distintos escenarios de la acción educativa. Trátese de las prácticas inscritas en planes curriculares de maestros en formación o de informes de investigación de estudios de caso o de dispositivos de evaluación de maestros, dondequiera tengan presencia las narrativas de experiencia de los actores, hay que abocar tanto el tema de los métodos y técnicas de recolección de información, así como dar voz a los que han estado silenciados, como el tema de la transformación misma de los sujetos y de cómo afectan la historia de vida en los trayectos de formación.

2. Escuela y ética de la hospitalidad

Con el cambio de siglo se acentuó la preferencia por adoptar el enfoque biográfico narrativo en la recopilación de relatos de experiencia de maestros, no vinculado explícitamente con un propósito de formación profesional. Entre otros proyectos, la Expedición Pedagógica Nacional destaca por su envergadura con cobertura nacional y la generación de expectativas en torno a hacer visible la dimensión política de la pedagogía y las funciones sociales de la escuela y el maestro, precedida por la denuncia de cómo “no se ha escuchado de manera sistemática a los maestros narrar sus experiencias o describir la riqueza acumulada en la cotidianidad de la institución escolar” (Expedición

Pedagógica Nacional, 2001: 37-38). Los “viajes pedagógicos” arrojaron como resultado un acervo acumulado de testimonios escritos u orales, videos, fotografías, historias de vida, que reflejan prácticas y saberes de experiencia reunidos en un catálogo de “etnométodos”, es decir, razonamientos prácticos entendidos como un “saber hacer” y procedimientos espontáneos mediante los cuales la gente continuamente se comunica, interpreta y actúa en la vida cotidiana (Garfinkel, 2006: 9-46). Para decirlo con una fórmula, se trata de los maestros como hermeneutas prácticos.

La línea de formación de formadores basada en las narrativas biográficas se ha venido diseminando paulatinamente desde los más importantes programas de maestría en educación del país, junto con la incorporación progresiva de cursos en los currículos de pregrado en pedagogía en Escuelas Normales Superiores y facultades de Educación. El balance de la producción de las tesis de maestría y trabajos de grado en licenciaturas (al que se sumarían las áreas de periodismo narrativo y artes visuales y escénicas, volcadas al tema de la memoria de las víctimas) aún está por hacerse, aunque no cabe duda alguna de su incremento en lo que va corrido del presente siglo. Así lo reflejan, con todo y su heterogeneidad, las ponencias presentadas en los distintos eventos académicos efectuados en años recientes, así los tres simposios internacionales, *Narrativas en Educación*, celebrados sucesivamente en Medellín en los años 2011, 2013 y 2016, cuyos contenidos temáticos permiten ser agrupados como sigue: a. formación y subjetividad, b. enfoque y métodos de investigación biográfico-narrativa en educación, c. historias de vida de maestros, d. relatos de experiencia estética, e. pedagogía de la memoria.

Más recientemente ha emergido una línea de trabajo enfocada en la recuperación e interpretación de los sentimientos, las demandas y las voces de los niños y jóvenes víctimas de la cruenta guerra que ha asolado el país por más de cincuenta años ininterrumpidos. Ya se trate de instituciones educativas propiamente dichas, o de programas situados a medio camino entre la pedagogía (social) y el trabajo social, las historias de vida han sido un recurso frecuente como método de investigación e intervención en el trabajo con familias y comunidades. En otro lugar (Murillo Arango, 2015b: 316) he mostrado cómo la misión encomendada al Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) de construir una “narrativa integradora e incluyente”, apunta a materializarse en dispositivos pedagógicos que restituyan los derechos de las víctimas a la verdad, la reparación simbólica y la justicia, cuyo alcance rebasa los muros de la escuela e involucra escenarios, actores y métodos no escolarizados. Con un propósito semejante, aunque con un alcance más reducido, se han aplicado estrategias didácticas del tipo escritura de diarios personales y la puesta en escena de rituales biográficos en los módulos de reeducación de niños y jóvenes desmovilizados de grupos armados, compilados bajo el título *Narrativas de construcción de dignidad* (Muriel, Jiménez y Buitrago, 2011). En tales ambientes de resocialización gestados desde tiempo atrás con los jóvenes reinsertados a la sociedad, que se han visto reforzados a partir de la firma del Acuerdo de Paz para la terminación del conflicto entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC en noviembre de 2016, destaca la apelación a fomentar la memoria histórica que incluye el relato de los duros episodios de la vida guerrera en un horizonte terapéutico de sanación. Dicha estrategia se nutre por igual de objetivos formadores, actos de reconciliación y perdón, prácticas de reconocimiento de la diferencia y el respeto por el otro, narrativas de inclusión y memoria ejemplar, que cubre tanto a los victimarios reinsertados como a las víctimas, la cual ha ido ganando terreno en amplios sectores de la población, toda vez que es el conjunto del tejido social el que ha sido impactado de forma duradera por una guerra prolongada y deshumanizada.

En el conjunto de estudios de caso sobre la materia, invariablemente resalta una cuestión de fondo: las narraciones biográficas revelan que el mal de la educación en Colombia hunde sus raíces históricas en la falta de estructuras de acogida. En efecto, la extrema desigualdad y exclusión social que sitúa a Colombia entre los países más desiguales

del mundo aun a pesar de sus inmensas riquezas naturales y del talento humano, se complementa con el lastre histórico de la noción y práctica de “instrucción cívica” heredada del lenguaje colonial, que arrastra el peso de la tradición de una sociedad de castas fuertemente diferenciada que reserva para sí el apelativo de civilidad a una reducida élite de poder dominante, mientras el gran resto de la población es relegado a los bordes de la legalidad institucional. Una historia de larga duración que bien puede devenir en un verdadero abismo ético, como afirman Bárcena y Mélich (2000): “cuando esta ética de la hospitalidad y de la acogida se perturba, o simplemente se destruye, entonces asistimos a una profunda crisis del acogimiento. La crisis se convierte en una crisis de la misma estructura de acogida” (84).

Las estructuras de acogida se definen desde la perspectiva interdisciplinaria abierta por Lluís Duch (1997: 26) a partir de situar ontológicamente el ser humano en el mundo como un ser acogido, no un ser arrojado en el caos de la contingencia: nacer en el seno de una familia, habitar en relación con otros, trascender más allá de la circunstancia inmediata. Con el recurso a la epistemología simbólica de Bachelard, se caracteriza la casa como un espacio doméstico que evoca las figuras tutelares presentes en las distintas culturas del mundo: las del abrazo, la concha, el nido, el ombligo. En contraste, el hombre privado de casa es como si hubiese sido arrojado al espacio vacío del universo. Según el antropólogo alemán Hajo Eickhoff (2002):

Solo las casas pueden representar el espacio visible. Punto de partida y de llegada de los caminos, ellas organizan el espacio de una parte del universo. El hombre aproxima a sí el horizonte, el cielo y los dioses. El horizonte es restablecido a la dimensión de la habitación; en el marco restringido del espacio doméstico los cursos desordenados del afuera devienen en pequeños movimientos y gestos disciplinados. En la casa el hombre aprende a estar a la escucha de sí mismo. La garganta, la oreja y la casa se corresponden: el pabellón de la oreja es una forma primitiva de la casa. El espacio de la casa favorece la palabra, así como la cavidad de la faringe contribuye a la formación de sonidos. Los sonidos no deben resonar libremente sino poder ser cortados y reforzados por los muros de la casa, para que sean audibles y distintos para los otros. (211)

Por defecto, el valor de la acogida adquiere todo su relieve cuando se piensa en las condiciones históricas de un país como Colombia afectado por el trágico fenómeno de la expulsión de los pobres del campo a las ciudades y del desplazamiento intraurbano, con la consecuente usurpación del territorio que los vio nacer, del lenguaje familiar, de la escuela, de la confianza en la amistad y la solidaridad de los vecinos. No cabe duda alguna de que se trata de asumir con coraje la magnitud de una tarea de reconstrucción educativa que trasciende de lejos las metas e indicadores de logros fijados por las burocracias más atentas a las exigencias del mercado que a una genuina tarea de formación ciudadana. Se trata nada menos que de hacer habitable la casa, en el sentido profundo del argumento de Lévinas recordado en el bello discurso de homenaje con ocasión del primer aniversario de su muerte por Derrida (1998):

A partir de ella [la familiaridad], la separación se constituye como morada y habitación. Existir significa, a partir de aquí, morar. Morar no es precisamente el simple hecho de la realidad anónima de un ser arrojado a la existencia como una piedra que se lanza hacia atrás. Es un recogimiento, una venida hacia sí, una retirada a casa como en una tierra de asilo que corresponde a una hospitalidad, a una espera, a una acogida humana. Acogida humana en la que el lenguaje que se calla sigue siendo una posibilidad esencial. (57)

3. Pedagogía en los bordes

El horizonte biográfico-narrativo que reconoce la acogida como un concepto raíz inspira la realización de proyectos de investigación-formación-acción que, con todo y sus diferencias, coinciden en buena medida en los métodos y técnicas de trabajo de campo aplicados desde una mirada etnográfica, con énfasis en los relatos de vida de los sujetos, además de contar con un propósito común de autoformación de las jóvenes practicantes de pedagogía infantil. En esto se identifican dos experiencias de práctica profesional localizadas en un mismo territorio del centro de la ciudad de Medellín, equivalente al sumun de la vulnerabilidad social, del riesgo extremo al que están expuestos niños y jóvenes, de la vida precaria y la difícil supervivencia, que han hecho suyos los retos que enfrenta la práctica pedagógica.

En el perímetro del barrio se ubica una institución educativa (IE) oficial, a cuyo alrededor se extienden calles y plazuelas ocupadas días y noches por habitantes de “no lugares” que se desplazan como sombras en una cartografía reveladora de la existencia de fronteras invisibles que marcan zonas de exclusión. Una abigarrada población compuesta por adultos, jóvenes y niños, prostitutas, travestis, proxenetas, vendedores ambulantes, ladrones, traficantes de todo lo ilegal y policías encubiertos o no, transitan a lo largo de una línea extendida entre el Parque Bolívar –sede de la monumental catedral metropolitana–, los alrededores de la estación del metro Prado, siguiendo el borde de la plaza de esculturas de Botero –signo de la opulencia y la desmesura ajenas–, la plaza minorista –fuente inagotable de desechos alimenticios–, hasta desembocar a orillas del río Medellín. Parecería una metáfora de la herida abierta en el corazón de una ciudad martirizada por múltiples violencias, que pretende asomarse al futuro de la mano de la educación, la innovación tecnológica y la conquista del mercado de turismo internacional, a costa de más audaces políticas de inclusión social. Pero no es este un discurso literario, es la realidad pura y dura revelada y descrita con detalles desde una mirada experta de etnógrafo en *Que me visite otra vez* (Weber y Sierra Jaramillo, 2014).

En la IE se desarrolla un trabajo de investigación que consulta las percepciones y sentimientos de los niños y niñas acerca de la experiencia escolar en los grados de preescolar, primero y segundo de educación primaria, basado en un plan sistemático de visitas de observación de la vida cotidiana en las aulas. Estas se complementan con talleres de expresión gráfico-plástica y juegos colectivos en concordancia con las unidades temáticas seleccionadas: mi identidad personal, mi casa, mis objetos favoritos, lo que me gusta y lo que no me gusta de la vida en la escuela. Cada alumno participante del proyecto elabora paso a paso un álbum de las actividades que realiza a solas o en grupo, disponible para ser compartido en familia, el que fuera bautizado de forma deliberada con el sugerente nombre “mi facebook” (literalmente “mi libro de rostros”).

El mundo interior de los espacios familiares y escolares captado a través de los instrumentos utilizados, permite contrastar a ojos de los chicos la coexistencia de un espacio de acogida representado en el ambiente escolar, con un espacio de amenaza e inseguridad vivida en las calles del barrio o de precariedad en el ámbito familiar, que cabe interpretar como un ejemplo de biograficidad, según la apreciación de Delory-Momberger (2009):

Tenemos con esos lugares y esos objetos (casa, apartamento, mobiliario, “pequeños objetos”, libros, juguetes, fotografías, etcétera) una relación de construcción biográfica recíproca: nosotros los constituimos y ellos nos constituyen. Nosotros los arreglamos, los traemos, los fabricamos como formas, manifestaciones de nosotros mismos en el espacio. Y ellos constituyen el espacio en el cual nos reconocemos a nosotros mismos, en el cual nos hacemos reconocer por los demás. Muy a menudo, esos mismos lugares y objetos de nuestro espacio doméstico tienen una parte de nuestra historia personal:

son la huella, el recuerdo concreto de tal periodo de nuestra vida, de tal encuentro, de tal persona, de tal evento de nuestra existencia. (57)

El acopio de dibujos, retratos, frases sueltas, anécdotas y narraciones, va delineando –como era de esperar– el rostro de una infancia privada de las necesidades básicas más elementales, que crece y se desarrolla en condiciones inhóspitas, en el seno de familias rotas o al vaivén del maltrato y la desesperanza, aunque al mismo tiempo pletórica de una imaginación narrativa descarnada y dura al compás de un proceso incierto de biografización.

Afuera de la IE, entre los merodeadores de rutina, trabajadores de oficio y transeúntes ocasionales, se mezclan con los habitantes de la calle los niños y niñas, adolescentes y adultos jóvenes congregados en torno a la plazuela Rojas Pinilla, que conforman el público objetivo del proyecto pedagógico Patio 13 adelantado por las maestras en formación de la Escuela Normal Superior de Copacabana. Al cabo de quince años en Patio 13 se mantiene la posición de seguir el rastro de las historias singulares, no en obediencia de una elección metodológica particular, sino por la afirmación de una epistemología de la pedagogía y de la historicidad de las “vidas minúsculas”, que evidencian las contradicciones propias de una sociedad profundamente desigual y oprobiosa, y más aún, no dejarán de ser invisibles si se persiste en la reconstrucción de los grandes temas y personajes escritos con mayúsculas. Desde sus inicios se planteó que aparte del uso estándar de estadísticas globales, “lo que a nosotros nos mueve es el destino individual [...] en tanto procuramos dirigir la mirada a sectores específicos, a personas individuales y a historias de vida únicas”. (Weber y Sierra Jaramillo, 2014: 8). La raíz epistémica del proyecto pedagógico Patio 13 parte de reconocer las fortalezas, las habilidades, los traumas, en una palabra, los saberes de experiencia en la calle, como una vía expedita para explorar las biografías no solo de los alumnos niños de la calle, sino incluso de las mismas maestras en formación, que es un tópico reiterado en los testimonios recogidos por ellas en sus diarios de campo.

El pedagogo de la calle aprende a sopesar la naturaleza impredecible, contingente, discontinua e irregular que caracteriza el encuentro educativo con los niños de la calle, difícilmente reductible a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las instituciones tradicionales. El tiempo en la vida individual de estos niños no es medible en los relojes y calendarios que pautan las actividades de rutina escolar; el tiempo del despertar no es igual, ni las fases en las que se divide el transcurrir del día, ni la distribución de tareas, ni los propósitos o finalidades; tampoco se dispone de espacios adecuados a funciones determinadas, ni siquiera propicios al encuentro con el otro. Forzando un poco el planteamiento, diríamos, los métodos pedagógicos de la calle están más cerca del antimétodo. No cabe duda de que, más que en ninguna otra parte, aquí cobra mayor valor el don de la improvisación en la enseñanza.

Desde luego, tal afirmación lapidaria en favor del antimétodo ha de ser matizada frente a los dos pilares que sostienen el enfoque de pedagogía de la calle, claramente definidos ya desde los inicios del proyecto hace quince años, pero con notorios avances en la conceptualización y el perfeccionamiento metodológico obtenidos posteriormente en la experiencia de campo y el intercambio con pares en otros países. Uno es “la postura etnográfica” que permite caracterizar el modo de operar la pedagogía de la calle como “una forma de investigación aplicada”. Otro es el recurso de las historias de vida, concebido simultáneamente como un medio y un fin desde el primer ensayo del proyecto “los niños de la calle se fotografían a sí mismos”, en el que las fotografías cumplen la función de instrumento para contar historias (Weber y Sierra Jaramillo, 2005: 9-27). Como también se reconoce la dimensión terapéutica de las historias de vida como metodología:

De allí que uno de los objetivos principales de la pedagogía de la calle consista en retomar y suavizar la dureza de los momentos críticos de la vida en las narraciones biográficas de los niños de la calle. Solo entonces puede la historia personal de la vida convertirse en un recurso para la configuración actual y futura de la vida. Los sucesos difíciles y los peligros que los niños lograron superar son el material para trabajar. Ocuparse de ello puede hacer surgir impulsos emocionales y cognitivos importantes. Los niños de la calle saben casi siempre dar cuenta de los acontecimientos, retos y aventuras que fueron capaces de superar gracias a su destreza, pragmatismo y creatividad. Las experiencias adquiridas por vivencias propias les dan aliento para emprender cambios en el futuro. (Weber y Sierra Jaramillo, 2014: 174)

Con el disparo inicial de Patio 13 (y no es esta una frase retórica, toda vez que hace referencia al efecto del golpe del obturador de la cámara) quedó expuesto el lugar central de la fotografía en este particular proyecto de investigación-formación autobiográfica. Primero fueron las fotografías de corte autoetnográfico, si pudieran llamarse así, en manos de los niños de la calle; seguido de la exposición en la galería del Centro Colombo-Americano, a la que sucedieron otras en diferentes ciudades del mundo; más tarde, la publicación de los libros: *Cicatrices en mi piel. Los niños de la calle se fotografian a sí mismos*, 2005, que incluye fotografías a color; *Corazón sangrante. La religión de la calle*, 2009; y *Que me visite otra vez*, 2015.

El último libro citado se presenta a primera vista como una cinta de imágenes visuales de perturbadora belleza, llenas de objetos que nos resultan familiares, pero ajenos, rostros y sonrisas incorporadas en el archivo de la memoria del paisaje de la ciudad en que vivimos, aunque nos cuesta admitirlo, y por lo mismo no cesan de interpelarnos, de sacudirnos. Además, no son fotografías a color, estas tienen el blanco y negro que imprimen la tonalidad característica del documento a lo que verdaderamente ha existido o aún existe. Como dice Jesús Abad Colorado –nuestro fotógrafo de las memorias de guerra y dignidad de los últimos veinticinco años en Colombia–: “el blanco y negro es más respetuoso, es más propio de la memoria” (2015: 22).

Por supuesto, estamos ante una documentación fotográfica que es en sí misma de índole política:

La fotografía de relevancia etnográfica presenta a los habitantes de la calle, niños, jóvenes y adultos en su corporeidad. Las fotos surgidas en el entorno vital de la calle documentan la actitud y las facciones de sus habitantes. Muestran la ropa que visten y cómo también cambia la moda de quienes no tienen una casa. El espectador conoce situaciones típicas del día a día. Ve cómo los habitantes de la calle pasan la noche en cambuches, bajo los salientes de las entradas de algunos edificios, en moteles baratos o en instituciones que los acogen. Al observar estas fotos se experimentan muchas cosas sobre la forma de vivir, la cultura y la religión de la calle, así como sobre las relaciones que las personas establecen entre sí, sus amistades, el amor, la sexualidad y también sobre los conflictos, las peleas y los enfrentamientos violentos. (Weber y Sierra Jaramillo, 2014: 190)

Sin embargo, las descripciones de lugares y situaciones de penuria no conllevan condescendencia ni abulia. Lejos de ello, a medida en que se avanza en la lectura, el lector va encontrando el camino, valga decir literalmente, el método de otra educación posible. Este se expresa en una “didáctica orientada a la acción” (Weber y Sierra Jaramillo, 2014: 181), según la cual se parte de las experiencias y habilidades de los sujetos participantes en el proceso educativo, desde donde puedan ser abiertos nuevos horizontes que habiliten en la capacidad de reconocer, nombrar, plantear soluciones. A diferencia de tantas otras propuestas que se autodenominan innovadoras sin más, no pocas veces a despecho de una crasa ignorancia de la historia, los proyectos reseñados están lejos de

aparecer como adánicos, por el contrario, aceptarían sin ambages ir tras los pasos del método de proyectos que ha sido ensayado tantas veces en programas de educación basados en el “cultivo de la humanidad”.

Referencias bibliográficas

- » Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » Colorado, J. A. (2015). *Mirar de la vida profunda*. Bogotá, Planeta.
- » Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. París, Téraèdre.
- » Derrida, J. (1998). *Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida*. Madrid, Trotta.
- » Didi-Huberman, G. (2016). *¡Qué emoción! ¿Qué emoción?*. Buenos Aires, Capital intelectual.
- » Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, Paidós.
- » Eickhoff, H. (2002). Maison. En Wulf, C. (dir.), *Traité d'anthropologie historique. Philosophies, histoires, cultures*. París, L'Harmattan.
- » Expedición Pedagógica Nacional (2001). *Pensando el viaje*, vol. 1, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- » Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. Barcelona, Anthropos.
- » Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes.
- » _____. (2006). Experiencia y narración. En *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 18, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- » McEwan, H. (2005). Las narrativas en el estudio de la docencia. En McEwan, H. y Egan, K. (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, pp. 236-259. Buenos Aires, Amorrortu.
- » McEwan, H. y Egan, K. (comps.). (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Muriel, A. M., Jiménez, C. y Buitrago, H. (2011). *Narrativas de construcción de la dignidad*, módulos I y II. Bogotá, Defensoría del pueblo.
- » Murillo Arango, G. J. (2015a). Cantos de Experiencia: contar historias, formar maestros. En Murillo Arango, G. J. (comp.). *Narrativas de experiencia en educación y Pedagogía de la memoria*, pp. 173-204. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- » _____. (2015b). Los trabajos y los días de una pedagogía de la memoria. En Murillo Arango, G. J. (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y Pedagogía de la memoria*, pp. 313- 335. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- » Ricoeur, P. (2009). La vida: un relato en busca de narrador. En *Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires, Prometeo Libros, Universidad Católica Argentina.
- » Schulze, T. (1993). Pedagogía de orientación biográfica. En *Revista Educación*, Instituto de Cooperación Científica de Tübingen, vol. 48, pp. 78-100.

- » Steiner, G. y Ladjali, C. (2006). *Elogio de la transmisión. Maestro y alumno*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica - Siruela.
- » Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona, Idea Books.
- » Weber, H. y Sierra Jaramillo, S. (2005). *Cicatrices en mi piel. Los niños de la calle se fotografían a sí mismos*. Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- » _____. (2009). *Corazón sangrante. La religión de la calle*. Medellín, Pregón.
- » _____. (2014). *Que me visite otra vez. La calle como un reto pedagógico*. Medellín, Pregón.

Gabriel Jaime Murillo Arango

Doctor en Educación, Universidad de Antioquia; estudios de Maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia; licenciado en Educación: Historia y Filosofía; profesor Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Grupo de Investigación Formaph, Medellín, Colombia. Correo electrónico: gabriel.murillo@udea.edu.co