



Título: *Viendo por la ventana.*  
Autor: Conrado Domínguez Rodríguez  
Técnica: mixta sobre arena  
Dimensiones: 59 x 50 cm.  
Año: 2009

# Narrativas de la singularidad: las huellas de la experiencia escolar como aporte a la construcción de una sensibilidad inclusiva<sup>1</sup>

**Narratives of Singularity: The Traces of School Experience as a Contribution to the Construction of an Inclusive Sensibility**

## Autoras:

Lina María Vidal Gómez<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0009-0002-8624-4569>  
Ángela María Cardona Rivas<sup>3</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-5989-0325>

Recibido: 21/10/2022

Aprobado: 31/10/2023

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v15i1.1201>

## Resumen

Este artículo de reflexión presenta una aproximación a la problematización de las nociones de capacidad/discapacidad y la valorización de la singularidad para promover una sensibilidad inclusiva en los maestros en formación. Desde una metodología basada en la autoetnografía, se propuso que estudiantes y docentes reflexionaran y escribieran sobre experiencias significativas en sus trayectorias, explorando las posibilidades de descentramiento tanto de la autoetnografía como del contexto. El análisis de las narrativas concluye que la invisibilización de las singularidades ha resultado en formas de exclusión naturalizadas en la labor docente y que la aproximación autoetnográfica contribuye a la formación de maestros, tanto en la comprensión de las singularidades como en la desnaturalización de formas de exclusión en lo sensible.

**Palabras clave:** singularidades, sensibilidad inclusiva, narrativas autoetnográficas, experiencia educativa.

<sup>1</sup> Artículo de reflexión.

<sup>2</sup> Candidata a doctora en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia; magíster en Medio Ambiente y Desarrollo, Universidad Nacional de Colombia; ingeniera civil, Universidad del Valle. Profesora de la Institución Universitaria Digital de Antioquia. [isligeia@gmail.com](mailto:isligeia@gmail.com)

<sup>3</sup> Candidata a doctora en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia; magíster en Literatura Colombiana, Universidad de Antioquia; especialista en Edición de Publicaciones, Universidad de Antioquia; licenciada en Español y Literatura, Universidad de Antioquia. Miembro del grupo de investigación Senderos, Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. Profesora de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana TdeA - I.U. [acardon7@tdea.edu.co](mailto:acardon7@tdea.edu.co)

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

### Abstract

This reflection article presents an approach to problematize the notions of ability/disability and the valorization of singularity to foster inclusive sensitivity among teachers in training. From a methodology based on autoethnography, it was proposed that students and educators reflect upon and write about significant experiences in their trajectories, exploring the possibilities of decentering both autoethnography and the context. The

analysis of the narratives concludes that the invisibility of singularities has led to naturalized forms of exclusion within the teaching profession. Additionally, the autoethnographic approach contributes to teacher education, not only in understanding singularities but also in denaturalizing forms of exclusion in the realm of sensitivity.

**Keywords:** singularities, inclusive sensitivity, autoethnographic narratives, school experience.

## Introducción

En línea con los trabajos de De Certeau (2000) y Petit (1999), que destacan el valor de la singularidad sobre la representatividad y resaltan la importancia de la creatividad por encima de los sentidos instituidos, este artículo se enfoca en reflexionar sobre la problematización de las nociones de capacidad/discapacidad y de valorización de la singularidad. Esta orientación busca fomentar una sensibilidad inclusiva en los procesos de formación de maestros, explorando de qué manera las manifestaciones individuales, surgidas a partir de adaptaciones y variaciones, desafían las estructuras institucionales que, a lo largo de la historia, han marginado, silenciado o reprimido las expresiones de la singularidad.

Las reflexiones autobiográficas de escritores contribuyeron, en gran medida, a la construcción de este enfoque y determinaron la metodología de este estudio. Por un lado, Bradbury (1995) recuerda vivamente sus experiencias pasadas, sus vivencias tempranas, reconociendo en ellas pistas sobre su trayectoria vital. Destaca cómo el gesto decidido de su yo de 9 años, en 1929, y su inclinación por la ficción moldearon su camino hacia la escritura que más tarde desarrollaría:

¿Cómo fue que el niño que era yo en octubre de 1929 pudo, por las críticas de unos compañeros del cuarto curso, romper sus historietas de Buck Rogers y un mes más tarde pensar que esos compañeros eran todos un montón de idiotas y volver a coleccionar?

[...]

¿De dónde saqué el valor para rebelarme, cambiar de vida, vivir solo?

No quiero sobrevalorar el asunto, pero maldita sea, me encanta ese niño de nueve años, quien demonios fuese. Sin su ayuda yo no habría sobrevivido para presentar estos ensayos.

[...]

De modo que coleccioné comics, me enamoré de las ferias ambulantes y las ferias universales y empecé a escribir. (p. 36)

Entonces ese niño, que ya había sentido la presión de ajustarse a un ideal impuesto por sus compañeros, se rebela contra esa presión para preservar su singularidad. Es importante destacar la importancia que Bradbury otorga a su habilidad para responder, identificar lo que le ha herido y descubrir cómo afirmarse a sí mismo, otorgando valor a su propio universo de imaginación y creatividad.

Por otro lado, Alexiévich (2015) reflexiona sobre la forma de sentir las memorias de la guerra y su expresión, desde su vivencia personal. Adicionalmente, profundiza en los aspectos menos explorados de la narrativa oficial de la Segunda Guerra Mundial a partir de los relatos femeninos. La autora reflexiona sobre una realidad más vital e importante para ella: una historia de los sentimientos sobre la guerra, la historia de las voces que no habían sido escuchadas. Su enfoque reflexivo y el dejarse afectar por las reflexiones y recuerdos de sus entrevistadas representan un abordaje distinto de la memoria, que desafía las categorías convencionales de esta.

Estas exploraciones se enriquecen gracias a la distancia temporal, que permite una perspectiva más amplia, y a la escritura que reconoce la singularidad, tanto en lo que se revive como en aquellos que lo experimentaron y recuerdan. De este modo, el pasado se ilumina a la luz de la identidad actual y, a partir de la narrativa autoetnográfica, cobra relevancia para comprender el presente y cuestionar las ideas preconcebidas y las prácticas arraigadas en el entorno escolar.

De acuerdo con Petit (1999), situarse del lado de la singularidad de la experiencia requiere también una metodología, y aclara que ese posicionamiento implica tomar una distancia consciente respecto a otros posicionamientos epistemológicos y metodológicos, esto es, comprender la voz como expresión de una experiencia singular sin que por ello se desconozcan, en esa voz y en ese relato, las marcas de la trayectoria de un sujeto social. Y en la medida en que la escuela, como ámbito de mecanismos de inclusión en las prácticas docentes y en la sociabilidad en la comunidad educativa, es también un foco de reconocimiento y negación de singularidades, sigue siendo relevante incorporar estrategias metodológicas para propiciar esos distanciamientos y posicionamientos.

El propósito de adoptar un método autoetnográfico se fundamenta en la comprensión de que la reflexión acerca de la memoria y la experiencia personales conlleva un proceso de aprendizaje que facilita la interacción con otros. Este tipo de narrativas autobiográficas, como la autoetnografía, se basan en un conocimiento situado, lo que profundiza la comprensión contextual (Citro, 2009). Y en cuanto a las especificidades de la autoetnografía, se retoman los aspectos planteados por Csordas (2010) sobre los modos de evocar la memoria desde el cuerpo, las sensaciones, las posiciones y los movimientos, entre otros. Dado el carácter político de las narrativas, es esencial abordar la dificultad de plasmar lo sensible en ellas (Langdon, 2006). En este contexto, la autoetnografía es pertinente en cuanto exploración de la escritura como método de investigación, afrontando los desafíos de estar inmerso en lo que se estudia (Blanco, 2012).

De esta manera, la presente aproximación se inscribe en una reflexión sobre las prácticas docentes que representan una puerta hacia un universo más amplio de relatos de vida, conocimientos situados y voces. Esto se debe a que la urdimbre del sistema educativo se ha flexibilizado en busca de su resignificación desde una

perspectiva inclusiva, lo que ha dado lugar a nuevas formas de abordar la educación (Facultad de Trabajo Social de la UNLP, 2020).

Ahora bien, este artículo se propone vincular dicha reflexión con el problema de la demarcación del terreno de los otros por condiciones de marginalidad, racialización, género o comparaciones con estándares medicalizados o sociedades consideradas “más avanzadas” (Petrina, 2006), así como explorar el lugar del investigador en su ámbito de estudio (Guber, 2001; Grimson *et al.*, 2011). Como cualquier otra realidad sociocultural que tiene lugar en su contexto, compuesta por singularidades que se comprenden a partir de la transmisión de prácticas mediante la interpretación (Geertz, 1996), la concepción de *discapacidad* es producto de negociaciones en las cuales intervienen relaciones de poder y la experiencia de los sujetos que se considera tienen un déficit (Guerrero Muñoz, 2010).

Tales relaciones de poder en el ámbito escolar están asociadas a la configuración de roles sociales y a la asignación de capacidades en los cuerpos, en el sentido que se viene revisando. En el ámbito educativo, puede observarse un ejemplo de estas dinámicas en la formulación de las políticas de inclusión, particularmente en la relación que mantienen con la concepción de *multiculturalismo*. Existe un cuestionamiento respecto a la tendencia de estas políticas a invisibilizar otras formas de exclusión que no se basan en la etnicidad, sino más bien en la falta de reconocimiento de otras singularidades. Tubino (2004) sugiere la necesidad de ir más allá de la noción de lo multicultural. Así,

a diferencia de la multiculturalidad, que coloca el énfasis en el reconocimiento de la diferencia y admite el derecho de los diferentes a serlo, la interculturalidad transita al aprecio de lo diferente reconociéndolo como fuente de aprendizaje y enriquecimiento. La propuesta intercultural resalta la necesidad de que se establezcan puentes entre las diversas culturas y que las relaciones se den en un marco de mutuo respeto y valoración. (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2017, p. 33)

El reconocimiento de la diversidad cultural que se visibiliza en Colombia con la Constitución del 91 tiene sentido en la búsqueda de acceso a los derechos humanos y de contrapeso a la discriminación. La constitución ha dado lugar a políticas de etnoeducación y a un extenso desarrollo normativo dirigido al sector educativo. La agencia de las comunidades en la crítica a esos mecanismos de inclusión y la validación de las singularidades de sus saberes y prácticas situadas pueden impactar los modelos y la vida educativa (Escobar, 2010).

Después de abordar la cuestión de la singularidad en la construcción de narrativas, el segundo apartado de este artículo vincula la perspectiva autoetnográfica como un componente teórico-metodológico con las especificidades del ejercicio de reflexión sobre experiencias significativas en la vida escolar. En el tercero se presenta la aproximación interpretativa de las narrativas a partir del sentido de los relatos autoetnográficos, identificando elementos que abordan los ritmos de aprendizaje, el reconocimiento de las motricidades, el fomento de la lectura y la desvalorización de lo sensible en los contextos sociofamiliares y educativos. El análisis de las narrativas se basó en la reflexión sobre potenciales y sensibilidades no reconocidas y se orientó a la identificación de prácticas

que, siendo transformadoras, como es el caso de las aulas de apoyo y la formación en la lectura, eran poco valoradas en los contextos de los participantes.

## Metodología

La autoetnografía es un método de investigación que, según Scribano y De Sena (2009), sirve para reflexionar acerca del lugar de la subjetividad en la persona que investiga. El método apunta a una descolonización, en el sentido de elevar los valores de la propia sociedad a la categoría de universales, y a una profundización de la creatividad sociológica:

La auto-etnografía hace pie en las emociones y en cómo el investigador siente todo el tiempo el intercambio con los otros; el reconocimiento de sus propias experiencias lo invita a ocupar una posición no estática sino dinámica y “jugar” con su centramiento y descentramiento en la acción. (Scribano y de Sena, 2009, p. 7)

En este sentido, el “gesto auto-etnográfico” consiste en hacer explícitas, partiendo de la reflexión, las propias experiencias afectivas y cognitivas como sujetos y objetos de investigación de un aspecto de la realidad social que interesa, siguiendo la línea de Bourdieu (2007) en cuanto a las formas de objetivación de quien investiga. Esto implica establecer una crítica con la autoridad de la mirada sobre el otro y del texto etnográfico sobre otros, para convertirse en agente investigador y en interés cognoscitivo de sí mismo, en este caso en los espacios escolares.

A partir de una reflexión sobre el pensamiento, los juicios de valor, lo que se calla y quiénes carecen de voz en los espacios educativos, se reconoce cómo los valores de una generación o grupo social, e incluso los valores promovidos por los educadores, se elevan a la categoría de universales que se espera que los niños adopten. Por tanto, el método autoetnográfico busca generar aperturas y recursos para el aprendizaje, la investigación y la creación, al comprender las relaciones de poder que se dan en el aula. En efecto, es aún vigente la crítica a los materiales pedagógicos y a los conocimientos de cada asignatura, los cuales se organizan como contenidos y representaciones basadas en un conocimiento eurocéntrico, sin hacer explícitas su historicidad y su discursividad (Chakrabarty, 2008), modelando así percepciones y diagnósticos educativos.

En la investigación también se incorporó la perspectiva de Langdon (1999) sobre el carácter político en la construcción de narrativas y el desafío de plasmar de forma escrita la experiencia multisensorial en todas sus dimensiones (culturales, psicológicas, estéticas, políticas, existenciales, acústicas, corporales, etc.). Como punto de partida para el análisis, se considera que los textos de las experiencias se enriquecen a partir de la concepción de la cultura y la interacción social como un espacio de múltiples voces.

El estudio se realizó con 22 estudiantes y egresados de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, así como de la Maestría en Educación, quienes hacen parte del semillero Hilos Discursivos del grupo de investigación Senderos de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. Los criterios de selección fueron no probabilísticos (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

La experiencia se llevó a cabo entre junio y julio de 2020, durante la pandemia por Covid-19. En este contexto, en el que la educación tuvo impactos significativos (Moreno Echeverry, 2021), se propuso una reflexión sobre el distanciamiento y el aislamiento social, factores que se integraron a la vida cotidiana escolar durante y después de la crisis sanitaria global.

Los semilleristas desempeñaron un papel activo en la comprensión de su contexto, basándose en los referentes pedagógicos y disciplinares que han construido durante su trayectoria de formación y de vida. Además, son conocedores de saberes situados que enriquecen las discusiones y problematizaciones y actúan como mediadores entre sus propias experiencias y las de sus comunidades o escenarios de práctica.

Durante tres sesiones del semillero, se planteó un ejercicio autoetnográfico y su relación con la investigación narrativa. En este ejercicio, se pidió a los participantes que redactaran un texto basado en la memoria de vida, buscando explorar distintos enfoques para observar, registrar, conocerse e investigar, específicamente centrados en la escuela y la infancia. Se alentó a detallar sensaciones y sentimientos, como olores, sonidos, sabores, sensaciones táctiles y otros aspectos corporales, para recordar eventos específicos, circunstancias, reacciones de las personas involucradas, interacciones, las influencias en la labor docente y las posibles repercusiones en su trayectoria académica y escolar.

Como es propio del método etnográfico, se planteó reflexionar, desde la experiencia actual, apuntando a dos posibilidades de distanciamiento: la de la temporalidad en las primeras memorias de la escuela y la de la cuarentena debido a la pandemia por Covid-19. A partir de estos lugares reflexivos, se buscó identificar aprendizajes, relaciones sociales, dificultades asociadas a condiciones físicas y emocionales, didácticas preferidas, tediosas o llamativas, eventualidades relacionadas con la convivencia y los cambios en los conocimientos que se imparten en las instituciones de educación.

En la primera sesión del semillero, se presentaron los fundamentos teóricos de la autoetnografía y se proporcionaron las directrices para el ejercicio de redacción. En la segunda, se compartieron experiencias y emociones que surgieron al escribir los textos. Durante la tercera, se llevó a cabo un análisis de los escritos y se brindaron comentarios sobre sus contribuciones a la inclusión y la comprensión de la discapacidad. Además, se completó la actividad con la creación y exposición de narrativas visuales.

El análisis se basó en cinco relatos: uno provisto por una de las docentes a cargo (Narrativa D1) y cuatro aportados por estudiantes activos del semillero (Narrativas E1, E2, E3 y E4). De acuerdo con los aspectos emergentes de la reflexión individual y colectiva sobre los relatos y las posibilidades del método autoetnográfico y la dimensión política de la construcción de narrativas, la evaluación se enfocó en identificar y visibilizar las valoraciones sobre capacidades, sensibilidades y las relaciones de poder. El resultado de esta conexión (valoraciones emergentes - relaciones de poder) se materializó en la revisión y en la identificación de potenciales sensibles no reconocidos, prácticas jerárquicas o transformadoras y concepciones sobre la educación.

## **Potencialidades de la singularidad: hallazgos en los relatos autoetnográficos**

De las narrativas de los participantes emergieron diversos sentidos acerca de sus trayectorias docentes y de la lectura y la escritura, mostrando una búsqueda de emancipación de las expectativas pedagógicas y las influencias de su entorno familiar y social en sus vivencias escolares. Algunos relatos reflejaron cómo las huellas de la vida escolar revelan percepciones sobre la discapacidad, la afectación de las capacidades y el impacto de las prácticas educativas.

### ***Otros ritmos de aprendizaje y prácticas sensibles en las aulas de apoyo***

En el relato E1, titulado “Mi infancia, lo que influyó a querer ser maestra”, se describen las circunstancias familiares que influyeron en las dificultades de aprendizaje de la estudiante. Menciona el abandono temprano de su padre y la falta de apoyo por parte de su madre, quien era la cabeza del hogar:

Recuerdo que mis tareas desde que estaba cursando transición, me las ayudaban a hacer mis hermanos. [...] Mi madre, como andaba a las carreras, los días que no podía llevarme al colegio, les pedía el favor a otras personas para que lo hicieran. [...] En varias ocasiones, mis hermanos y yo fuimos a estudiar con el uniforme que no correspondía porque estaba sucio.

Cuando tenía 6 años, empezamos a vivir con una pareja de mi mamá, quien en ese tiempo era nuestro padrastro. Los fines de semana, él me “enseñaba las vocales”, yo no podía concentrarme porque tenía una correa en su mano y cada vez que me equivocaba o no respondía, golpeaba con ella la pared o lo que estaba cerca. (Narrativa E1)

La asociación entre estas experiencias y la vida escolar se ve reflejada en sus dificultades de aprendizaje y en haber sufrido *bullying* “por parte de un compañero, que estaba en extra-edad. Debido a que presentaba una discapacidad intelectual” (Narrativa E1).

También destaca el papel de las aulas de apoyo en la vida emocional de los niños cuando se integran a estas aulas debido a su clasificación dentro de un grupo con dificultades de aprendizaje. Esto genera preguntas sobre las condiciones y la preparación del personal a cargo de estas aulas, en comparación con la enseñanza regular. En este sentido, es imperativo considerar una concepción de *discapacidad*, junto con las dificultades de aprendizaje, en el contexto sociofamiliar.

Para mí el aprender a leer, fue un proceso muy lento [...]. Debido a esto en el centro educativo recibía clases en, aula de apoyo, para mí, era un lugar seguro y en el que me podía expresar. Entre las actividades, hacíamos manualidades y la docente nos leía cuentos. Esto era lo que más me encantaba, porque sentía que podía vivir la historia mencionada. [...] Mi mamá, nunca me leyó un cuento, ni tampoco revisó mis cuadernos. Yo no sabía que [*sic*] eran las felicitaciones por parte de ella, al sacar una buena nota o hacer algo bien. Por un lado, porque no se enteraba y por el otro porque le costaba expresarlo. (Narrativa E1)

Para la estudiante, la reconstrucción de esta memoria le permite hacer valoraciones sobre la importancia de la sensibilidad de un maestro hacia las singularidades de los niños y comprender sus propios sentimientos al respecto. Si la enseñanza en las aulas de apoyo se centra en lo emocional, surge la pregunta acerca de su viabilidad en el entorno escolar convencional. Además, se plantea cuestionar la efectividad de estas aulas como medida de intervención ante manifestaciones catalogadas como problemas “cognitivos” y psicosociales.

De este modo, se amplía la reflexión sobre las orientaciones de esta estrategia, que marcaron una diferencia significativa en comparación con un entorno educativo que, fuera del ámbito de las aulas de apoyo, carecía de la oportunidad, para un ritmo educativo diferente, de sumergirse en cuentos, desarrollar un amor por el lenguaje, apreciar lo sensible, aprender a afrontar las dificultades familiares y fomentar el respeto por la diversidad. Además, a partir del diálogo que surge de este ejercicio, puede cuestionarse en primera persona el propósito de las propuestas educativas y los recursos empleados en el quehacer diario, especialmente en la formación de maestros. Esto se suma al reconocimiento de la vida como un proceso continuo de formación.

### ***Enseñanza de la danza y el reconocimiento de otras motricidades***

Otro de los ámbitos en los que bien puede promoverse el desarrollo de lo sensible es la enseñanza de la danza y, sin embargo, en una cultura que ha naturalizado la facilidad de bailar en la cultura popular, la apreciación de las habilidades corporales y motrices separadas del cultivo del intelecto puede convertirse en un catalizador de desconexión con el cuerpo. Las clases de danza se orientan, frecuentemente, a la creación de “revistas” y coreografías para ser presentadas en público y no al aprendizaje del movimiento y a la conciencia corporal, que, desde una perspectiva genealógica y etnográfica (Citro, 2010), aporta a la concepción de lo sensible-inclusivo que aquí se explora. En el relato “Tres episodios y un sólo cuerpo”, una de las docentes del semillero hizo una elaboración sobre algunos momentos en clases de danza que incidieron en su relación con su cuerpo:

Nunca aprendí a bailar. Por lo menos no de ese modo que la gente considera “saber bailar”. [...] Lo que sí intenté, fue hacer un poco más graciosa de lo que fue, la no tan graciosa trayectoria de *amotricidad* de mi cuerpito. Así pues, reconstruí mi historial de torpezas y lo contaba siempre que podía, para justificar mi falta de entusiasmo y gracia para moverme. El historial va más o menos como sigue y la gran protagonista de mi historia es la escuela. (Narrativa D1)

La enseñanza de la danza, común hace 30 años, estaba basada en la repetición y la mecanización. Aunque su alcance no se solía cuestionar, debido a que tan naturalmente sus “resultados” se constataban en movimientos bellos en la mayor parte de estudiantes, dicho alcance se debe más a que hace parte de la vida cultural en el contexto. Así, pasaba desapercibida su apuesta por poner el cuerpo en situación de memorizar, no de explorar y descubrir, y, de este modo, se naturalizaba que sus “resultados” fuesen producto de sucesivas experiencias de exclusión. Entonces, la

concepción de *capacidad* se moldea en un desconocimiento de lo singular que lo etiqueta como carencia y ausencia de una determinada competencia.

Cuando estaba en segundo de primaria, teníamos que hacer una danza de una pieza musical del folklore colombiano llamada “La múcura”. Había que hacer esos movimientos repetitivos y rítmicos [...]. Supongo, no lo sé, no lo recuerdo bien, que yo creía que hacía bien esos movimientos y evidentemente me esforzaba en hacerlos, además porque era muy obediente.

La profesora, me parece sentir e interpretar ahora, no valoraba los esfuerzos de la niña tímida que yo era y me sacó de la danza con un grito, tal vez con un empujón de esos que saben dar las señoras, agarrando duro a los niños del brazo. Yo me había equivocado varias veces: había que agacharse y hacer “como si” uno agarrara la dichosa múcura. Y luego “cómo si” la levantara. Y finalmente “como si” la volviera a poner en el suelo. Pero, por más que intento, “no puedo con ella”. Ahora, escribiendo esto, pienso que si lo hubiéramos hecho con una múcura verdadera o nos hubiera explicado bien qué demonios era una múcura, me hubiera quedado más fácil. (Narrativa D1)

Esa concepción de “carencia respecto de...” también emerge en la producción del relato como un modo de consciencia particular y como una forma de descentramiento respecto a las formas de exclusión naturalizadas como prácticas pedagógicas legítimas, pero que, en realidad, son formas de exclusión arraigadas en lo que se aprende como estudiantes, tanto en términos éticos como en las expectativas de aprendizaje al trabajar en conjunto. En sus memorias sigue diciendo:

La tercera y última vez, no me sacó ninguna profesora, me sacaron mis propios compañeros de salón. Estábamos en octavo y me expulsaron de la “revista” con una ternura que nunca olvidaré. Era mambo. !!Mambo!!

Qué le pasa a Lupita, no sé.

[...] Como ya éramos grandes, ensayábamos por fuera de la jornada de clases, a veces en el colegio, a veces en una terraza de la casa de un compañerito. Y en esa terraza, tomaron su definitiva decisión sobre mi “expulsión”. Fue entre risas y bromas y con mucha dulzura. En todo caso ya me decían “el hueco”, por mi desempeño en Voleibol.

Qué le pasa a esa niña... no sé. (Narrativa D1)

Esta experiencia se relaciona con las ideas de Maturana (2002) sobre la educación al explorar la libertad. Presenta un relato en el que la hija de una amiga expresa su desconocimiento de la libertad al afirmar que no comprende lo que es ser feliz y libre. Esta situación sorprende a la madre y Maturana comparte su reflexión con la amiga:

Juanita no piensa o siente que tiene que cambiar, no piensa o siente que ella está mal. Al mismo tiempo se respeta a sí misma y no se disculpa por lo que hace [...]. Te felicito, como mamá eres una persona que no niegas a tu hija ni con exigencias ni castigos, y la dejas vivir el devenir, en el amor que la constituye como ser social. (p. 32)

El aprendizaje sobre la libertad, en estos relatos, se hace posible desde la desnaturalización de prácticas de exclusión fundadas en concepciones de capacidad/habilidad, y desde la posibilidad de expresar los sentimientos e interiorizar el propio valor respecto de lo que significa acertar y ser aceptado.

### ***Prácticas docentes y la formación en la lectura***

Uno de los estudiantes del semillero concluye su relato afirmando “el acto de leer y escribir como un proceso liberador del ser y alma” (Narrativa E2). Su texto transita del amor por la televisión, como referente de diversión e imaginación, al encantamiento con la literatura a partir de una experiencia significativa. Desde los 6 años, en su casa se marcó la preferencia por la televisión. Hasta su adolescencia, sus capacidades oratorias y con el lenguaje habían pasado inadvertidas —aunque no lo sospechara en su momento—, opacadas y alimentadas por el entretenimiento de las historias televisivas: “conforme llegué al bachillerato, pasé por la mano de varios docentes de lengua castellana que para mí no era más que una simple y aburrida materia, cosa que cambió el inicio del primer periodo del octavo grado” (Narrativa E2).

La apatía por la vida escolar era, en este joven, una actitud generalizada y se correspondía con su percepción de lo que era ser estudiante y de la experiencia de sus compañeros. En su relato, reflexiona sobre cómo una contingencia didáctica, proveniente de una claridad pedagógica que se percibe como inusual, transforma por completo su conocimiento de sí y del sentido dado a la lectura en la propia vida. Así lo narra:

Nos topamos con una docente nueva en la institución la cual se presentó como Yolima Andrea Zuleta, escritora y participante del taller de escritores. Fue extraño, pero continuamos como si nada; luego [...] nos abordó informando que nos leeríamos un libro y que todo el colegio estaría en función de la lectura del mismo “Charlie y la fábrica de chocolate”.

Increíblemente dos semanas después toda la institución educativa estaba leyendo el cuento maravilloso de una gran fábrica de chocolate con grandes misterios, pues la docente se había tomado la delicadeza de esconder en la tienda barras con un tiquete dorado con la promesa de poder ir a un lugar, si queríamos entender el por qué [*sic*] debíamos leer el fantástico libro. (Narrativa E2)

La disposición de los docentes a explorar didácticas vivenciales a partir del juego, no desde la repetición sino desde la motivación de la curiosidad y la ruptura de lo rutinario en lo educativo, puede detonar procesos que les permiten a los estudiantes hallar nuevos sentidos y disposiciones en sí mismos:

Respecto a mi infancia no recuerdo el cómo pude aprender a leer, [...] lo que sí puedo asegurar es que a partir de ese momento pude ver en los libros un gran mundo de espectáculo. Yolima Andrea Zuleta había cambiado mi vida como lector y escritor. (Narrativa E2)

Esta aceptación procede del autoconocimiento y del contacto cotidiano con el replanteamiento de lo que se considera un error, un acierto, un bajo o un

alto rendimiento escolar. Para el estudiante se sucedieron múltiples instancias de autorreconocimiento y de valoración por parte de algunos docentes:

Conforme fui avanzando pude ver la capacidad que tenía de relacionamiento con los demás. [...] Tuve que conformar equipo con otros dos para pasar la materia, realizando también una sustentación oral frente a la docente, mis compañeros no entendieron varios conceptos tuve que tomar la iniciativa y la vocería para poder explicarle tanto a la docente, como mis amigos para despejar dudas. Recuerdo que la docente me llamó para incentivar me a participar en la feria de la ciencia y tecnología de la ciudad de Medellín, pero alternamente la docente de español también, [...] con las siguientes palabras “Tienes un gran don comunicativo, si mejoras esa disciplina que tienes en el colegio, podrías ser un gran orador y hasta docente”, fue ese enunciado el punto crucial de mi vida. (Narrativa E2)

En su reflexión rememora y renace ese encadenamiento de sentimientos que hicieron de su vida “La vida de un lector, una gran travesía”, como bien tituló su relato. De hecho, creó un canal en Instagram para promover la lectura.

Empecé a esforzarme por leer más y a indagar acerca de la profesión docente fue entonces que me decidí por estudiar lengua castellana, porque vi en mi situación la de muchos estudiantes, pues el desprecio por las clases de humanidades se convirtió en una oportunidad para encontrar la belleza y entretenimiento en los libros. (Narrativa E2)

Visto de este modo, el método autoetnográfico puede contribuir a que, en la labor pedagógica de docentes y estudiantes, se pongan entre paréntesis las concepciones fijas sobre competencias y capacidades, en el sentido que le da Maturana (2002), además de considerar la escuela como un espacio de aprendizaje mutuo, de aceptación del otro como un legítimo *otro* en la convivencia, a partir de la aceptación y el respeto por sí mismo.

### ***Desvalorizaciones de lo sensible en los contextos sociofamiliares y educativos***

El relato E3 muestra cómo la sobreprotección y la soledad en la infancia pueden dificultar la elección de una carrera y un oficio en el que puedan complementarse las sensibilidades y las habilidades creativas, por considerarse limitante en términos de la posibilidad de sostenimiento económico y una vida digna:

En la adolescencia, quería estudiar Filosofía, pero nuevamente mi madre supo guiarme para olvidarlo y presentarme a la Policía, con el argumento de que, un músculo económico vale más que cualquier cosa. No sé si decir que, lamentablemente no pasé a la policía o maravillosamente no pasé a la policía. Sin embargo, hice una técnica laboral para ponerme a trabajar, era lo único importante en ese momento o eso creía o me hicieron creer. [...] Logré tener puestos laborales importantes y ganar el dinero con el que mi madre se sentía orgullosa. (Narrativa E3)

Para la estudiante vinieron largos periodos de frustración, medicalización, intervención psicológica e incursión en nuevas espiritualidades, en un tránsito hacia

el reconocerse en sus capacidades para ser maestra y afirmarse como adulta en sus decisiones. Finalmente, optó por la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.

Ahora, llevo 4 semestres y ha sido la mejor decisión que he tomado en mi vida, es lo único que puedo decir que es mío y aunque hubo circunstancias que me llevaron a ella, realmente me siento plena, me siento una mujer hecha y derecha. (Narrativa E3)

En cuanto a la estudiante del relato E4, que creció en medio de la lectura en familia y con aprecio por la biblioteca de la casa, siendo una muy buena estudiante, un cambio de colegio en busca de un mejor nivel académico ocasionó una fractura en su proceso académico, afectando su rendimiento indefinidamente:

Había dos docentes, una de inglés y otra de ciencias naturales. [...] Recuerdo que mensualmente nos hacían evaluaciones orales las cuales siempre perdía ya que sentía mucha presión por parte de ellas:

—¡Siéntate! Tú nunca sabes nada... todo el salón me miró y eso me marcó mucho.

Cada vez le cogía más miedo y frustración al estudio, tenía malas calificaciones y siempre tenía que hacer refuerzos. (Narrativa E4)

Su padre y su madre acudieron continuamente al colegio y, a pesar de ese gran respaldo, las cosas no volvieron a ser como antes. Hasta en la universidad sintió dificultades para acoplarse. Gracias al apoyo de su familia y de otros docentes pudo ir superando peldaños para llegar a la conclusión de que “la educación no debe ser mecánica sino humana” (Narrativa E4).

Como en las otras narrativas, para una práctica sistemática de las didácticas, que cobije lo sensible como capacidad y potencial que contribuya a una transformación de las concepciones peyorativas de lo sensible en los contextos sociofamiliares, se requiere, por parte de los docentes, de la intencionalidad reflexividad, la problematización de su lugar de autoridad y el autodescubrimiento de sus potenciales creativos. El método autoetnográfico posibilita una aproximación distinta a la memoria de los maestros en formación y una revalorización de su experiencia y su singularidad en su labor de enseñanza.

## Conclusiones

La experiencia autoetnográfica de la escritura y de la inclusión conecta con uno de los aspectos valiosos del semillero Hilos Discursivos del grupo de investigación Senderos en su apuesta por practicar una sensibilidad inclusiva: que todos sientan que pertenecen y que su presencia es importante e inspiradora, incluso cuando las reuniones fueron virtuales. En los relatos, ese “no llegar a pertenecer” es tangible, al igual que los matices y los momentos de inflexión en el trayecto propio, que se expande en la reflexión y la escucha colectiva.

La socialización del ejercicio estuvo precedida por una atmósfera de anticipación estimulante y sensibilizó al grupo en la reflexión colectiva, en las asociaciones de la memoria y en sentir en la piel los temas que es necesario revisitarse en los ámbitos educativos, porque esa sensibilidad inclusiva tiene enormes obstáculos, pues sigue en construcción y se materializa con lentitud. En este caso, la propuesta permitió que los participantes realizaran preguntas y construyeran evocaciones. De este modo, la escucha colectiva constituyó, además, otra oportunidad de descentramiento de la propia experiencia, junto con la revisión de memorias del pasado y del distanciamiento producido por la pandemia.

Durante la realización de los ejercicios, también se hizo un llamado a que los participantes se detuvieran a apreciar las palabras que resultara difícil plasmar o aquellas relativas a silenciamientos ejercidos, además de los juicios de valor que pudieran asociarse a cada calificativo empleado. La intención reflexiva se orientó a reconocer el propio marco de referencia y de sentido común, es decir, una significación del mundo y la configuración de aspectos subjetivos como construcción histórica que guarda relación con un contexto familiar, social, político, económico, corporal, epistémico y religioso. La elaboración del relato es una experiencia que transforma a los sujetos. En los textos puede reconocerse el nacimiento de curiosidades, compromisos sociales y autoobservaciones, y son un insumo para la inspiración, creación, observación pedagógica, comprensión de contextos de socialización y planteamiento de problematizaciones que pueden orientarse a la formación en investigación.

El análisis de las narrativas permite concluir que la percepción de las singularidades como exterioridades en la normalidad del ámbito escolar ha llevado a formas de exclusión que se han naturalizado en el ejercicio disciplinar docente. En la lógica de la funcionalidad, las sensibilidades resultan menos importantes que las capacidades y se desconocen las experiencias que marcan la vida de los estudiantes en otros ámbitos que inciden en sus actitudes y posibilidades frente a las exigencias educativas.

Las comprensiones alcanzadas sobre el entramado de las capacidades, las sensibilidades, los gustos y el aprender a sentir placer aprendiendo tienen un potencial de aplicación práctica en el ámbito educativo. En estas narrativas, una y otra vez emergen unas inquietudes de los niños que se desestimularon y reprimieron tempranamente por actitudes, concepciones del mundo social y de la escuela que es posible desnaturalizar mediante métodos reflexivos, como el de la autoetnografía. Esta exploración de los maestros en formación, de sus propias experiencias, aporta a la construcción social de ambientes educativos incluyentes e interculturales, en consonancia con la agenda política mundial a nivel educativo.

Una constante en los relatos permite observar cómo la trayectoria escolar de estos estudiantes estuvo marcada por el efecto que tuvo en ellos la estigmatización de los rasgos de personalidad de tipo introvertido. Sus experiencias particulares muestran la escuela con una luz poco favorable en ese sentido, pues revela su incapacidad para reconocer y celebrar la diferencia, lo que permite intuir cómo esta institución social ha favorecido la expresión y dominio de la personalidad de tipo extrovertido,

afirmando los rasgos que le son inherentes como el estándar de normalidad. Esto ha llevado a desaprovechar el potencial social de los introvertidos, lo que hoy es un tema de interés renovado (TED, 2012, 41s).

De este modo, las nociones de competencia y capacidad tienen una historia que es preciso seguir estudiando desde las huellas de la experiencia y de la trayectoria educativa que, para el propósito de este artículo, permitió ir al encuentro del valor de la singularidad en la promoción de una sensibilidad inclusiva. Esta comprensión se basa en la perspectiva histórica y se nutre del examen de prácticas educativas, siendo los relatos generados por ejercicios como los propuestos en esta investigación una fuente inagotable de reflexión.

Por ello, se constata que este tipo de métodos constituye un camino prometedor para seguir explorando la historia de las prácticas educativas, al proporcionar un espacio para incorporar la historia de las emociones, tal como se reflexiona en la obra de Alexiéovich (2015). Por medio de esta reflexión, se advierte que los contextos que emergen en las narrativas creadas mediante ejercicios de descentramiento, tales como la biblioteca familiar, el entorno de apoyo, las modalidades de evaluación, la ética docente y, en general, las dinámicas de poder en el entorno de las interacciones en el aula, siguen siendo relevantes para investigar las nociones de discapacidad/capacidad y la promoción de la sensibilidad inclusiva.

## Referencias

- Alexiéovich, S. (2015). *La guerra no tiene rostro de mujer* (Trad. I. Dobrovolskaia y Z. García González). Debate.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74. <https://doi.org/10.29092/uacm.v9i19.390>
- Bradbury, R. (1995). *Zen en el arte de escribir* (Trad. M. Cohen). Minotauro.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (Trad. A. Dilon). Siglo XXI.
- de Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano* (Vol. 1, Trad. A. Pescador). Universidad Iberoamericana.
- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa: pensamiento poscolonial y diferencia histórica* (Trad. A. E. Álvarez y A. Maira). Tusquets.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes: Travesías de una etnografía dialéctica*. Biblos.
- Citro, S. (2010). La antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo: Indicios para una genealogía (in)disciplinar. En S. Citro (Coord.), *Cuerpos plurales: Antropología de y desde los cuerpos* (pp. 17-58). Biblos.
- Csordas, T. J. (2010). Modos somáticos de atención. En S. Citro (Coord.), *Cuerpos plurales: Antropología de y desde los cuerpos* (pp. 83-104). Biblos.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes* (Trad. E. Restrepo). Envión.

- Facultad de Trabajo Social de la UNLP. (28 de febrero de 2020). *EntredichosFTS - Entrevista a Aldo Ocampo González* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=x3kwnFbyfCk>
- Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas* (Trad. A. L. Bixio). Gedisa.
- Grimson, A., Merenson, S. y Noel, G. (2011). Descentramientos teóricos. Introducción. En A. Grimson, S. Merenson y G. Noel (Comps.), *Antropología ahora: debates sobre alteridad* (pp. 9-31). Siglo XXI.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Norma.
- Guerrero Muñoz, J. (2010). La discapacidad intelectual en el contexto de la investigación etnográfica: rutas y enclaves. *Gazeta de Antropología*, (26/2), 37. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.6738>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Langdon, E. J. (1999). A fixação da narrativa: do mito para a poética de literatura oral. *Horizontes Antropológicos*, 5(12), 13-36. <https://doi.org/10.1590/S0104-71831999000300002>
- Langdon, E. J. (2006). Performance e sua Diversidade como Paradigma Analítico: A Contribuição da Abordagem de Bauman e Briggs. *ILHA Revista de Antropologia*, 8(1-2), 162-183.
- Maturana Romesín, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política* (11ª ed.). Dolmen.
- Moreno Echeverry, C. (2021). Editorial: Los desafíos de la educación en tiempos de pandemia. *Revista Senderos Pedagógicos*, 12(1), 7-13.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2017). *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina: Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247754>
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (Trad. R. Segovia y D. L. Sánchez). Fondo de Cultura Económica.
- Petrina, S. (2006). The Medicalization of Education: A Historiographic Synthesis. *History of Education Quarterly*, 46(4), 503-531. <https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2006.00030.x>
- Scribano, A. y de Sena, A. (2009). Construcción de conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. *Cinta Moebio*, (34). <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2009000100001>
- TED. (2 de marzo de 2012). *Susan Cain: El poder de los introvertidos* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=c0KYU2joTM4>
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. G. Garbarini (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 151-164). Universidad Católica de Temuco.