

La narración de la experiencia: la esfera biográfica en la formación ciudadana¹

Mónica María Cortés Márquez²
Ruth Elena Quiroz Posada³

Como citar este artículo: Cortés-Márquez, M. M. y Quiroz-Posada, R. E. (2022). La narración de la experiencia: la esfera biográfica en la formación ciudadana. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1), 32-45. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-2>

Fecha de recepción: 05 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2022

Resumen

Formar ciudadanos precisa de estrategias educativas que permitan una comprensión de la ciudadanía, más allá de la racionalidad instrumental y de un reconocimiento de la esfera biográfica en el proceso de subjetivación política. El artículo tiene como propósito, aportar al fortalecimiento de la dimensión pedagógica de la formación ciudadana a través de un acercamiento comprensivo a las maneras como los estudiantes aprehenden la experiencia en su trasegar vivencial y en cómo dicha experiencia es fundamental en la construcción de una ciudadanía activa. Es una investigación cualitativa, biográfico-narrativa, realizada con ocho estudiantes universitarios. Los resultados mostraron la potencia de lo biográfico para integrar y vincular lo individual, lo social, lo político y lo jurídico a la formación ciudadana, así como la importancia de que familia y la escuela tengan un mayor compromiso en la promoción de la participación infantil, para el pleno desarrollo de habilidades políticas.

Palabras clave: educación ciudadana; ciudadanía; estudiante universitario (Tesauro de la Educación UNESCO)

¹ Artículo derivado de la investigación "La experiencia ejemplar como relato de formación: un estudio sobre la ciudadanía en estudiantes universitarios", presentado por la primera autora para optar al título de Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia, realizada entre febrero de 2018 y febrero de 2021.

² Doctora en Educación, Universidad de Antioquia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales - Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. Bacterióloga y lab. Clínica, Universidad de Antioquia. Asesora Académica de la Universidad CES, Antioquia, Colombia. Integrante del Grupo de Investigación en Educación Superior GIES; Correo electrónico institucional: mcortesm@ces.edu.co. Índice H: 3. [ORCID](#)

³ Doctora en Ciencias Pedagógicas, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba. Magíster en Educación y Licenciada en Educación Preescolar, Universidad de Antioquia. Profesora Titular Universidad de Antioquia, Colombia. Integrante del Grupo de Investigación COMPRENDER. Correo electrónico institucional: ruth.quiroz@udea.edu.co. Índice H: 12. [ORCID](#)

Introducción

En el proceso de formación ciudadana es necesario preguntarse por el 'otro' de la pedagogía; por aquellos que encaran la figura de sujeto-ciudadano y, sobre las vivencias, relaciones y experiencias que aportan en la subjetivación política. De ahí que, entender al sujeto de la educación como un *yo* enriquecido, capaz de narrar su experiencia, permite integrar a las estrategias educativas, las dimensiones jurídica, social y política de la ciudadanía, planteadas originalmente por Marshall (citado por Freijeiro, 2008), así como la configuración de espacios que interroguen crítica y sensiblemente lo que pasa y nos pasa, de un modo singular y concreto con el lente de la universalidad (Pimienta y Pulgarín, 2015; Villasante, 2018).

Para Nussbaum (2005), desarrollar la imaginación narrativa a través de la literatura, ayuda a promover un espíritu deliberante y crítico, así como el ejercicio de una ciudadanía universal, sensible y empática, noción que, sin lugar a dudas, tiene su germen en los grandes mitos, aquellos que, al representar la vida y entramados de héroes y personajes virtuosos, sirvieron de base y referente para la educación de ciudadanos en la Grecia clásica, donde la función pedagógica de los relatos, su vinculación con el aprendizaje (*máthesis*) y orientación a la formación de habilidades políticas, destacan como los principales elementos pedagógicos de dicha estrategia educativa (Castillo, 2016). Ciertamente, la importancia de esta estrategia trascendió la *paideia griega*, extendiéndose como herramienta didáctica usada para la educación de ciudadanos en épocas como el renacimiento (*humanitas*) y la modernidad (*bildungsroman*); con todo y ello, estos metarrelatos o relatos de formación como son conocidos por Delory-Momberger (2015), si bien han permitido vincular la educación y la vida a través de la narración de historias paradigmáticas, la creación, la composición y la narración de la experiencia son actividades discursivas que descansan principalmente en la institución y no en el sujeto de la formación, proponiendo una participación de los educandos, más como espectadores que como protagonistas y productores de sus propias narrativas y tramas (Lyons, 1989; Jaeger, 2001).

Aun cuando el desarrollo epistémico de la narratividad, en opinión de Arfuch (2008), ha abierto en la posmodernidad un espacio dialógico entre la antropología, la sociología, la psicología, la historia, la teoría política y desde luego la pedagogía, ofreciendo una notoria impronta al 'retorno del sujeto' y al relato vivencial de la experiencia, paradójicamente vemos que, en la educación ciudadana, este giro trascendental no se ha dado, pues si bien en el medio se reconoce la necesidad de politizar los ambientes de aprendizaje y de abreviar las distancias entre la vida y la educación ciudadana, los metadiscursos que circulan en la institución siguen envueltos en referentes normativos y conductuales, orientados más hacia la configuración de un ciudadano instituido y normativo (Quiroz y Echavarría, 2011).

Respecto a esto, autores como Mesa y Benjumea (2011) piensan que, la universidad no ha efectuado un salto cualitativo que permita apostar a una formación ciudadana genuina y concreta en la que sujeto, objeto, lo singular y lo público sean concebidos y abordados de modo inseparable, situación que planteó en esta investigación, un escenario en el que recuperar el valor didáctico de las narraciones en la formación ciudadana, no solo da cabida a la esfera biográfica como lugar de subjetivación y de reconocimiento de lo vivido, sino que también permite superar los metarrelatos verticalizados y predeterminados, ofreciendo de este modo, un giro narrativo hacia el estudiante-ciudadano y su experiencia (Delory-Momberger, 2015). En virtud de lo cual, bajo el paradigma cualitativo nos propusimos, a través del método biográfico-narrativo, abrir un espacio en el que los estudiantes pudieran narrar sus historias de vida en clave de ciudadanía, permitiéndonos, en términos de Delory-Momberger (2014), un acercamiento comprensivo a esas maneras en las que cada uno, de forma singular 'biografiza' e integra a su capital experiencial, vivencias y acontecimientos, como un proceso de configuración ciudadana.

La investigación tuvo lugar en una universidad pública de Medellín, Colombia; contó con la participación de ocho estudiantes universitarios que, en una práctica biográfica, fueron

productores y protagonistas de sus propios entramados, dando como resultado ocho relatos de vida que, de modo sensible y situado, desvelaron experiencias tejidas alrededor de la ciudadanía. El análisis e interpretación de las historias nos situó en una idea de formación en la que la ciudadanía se construye en un mundo que nos es narrado y que es susceptible también de serlo, planteando a la educación superior, otras posibilidades para tejer un discurso en torno a la ciudadanía en el que los estudiantes, a través de la escritura y la lectura de sí, puedan desarrollar capacidades narrativas y políticas. Por otra parte, el análisis del discurso puso de relieve *la palabra*, categoría que, en primer término, se presentó como *experiencia narrada*, como semejanza inmaterial de lo vivido, capaz de desbordar el tiempo cronos para convertirse en sentido *erfahrung*, en una experiencia singular y concreta en la que el presente no posee extensión, el pasado es memoria y el futuro espera, y en donde la práctica de escritura de sí, ofrece la posibilidad de actualizar, recrear y resignificar lo particular y lo universal (Benjamín, 1971; Passeggi, 2015). En segundo lugar, *la palabra* apareció en los relatos como sustrato ineludible para la educación y el desarrollo desde temprana edad, de una ciudadanía activa y empática, de ciudadanos capaces de expresar y debatir inteligente y sensiblemente sus opiniones y juicios en el espacio público (Nussbaum, 2012).

Metodología

Para llevar a cabo la investigación, se eligió la metodología cualitativa y el método biográfico-narrativo como proceso inductivo de análisis subjetivo e individual. El estudio fue realizado en una universidad pública en la ciudad de Medellín, Colombia y, contó con la participación de ocho estudiantes universitarios: cuatro del área de Ciencias sociales (tres mujeres y un hombre), dos mujeres del área de Salud y dos hombres del área de Ciencias exactas y naturales, matriculados en los últimos niveles de la carrera, captados por la estrategia 'bola de nieve', descrita por Patton (1990). El anonimato de los participantes y su protección se estableció a través del contrato narrativo; los relatos de

vida fueron organizados diacrónicamente, compuestos sin apreciaciones o juicios de valor, salvaguardando las normas éticas de la investigación educativa (Bolívar et al., 1998; Bolívar y Porta, 2012). El microrrelato y la entrevista semiestructurada fueron las técnicas e instrumentos diseñados y usados exclusivamente para la recolección de los registros biográficos (Huchim y Reyes, 2013).

Vale precisar que, se usa el término 'relato de vida', para hacer referencia a las biografías resultantes, luego que, como señala Pujadas (2000), no se trata de la publicación de vidas completas, sino del uso de relatos retrospectivos que dieron cuenta de algunos episodios significativos de la vida de los estudiantes (Bertaux, 2005).

Las preguntas: ¿Cómo he llegado a estar dónde estoy? y ¿Qué me ha hecho como soy?, sirvieron de ocasión para incentivar en estos jóvenes, la producción de microrrelatos en un ejercicio de escritura y de reafirmación de sí, que fue perfilando y evocando, desde sus infancias hasta la juventud, enunciaciones, experiencias y entramados. En este punto, cabe destacar el potencial de los microrrelatos dado que, en la perspectiva de Ricoeur (2004), no solo dieron cuenta de la innovación semántica de los estudiantes, sino también de un preámbulo que introduce al sujeto, ayudando al investigador tanto en la preparación de la entrevista semiestructurada como en el establecimiento de un vínculo de confianza y empatía con el participante, antes de las conversaciones. A continuación, se presenta dos de estos fragmentos, a modo de ejemplo:

Algo que es demasiado importante para mí y [que] no puedo pasar por alto, es mi creencia y mi familia; puedo decir que hoy soy lo que soy gracias a ellos [...] La universidad y las personas que conviven allí conmigo me ayudaron a cambiar; me doy cuenta de los derechos y de los deberes; hay algunos que solo piensan en el beneficio propio y no colectivamente; es triste. (Lina)

Para comprender lo que soy, es necesario devolverme unos años atrás; estudié en un colegio donde la formación estaba

basada en la excelencia (para darle estatus a la institución) y la religión (para ser una niña digna del nombre del colegio), algo que considero impuesto; no había espacio para reflexionar [...] las voces de las niñas no eran tenidas en cuenta y la enseñanza no estaba ligada a los intereses y necesidades de cada una. Sentía que no valía, que no era inteligente o que lo que decía no era relevante. (Carolina)

La entrevista semiestructurada tuvo dos orientaciones: una, de tipo singular en la que se profundizó aspectos y acontecimientos esbozados por los estudiantes en sus microrrelatos y, otra, de índole más general, cuya preparación incluyó una guía de preguntas predeterminadas dispuestas en tres segmentos, así:

1. Presentación del participante y de su entorno vital
2. Indagación por episodios, incidentes, eventos, personas y circunstancias significativas a lo largo de la vida
3. Sentidos de ciudadanía.

Las entrevistas fueron realizadas individualmente, grabadas en audio y video y, transcritas en su totalidad, de lo cual emergieron singularidades, complejidades y la eclosión de pequeños relatos que, posteriormente, fueron concatenados de forma organizada y completa desde la niñez hasta la juventud, proponiendo un relato posmoderno, donde el estudiante encarnó un rol de autor y de protagonista. En esta investigación, la transcripción de la entrevista, la organización diacrónica y secuencial de las unidades biográficas (UB), que corresponden a eventos, anécdotas o microhistorias de interés (Herrera, 2016) y, la composición del relato de vida por episodios, según las etapas vitales, Infancia, Adolescencia y Juventud, son consideradas una parte integral del tratamiento del discurso y del análisis narrativo.

La investigación acogió el *relato biográfico o de vida*, como el término más apropiado para designar la técnica de sistematización que sirvió como soporte para desarrollar su propósito, toda vez que la intención no es la publicación de una vida completa

sino el uso de relatos retrospectivos que dan cuenta de fragmentos o episodios de vida (Pujadas, 2000; Bertaux, 2005).

Hay que mencionar, además, que la composición y organización escrita de la trama final (Herrera, 2016) fue realizada por los investigadores. Finalizada esta etapa, el relato de vida fue enviado a cada estudiante, con el fin de comprobar la veracidad y fidelidad de los acontecimientos relatados, ejercicio de triangulación que nos permitió alentar, como dice Arfuch (2008), una sintonía valorativa y una validación reflexiva e intersubjetiva de lo que se espera del texto. Por último, se solicitó a los participantes hacer un escrito breve de los sentimientos, sensaciones y experiencias que tuvieron al leer su historia completa, afirmándonos en estas devoluciones, que la narración de la vida es una *praxis*, una configuración y reconfiguración de la existencia, como dice la siguiente participante:

Hoy tuve el valor de leerlo y me di cuenta de que tengo experiencias negativas, pero no me he dejado vencer por eso, continúo adelante [...]; me gustó mucho, por fin, leerlo. Creo que es un encuentro conmigo misma. Recordar sucesos que me ayudaron a ver la vida como la veo ahora y a reconocer que existe un otro, me llena de alegría y esperanza en que todo puede mejorar desde ese aspecto humanístico, comunitario, social. (Paula)

El análisis e interpretación fue llevado a cabo desde un enfoque interpretativo, bajo los ejes: diacrónico (vertical) y sincrónico (horizontal), permitiendo mediante el primero, tratar cada historia como caso particular; y, con el segundo, la observación de similitudes, divergencias, solapamientos, entre otros (Pérez et al., 2016). Como resultado, se propone la narración de la experiencia y la escritura de sí, como una práctica formativa que permite pensar la formación ciudadana con y desde los estudiantes, donde el joven, en un espacio sensible, político, creativo y estético, es considerado en su condición de sujeto político. Los relatos también desvelaron experiencias escolares y familiares en las que *la palabra* es un sustrato ineludible para la construcción de ambientes de aprendizaje

seguros y libres, un posibilitador para el despliegue en todas las etapas de la vida de sensibilidades, afectividades y capacidades para la formación de ciudadanos activos, universales y empáticos.

Resultados

Los estudiantes como productores y lectores de historias ciudadanas

Toda narración implica para el narrador, una operación configurante y un desplazamiento y organización de acontecimientos y personajes en una sola trama; se trata de una cualidad prerrogativa del ser humano, que le capacita para componer y recrear realidades pasadas, presentes y futuras, acercando en el espacio lógico, aquello que parecía lejano y que es necesario mantener vivo en la memoria, como referencia de nuestro actuar y el de otros en el mundo (Ricoeur, 2004). En términos de la *poética* aristotélica, la narración de historias es una imitación puesto que, al contar un relato de vida, estamos frente a una imitación de la acción humana real y concreta, a un *como si...*, cuya plenitud y máximo destino se da en el lector. En otras palabras, el vínculo que se establece entre el relato y la vida surge de la cualidad prenarrativa de la experiencia humana y de la intersección entre el mundo del texto con el mundo del lector, de tal suerte que, la actividad narrativa de los participantes en el presente estudio, engloba una lógica que traspasó la sola ordenación de los hechos, dado que se trata de una acción creativa y estética, cuya coherencia interna ofrece una aproximación práctica a los universales allí contenidos (Aristóteles, 1948; Ricoeur, 2004).

Para Verhesschen (2003), el valor de la narrativa descansa en que el lector es quien tiene la potestad de culminar la obra, al dejarse tocar, permear y transformar por ella, configurándose esta lectura y cruce de sentidos, en una actividad estética y ética o, lo que Ricoeur (2004) reconoce en su triple mimesis, como re-figuración (mimesis III). Esto, por supuesto, tuvo implicaciones relevantes para la presente investigación

ya que, en estas historias de vida, el estudiante es narrador-protagonista y, a la vez, espectador; de modo que, cada relato abrió una posibilidad de mediación semántica entre el estudiante y su mundo (*referencialidad*) y, del propio autor con su *yo* ciudadano (*comprensión de sí*), permitiéndonos proponer, en términos poéticos, al estudiante como actor y espectador de un relato que no le es ajeno, porque lo ha vivido y ha sido escrito con la tinta de su experiencia (Ricoeur, 2006). Así que, la versión que de acontecimiento propone Ricoeur (2002) y, la perspectiva de giro narrativo hacia el estudiante, es una invitación a la educación a concebir la narración de vida como posibilidad de empoderamiento, formación y transformación, como se puede apreciar en la experiencia que describe la siguiente estudiante, al leer su propio relato:

Cuando leí mi relato, al inicio lloré, lloré como un río; cuando uno retoma esos textos que escribió, se sienten diferentes y ¡guau! que sí lo fue. El relato me dejó que hay que trabajar, hay que perdonar, hay que seguir, hay que sanar, hay que potenciar algunas cosas, hay que dejar de tener miedo. (Ana)

Para efectos prácticos y aplicables en el contexto educativo, la relación entre la vida y la narración se establece por tres anclajes básicos señalados por Ricoeur (2006): el primero lo constituye el conocimiento y la capacidad humana, para usar de manera significativa la red de expresiones y conceptos que configuran la semántica de la acción; es decir, la vida misma nos ofrece y faculta para hacer uso de esta red conceptual, con el fin de componer un relato que pueda hacerse visible y compartido. En este punto, por ejemplo, conceptos como ciudadanía, familia, universidad, Estado, institución, infancia, barrio, gobierno, autonomía, compañeros, maestros, entre otros, fueron configurando la red conceptual que los participantes conocían de modo previo y cuya significación reconocían como aquello que han construido de la mano de los otros y lo otro, como se aprecia a continuación en el relato de una estudiante:

Soy consciente de que, instituciones, personas y situaciones, ayudaron en mi configuración como ciudadano y, desde allí, intento posicionarme. Leyendo mi relato, soy consciente de que hoy soy quien soy, gracias a las interacciones que he construido a lo largo de mi vida; sin embargo, la base fundamental son los valores que pude rescatar de mi familia. (Valentina)

Posteriormente, viene el segundo anclaje: el mundo de la significación mediatizada -simbólica y culturalmente-, aquello que compartimos, porque hace parte de los sentidos que comúnmente elaboramos, como expresa este estudiante:

En la universidad, eso se tiene en cuenta, muy en cuenta; usted es responsable de sus acciones, y mire cómo modifica el entorno con ellas; usted es responsable de qué objetos culturales le entrega a otro; usted es responsable, por ejemplo, de que si usted dice: arroz con leche me quiero casar con una señorita de la capital, está desconociendo toda la ruralidad; a eso me refiero. (John)

Y, por último, el tercer anclaje, el cual se refiere a la cualidad prenarrativa de la experiencia humana, misma que confiere la capacidad de hablar de esta como una historia en estado naciente, como 'historias aún no contadas' y, cuyo destino, como advierte Ricoeur (2006) en su libro *La vida: un relato en busca de narrador*, alcanza su máximo sentido y plenitud en el espectador, como relata este estudiante:

Nadie nos conoce, exceptuando uno mismo; creo que el ser humano lleva consigo secretos, pensamientos, recuerdos y cosas que no saldrán a la luz y se llevará a la tumba. A veces nos acostumbramos a hablar de los demás, pero cuando nos preguntan: ¿Quién eres?, ¿A dónde vas?, ¿Qué quieres?, se nos hace muy difícil responder, porque estamos pendientes del otro y no nos tomamos el tiempo de pensar en uno mismo. Autojuzgarnos se nos hace a veces un poco complicado y, describirnos, aún más. Cada momento, cada instante, cada minuto, cada lugar, cada persona, cada error, cada fracaso,

cada miedo, cada pensamiento, cada triunfo, todo es importante a la hora de pensar en qué es lo que me ha convertido en lo que soy. Creo que todo es mental y si te proyectas desde un principio y haces el bien, por más desfavorable que sea tu situación, saldrás adelante. (Sergio)

Como se ha dicho, este ejercicio de escritura de sí, situó a estos jóvenes como productores de sus propias intrigas, como hacedores y re-hacedores de sus realidades, permitiendo que, a través de estas historias en estado naciente, saliera a la luz su identidad como ciudadanos en el transcurrir cotidiano. En este punto, los estudiantes no solo fueron capaces de sintetizar una trama inteligible, auténtica y formativa, sino también de pensar narrativamente; es decir, de tomar una distancia reflexiva del texto y volver al mundo con nuevas versiones, elaboraciones y aprendizajes dado que, como señala Aristóteles (como se citó en Ricoeur, 2006), "toda historia bien narrada enseña algo" (p. 12), como aparece en los siguientes fragmentos:

No pude evitar sentir emoción al leer los diversos capítulos de mi vida que fueron ahí retratados. El doloroso momento con mi madre que, por cierto, aclaro, que no terminó en ese momento, sino que la lucha con la adicción se prolongó por varios años más, me produce algo en el estómago que no sé describir; este es un suceso de mi vida que no comparto con casi nadie y que solo la gente más cercana a mí conoce, por lo que se me hace un poco raro que alguien más hable de ello, pero es chévere; incluso, siento ahora que, tal vez, me hubiera ayudado mucho en ese tiempo, abrirme un poco más a hablar de ello; pero bueno, no lo hice y sigo aquí, con la ayuda de Dios, quien nunca nos desampara. (Valentina)

Estoy muy agradecido por esta narración; me gustó que llevaste mi historia a un nivel narrativo muy alto; la leí a mi estilo: lento y con sentimiento. Podía verme en cada oración [...]; no se imagina todo el bien que me hizo; es bueno, de vez en cuando, desempolvar los recuerdos que pesan como bultos y, isoltarlos! (Andrés)

El uso de narrativas biográficas provocó en los participantes, nuevas comprensiones de aquello que les ha pasado en la vida, proponiendo una sintonía y fusión de sentidos entre lo vivido, la narración de lo vivido y las acciones y prácticas que emprenden a partir de ello, configurando de este modo, un 'capital experiencial', como un sistema de interpretación y reelaboración de lo pasado, del presente y, de anticipación al porvenir (Delory-Momberger, 2014). Desde este lugar, los relatos de vida dieron cuenta de la condición biográfica de los estudiantes, de esa 'tentación biográfica' que, en palabras de Arfuch (2008), es una alusión al deseo de dejar huella en una narrativa que nos perdure y sobreviva, lo que en nuestra perspectiva, impregna a la formación ciudadana, versiones y matices de la ciudadanía que, desde el punto de vista de la acción humana, muestra una comprensión de esta como algo que está profundamente enraizado en la vida de las personas. A su vez, la re-figuración comprensiva de la experiencia permitió a los participantes, identificar cómo las incertidumbres, los avatares del destino, las vivencias escolares y familiares en la infancia, adolescencia y juventud, fueron perfilando un influjo de experiencias que les alienta a asumir acciones y consecuencias en una perspectiva ética, social y política, incluso de acontecimientos pasados, como se aprecia a continuación:

Quando estaba cursando el tercer año de la primaria tenía una tremenda conjuntivitis, pero, pese al dolor y a las molestias, continué haciendo mis deberes escolares; por esta actitud responsable gané una medalla de reconocimiento. Este acontecimiento contrasta con un error que cometí y del cual hoy todavía me arrepiento. Mis papás me dieron el dinero para pagar el complemento alimentario en la escuela, porque mi hermano mayor siempre se lo gastaba en otras cosas; me dieron la plata a mí y me la gasté; no pagué el complemento esa semana; me sentía la peor rata; no me acuerdo si me castigaron por eso, pero me dolió mucho cuando al final de ese año escolar estaban dando las menciones de honor y muchos de mis compañeros fueron llamados para premiarlos y a mí, no; entonces mi mamá me dijo: -¡Vio,

vio por robarse esa plata!, eso me llegó al corazón. (Andrés: Infancia)

Una situación específica que me ayudó en mi construcción de ciudadanía fue cuando éramos niños y nuestros padres nos decían que, si nos dábamos cuenta de que nos habían devuelto más dinero del que correspondía en la tienda, era necesario devolverlo; o, que si veíamos de quién era la plata que se caía al suelo, había que entregarla, porque de lo contrario estábamos robando. Esto me ayudó a entender que, estar en el mundo es estar con otros y que, si mi beneficio perjudica al otro, realmente no me estoy beneficiando. Por lo tanto, siento que hoy soy lo que soy gracias a todas las interacciones que he construido a lo largo de mi vida; sin embargo, la base fundamental es: los valores que pude rescatar de mi familia. (Valentina: Infancia)

Ciertamente, la narración de la experiencia nos sitúa en un laboratorio de formas en el que se puede ensayar configuraciones posibles del actuar humano, donde lo estético, lo ético, lo educativo y lo político tienen cabida, en tanto manifestación de experiencia, como del espíritu ciudadano. En estas narrativas, el estudiante es actor y espectador de sí, capaz de establecer en la síntesis de una trama, relaciones de acciones y de consecuencias que no se quedan en el ayer, sino que son resignificadas y revaloradas a la luz del examen interior, aquel que, como menciona Nussbaum (2005), nos permite preguntarnos si hay otra manera de hacer las cosas, autoexamen que, en definitiva, es un componente fundamental en la modelación de un ciudadano ético y crítico, tendiendo puentes entre lo particular y lo universal, entre la imaginación narrativa y la voluntad de ser un yo valioso. En efecto, los universales engendrados en la trama trascienden la operación configurante del relato; se trata también de la puesta en sentido de la sabiduría práctica, aquella que, en términos de Ricoeur (2004), remite a la esfera ética y política de los asuntos humanos, como nos cuenta la siguiente participante:

Hay algo en mi infancia que me ayudó a entender y a hacerme consciente de la presencia de los otros; es el recuerdo

de un señor que vendía limones; venía a mi barrio a pie desde el centro; me acuerdo de cómo caminaba y de su bulto en el hombro. Mi mamá me pedía salir corriendo detrás de él para comprarle limones; yo no entendía por qué tenía que hacerlo, pero mi mamá me explicó que el señor estaba trabajando, que tenía necesidad y que había que ayudarlo, porque estaba trabajando y no mendigando; luego supe que, antes, él era un consumidor de drogas [...]. Entonces, para mí, la ciudadanía es ser consciente de que hay otro, al que tengo en cuenta; yo creo que se está perdiendo mucho eso, que la ciudadanía es un asunto comunitario y no individual; hablamos mucho de ciudadano en lo que yo debo ser y saber, pero, no se pasa al hacer; se queda en teoría, ¿De qué me sirve saber qué es un plebiscito, si no tengo conciencia social y no me importan los demás? para mí la ciudadanía se vive. (Paula: Infancia y juventud)

En síntesis, incluir la narración de la experiencia en los procesos de formación ciudadana afirma una noción de esta como proceso que desborda los aprendizajes, destrezas o habilidades particulares; se trata de un proceso de subjetivación narrativa que se va dando en la medida en la que los sujetos vinculan sus sentidos de ciudadanía y sus prácticas ciudadanas con las vivencias cotidianas, realidades y contextos socioculturales, abordando de manera intelectual, creativa y sensible en la educación, la relación sutil que se teje entre la narración de la experiencia y la construcción de la subjetividad política (Cristancho, 2012).

La ciudadanía en la familia y la escuela: relatos de infancia y adolescencia

Los episodios de vida contados desde la perspectiva de la infancia y adolescencia resultaron altamente significativos para un acercamiento comprensivo hacia los modos como los estudiantes han construido su ciudadanía, en las maneras como el entorno escolar y familiar contribuyeron o limitaron el desarrollo de capacidades políticas y, en cierta medida, en sus prácticas y ejercicios ciudadanos juveniles. Como punto común, la mayoría de las historias señalaron una reiterada

restricción de *la palabra*, sobre todo en el ámbito escolar y familiar, para ellos; sus voces eran poco consideradas; de hecho, refieren que, el “no hablar era sinónimo de ser buen estudiante”, según lo relata una de las participantes; incluso, una de ellas piensa que su autoconfianza fue afectada por este motivo, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

Solo era admisible la voz de las docentes [...] y de las niñas ‘excelentes’; yo sentía que no era buena para nada; casi no confío en mí, por esas experiencias; yo no era tenida en cuenta por mis maestros; lo que más se valoraba en el colegio era lo académico; aspectos como el ser empático y solidario con el otro, no eran tenidos en cuenta en el proceso evaluativo; esto no era para nada importante. (Carolina: Infancia)

En el colegio, los profesores tenían la marcada tendencia a considerar ‘malos’ a los estudiantes que se atrevían a formular alguna crítica o a hablar; será por eso que, siempre fui considerada una buena estudiante. En mis prácticas pedagógicas he encontrado aún maestras que no permiten la participación de los niños; por eso, trato de hacerlos partícipes, de darles voz, de no ocultarlos, como muchas veces se hace, porque ellos... si bien son niños, también son personas, también tienen sentimientos, también tienen posibilidades para plantear un punto de vista sobre alguna situación. La participación para mí, es primordial en la ciudadanía; la participación es movilización, sea a favor de, en contra de, pero que se haga algo y no quedarse ahí parado, esperando a ver qué pasa. (Lina: Juventud).

El análisis de las tramas desde lo diacrónico y sincrónico nos permitió advertir en algunos de los relatos, una relación directa entre las limitaciones de participación infantil, con el despliegue pleno y total de capacidades para la expresión de opiniones y disensos en la juventud. A esta conclusión fue posible llegar, gracias a las conexiones y engranajes que ellos mismos hicieron de estos sucesos con sus ejercicios ciudadanos actuales:

Yo asisto a casi todas las asambleas; desde allí se escucha múltiples posturas tanto como para mal como para bien, pero que uno se exprese y sea escuchado libremente, es importante [...]. Pero casi no hablo, pero voto; yo soy de las que votan, no por lo que dice la mayoría, sino por la convicción que tengo en ese momento. Esa gente que se para allá es muy guerrera para hablar delante de tanta gente; yo creo que no hablo por timidez e inseguridad porque, si bien yo puedo conocer de muchos temas y consulto antes de hablar, a mí no me gusta hablar por hablar, sino porque yo sé en qué basarme y sustentarme; a veces me da miedo y pienso si estaré diciendo lo que es o no [...]; yo soy muy penosa; a veces pienso que es por lo que me pasó en la niñez. (Lina: Juventud)

Mi papá es muy severo; la voz de mi mamá no aparece y, si acaso lo hace, no es tenida en cuenta; fui aprendiendo que lo mejor era guardar silencio y evitar confrontaciones; siempre he tenido temor de expresar mi opinión; es más como que a una parte de mí, nunca le ha gustado discutir, sean bobadas o una pelea fuerte; nunca me ha gustado expresar; evito mucho la confrontación, evito hablar en la universidad. (Sofía: Infancia)

La reiterada necesidad de abrir espacios plurales y diversos en los que la razón práctica y la simpatía inclusiva puedan ser practicadas desde la niñez, otorgan al sujeto, en términos de Nussbaum (2012), un lugar en el que se pueda adquirir y desarrollar capacidades ciudadanas para la elaboración de consensos y disensos en el marco de comunidades políticas (Corvera, 2011). De modo que, al considerar la formación de ciudadanía desde el sujeto y su experiencia, se posibilita la imaginación narrativa como facultad necesaria para pensarse en el lugar del otro, para hacer lecturas inteligentes de la historia y del contexto que envuelven a las personas, como se puede apreciar a través de la voz de estos participantes:

¡Uy el colegio!, leerse ese manual de convivencia, te lo recomiendo, solo por morbo, solo por leerlo; en el manual está prohibido ser homosexual

[risas]; es súper bacano, si uno mira ese manual constitucionalmente, uno dice: ¡Carajo! Esto es el siglo XXI, en fin [...]. La disciplina y el dogmatismo eran tales que me llegaron a hacer un reporte disciplinario porque se me cayó la biblia al piso; o sea, citaron a mi mamá y me castigaron porque, literal, se me cayó la biblia y la profesora decía que eso era desorden y que estaba irrespetando la biblia [...]. (Jhon: Infancia)

“Para mí, obedecer por obedecer no tenía ningún sentido; había muchas situaciones con las que no estaba de acuerdo; por ejemplo, la expulsión de compañeras por estar embarazadas o por tener una inclinación homosexual” (Paula: Adolescencia).

La universidad, un encuentro con el sujeto político

Los relatos de los y las estudiantes apuntaron a un encuentro en la universidad con su *yo* político, el cual, desde la *palabra*, la *libertad*, y la *igualdad*, pudo hallarse conectado y vinculado con otros mundos de experiencia, por lazos que, incluso, traspasaron la razón práctica, hallando también en la afectividad y el amor por el otro, una manera de expresión y de sentido político, como lo comentan los siguientes estudiantes:

Yo considero que esto es algo muy valioso que tiene la Facultad de Educación y es que los docentes permiten que uno tenga voz [...]. La universidad puede representar un mundo completamente diferente para alguien que, en su vida escolar, no tuvo oportunidades para expresarse ni ejercer su ciudadanía, brindando espacios tanto en los cursos formales como en las asambleas, en las conversaciones con los compañeros, en los murales; la universidad es, como su nombre lo dice, un universo. (Carolina: Juventud)

Antes de entrar a la universidad, no tenía nada de empatía por el otro; yo era un niño muy egoísta también; desde que yo tuviera lo que quiero, no me interesaba el otro y ya hoy en día, tengo demasiada empatía y, si me toca protestar, pues protestamos. (Sergio: Juventud)

La subjetividad política emerge en la medida en que, el estar juntos abre posibilidades de nuevas y mejores maneras de ser y de estar en el mundo, entendiendo que el mundo ya no está circunscrito al espacio escolar o familiar; se trata de una conciencia y de una sensibilidad que, en palabras de Nussbaum (2005), permitió entender a los estudiantes, que existen preocupaciones más universales, reafirmando nuestra pertenencia a dos comunidades (*kosmopolítés*): una local, más doméstica y particular, y otra verdaderamente universal en la que confluyen el razonamiento y las aspiraciones humanas, como lo expresan estos estudiantes:

En la Asamblea de la universidad he aprendido a buscar, contrastar y verificar información para formarme una postura, una opinión [...] Es muy difícil pensar lo que piensa toda la asamblea en general, pero eso también es válido; eso también se lo brinda a uno la universidad, uno ir al Camilo⁴ a escuchar una asamblea de cinco mil personas y ser uno, el poquito que piense diferente, aunque no se atreva uno a decirlo, pero eso también es una experiencia que la universidad brinda, porque eso también lo forma a uno, porque uno no tiene que estar de acuerdo con la mayoría. (Valentina: Juventud)

La universidad me hizo estar más consciente de que hay otros en el mundo, con los movimientos sociales, además de las materias. Cuando digo movimiento, no estoy hablando de capuchos ni de armas. Cuando digo movimiento, me refiero a..., es que mucha gente cree que uno dice movimiento social, y habla de armas, inoooo!, el movimiento social puede ir acompañado de armas o de libros, y hay gente que milita desde los libros; yo milito desde los libros. (John: Juventud)

Como reafirman las experiencias de los participantes, la educación está llamada a promover *la palabra*, no

⁴El Teatro Universitario Camilo Torres es uno de los escenarios de eventos culturales, académicos y gremiales más importantes de la Universidad de Antioquia; tiene un aforo de 1200 personas. En este escenario se celebran las Asambleas Generales Estudiantiles.

solo como posibilidad cristalizadora del ejercicio ciudadano, sino también como sustrato para la construcción de ágoras instituyentes, donde se despliegue la imaginación y la creatividad de los estudiantes, a fin de que puedan hacer lecturas y relecturas de sí mismos y de la tradición, posibilitando de este modo, lugares de encuentro en los que las nuevas generaciones puedan recibir una formación que despierte el pensamiento crítico, la sensibilidad y la empatía inclusiva, dotándolos de instrumentos para que sean capaces de elegir, de contrastar alternativas y de seleccionar y narrar su modo de vida (Bárcena, 1997; Cortina, 2005).

Discusión

Los resultados obtenidos y el abordaje biográfico que la presente investigación da a la ciudadanía, plantea una vez más, la discusión sobre las posturas teóricas y epistémicas que soportan las correspondencias y distancias que hay entre la educación para la ciudadanía (EpC) y la formación ciudadana (FC) (Benjumea et al., 2011), así como, la necesidad de continuar ahondando y problematizando en ambas categorías pedagógicas, permitiendo para cada una de ellas, desplegar sus dimensiones, potencialidades y límites en el proceso de subjetivación política (Tassin, 2012). En estos términos, como afirman Díaz y Quiroz (2005), la formación como categoría pedagógica actúa en dos sentidos: uno, como horizonte orientativo de las apuestas y propósitos que una cultura desea alcanzar; y dos, como fin mismo de ese horizonte, en cuya dirección participan de modo integrado y holístico, *la instrucción, la educación y el desarrollo*.

A grandes rasgos, podemos afirmar que *la instrucción* involucra la apropiación de conocimientos, hábitos, habilidades y contenidos, ofrecidos generalmente en entornos escolares de manera intencionada. La *educación*, en sentido amplio, alude al perfeccionamiento de las distintas esferas del desarrollo humano, al logro de funciones superiores encaminadas a la formación de un sujeto libre, capaz de pensar por sí mismo y de usar la palabra para la pertenencia, el

encuentro y la convivencia. Por último, la categoría *desarrollo*, permite el despliegue y evolución de los aprendizajes y bagajes, de los saberes adquiridos, de las conductas incorporadas, del desarrollo de la conciencia y de las regularidades físicas y cognitivas como elementos constitutivos de la personalidad (Díaz y Quiroz, 2005). De ahí que, el papel de la EpC no solo engloba una transmisión cultural de principios y de valores necesarios para asumir unas reglas de convivencia; la educación debe estar en disposición permanente para el ejercicio de la palabra, la deliberación de los asuntos comunes, el intercambio libre e igualitario de opiniones y, para el diálogo como experiencia política de formación.

Como se ha señalado, la FC, desde una perspectiva narrativa, nos permite pensarla como una práctica de educación de sí, en tanto es proceso de perfeccionamiento, completitud y desarrollo en el que la experiencia narrada y leída, deriva en un ejercicio permanente de construcción y deconstrucción reflexiva del sujeto ciudadano. En este escenario y, retomando algunas de las ideas de Delory-Momberger (2009), la puesta en intriga de la experiencia, al ser organizada en una totalidad significativa, dio cuenta de la imaginación narrativa y de los aprendizajes y prácticas ciudadanas de los estudiantes.

Llevar a la práctica esta iniciativa, a nuestro modo de ver, demanda en primer orden, concebir la narrativa, como sugiere Delory-Momberger (2009), no solo como *un medio* por el cual damos forma a lo vivido, sino también como lugar en el que el individuo *toma forma*; y, en segundo lugar, desde lo didáctico, como posibilidad de despliegue de la 'dimensión formativa de la experiencia', por cuanto involucra operaciones cognitivas superiores que están íntimamente ligadas a la forma cómo aprendemos, interpretamos e integramos los eventos y acontecimientos a nuestro acervo experiencial. En este ejercicio narrativo, los relatos de los participantes fueron desvelando una actividad biográfica tejida alrededor de la escolaridad y de la familia que, justamente, reafirma la indisolubilidad de la educación y de la vida en la formación ciudadana y, del método biográfico, como

posibilidad de comprensión de los modos en los que "los sujetos construyen sus identidades en relación con los contextos socioculturales" (Quezada-Carrasco, 2021, p. 498).

Por lo tanto, como hemos argumentado a lo largo del texto, incorporar la experiencia a las estrategias de formación, invita a pensar la formación ciudadana en una dimensión narrativa, como oportunidad para poner de relieve a ese otro de la pedagogía, a fin de que, en un laboratorio de relatos y formas, se pueda comprender las maneras como los estudiantes van configurando y afirmando su ciudadanía (Alcrudo, 2018).

Por otro lado, algunos estudiantes refirieron pocas oportunidades para la participación y para la expresión de opiniones en la infancia y adolescencia; en particular, manifestaron una mayor inseguridad para la expresión libre de argumentos y disensos en el espacio público universitario, contrario a aquellos que mantuvieron relaciones más horizontales con sus padres o maestros en la infancia y adolescencia. De hecho, un estudio realizado por Mesa (2011) evidenció las dificultades argumentativas y la timidez que los mismos estudiantes identifican para dar su opinión en el foro público universitario, ya sea por inseguridad en sus propios argumentos o, por asuntos de protección personal. Si bien, en la citada investigación únicamente se indaga la experiencia en el ámbito de la educación superior sin tocar etapas anteriores de la vida de los participantes, sí se resalta la capacidad discursiva del sujeto como modo imprescindible para el ejercicio de la ciudadanía. En una lectura similar, Silva y Araújo (2019) señalan que, para la formación de individuos que estén involucrados en los asuntos comunes, es menester proporcionar a los más jóvenes, condiciones y posibilidades para asumir un rol activo, articulando el aprendizaje con la participación social, lo que, en definitiva propone a la educación, una ruptura con los esquemas y abordajes que remiten el ejercicio de la ciudadanía, a la tutela de los adultos, como "ciudadanos en espera o aprendices de ciudadanos" (Fernandes y Trevisan, 2018, p. 122).

Educación para la democracia, implica promover la participación activa de los estudiantes, entendiendo que, justamente, la función política de la educación no es la proyección de la tradición como la perpetuación de las maneras de sometimiento y dominación, sino como un modelo y guía en el que el educador, encarnando una figura de autoridad, pueda ser compañero en la discusión, comprendiendo la responsabilidad que nos atañe como sociedad, de enseñar a los recién llegados cómo es el mundo, sin olvidar que a ellos les pertenece el arte de vivir y de renovarlo (Arendt, s.f.). Sin embargo, como se evidenció en los relatos, “en la práctica seguimos encontrando experiencias escolares asentadas en un paradigma excluyente basado en la individualidad, la competitividad o, la homogeneización” (González et al., 2020, p. 42), contrario a aquellos que mostraron el favorecimiento de la participación como proceso deliberativo e intencional, facilitando prácticas emancipadoras que contribuyen al desarrollo de una ciudadanía justa, de escenarios plurales y de genuina acción, en los que seamos capaces de decirnos y de abrazar a nuestra humanidad.

Finalmente, encontramos en la narración de sí, una posibilidad de viaje interior, un modo de reconocimiento de sí mismos y de encuentro con el otro de forma responsable y justa; una manera de articulación de la esfera social, política y jurídica de la ciudadanía a través de la reflexión de lo vivido, para el desarrollo de capacidades políticas y de una ciudadanía activa (Ferreira et al., 2021). Así, la noción de formación ciudadana con la que partimos en esta investigación y su dimensión pedagógica nos permitió pensarla como una práctica de la educación de sí, viendo en la formación ciudadana, un proceso experiencial, una subjetivación que se construye a lo largo de la vida y al seno de las instituciones socializadoras, donde la experiencia vivida puede ser sometida a relecturas, a nuevas elaboraciones y comprensiones; es decir, a un proceso de “*biografización*”, desde el cual es posible ver, en términos de Delory-Momberger (2014) “las maneras como cada uno se apropia de lo que vive, experimenta y conoce” (p. 697). Por consiguiente, *la narración de la*

experiencia en esta investigación encaró una perspectiva biográfica de la formación ciudadana que, al ser tenida en cuenta en la educación, desbordó la racionalidad normocéntrica con la que frecuentemente es vista, permitiendo la apertura de un espacio en el que la experiencia de los estudiantes en sentido *erfahrung* pudo narrarse y leerse, dando cuenta no solo de las experiencias ciudadanas de los sujetos, sino de las posibilidades y límites que las instituciones socializadoras pueden ofrecer a los más jóvenes para el desarrollo pleno de sus capacidades y emociones políticas, “como imperativo para el ejercicio de una ciudadanía activa que pueda ser y hacer posible habitar *nuestra casa común*” (Baquero, 2021, p. 90) y, la construcción de una sociedad decente, digna y justa.

Conclusión

En definitiva, la narración de la experiencia, se presentó en esta investigación, no solo como dispositivo fundamental para la formación de capacidades políticas, sino también como medio para la visibilización del estudiante como sujeto-ciudadano, como protagonista y parte integral del proceso formativo, sugiriendo a la institución educativa, desde la narración de la experiencia, un punto de mediación distinta al discurso hegemónico para la formación ciudadana, promocionando y reconociendo la escritura de sí como posibilidad epistémica, ética, política, social, jurídica y cultural de movilización de las estructuras que están en la base del proceso educativo; y, de integración de las dimensiones de la ciudadanía —la social, la política y la jurídica—, porque, finalmente, es en las experiencias de las personas que estas dimensiones ciudadanas adquieren vida, quedan envueltas en historias y se convierten en una práctica.

Referencias

- Alcrudo, P. (2018). Educar de 0 a 6 años. Educación y ciudadanía. *Revista Infancia*, 171(2), 5-8.
- Arfuch, L. (2008). *La vida narrada, memoria, subjetividad y política*. Editorial Universitaria Villa María.

- Arendt, H. (s.f.). La crisis de la educación. *Cuaderno Gris*, (7), 38-53.
- Aristóteles. (1948). *El arte poética* (José Goya y Muniain, Trad.). Fundación El Libro Total.
- Baquero, M. (2021). Las emociones políticas. *Sistemas: La tecnología de información y la educación del futuro*. 158(1), 90-99. <https://doi.org/10.29236/sistemas.n158a8>
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Paidós.
- Benjamín, W. (1991). *El narrador*. Taurus.
- Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A. y Pimienta, A. (2011). Formación ciudadana (FC) y educación para la ciudadanía (ÉpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, (5), 211-224. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i5.695>.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida, perspectiva etnosociológica*. Ediciones Balleterra.
- Bolívar, A. y Porta, L. (2012). La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, 1(1), 201-212.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa. Guía para indagar en el campo*. Universidad de Granada.
- Castillo, M. (2016). Mímesis y máthesis: acerca de sus conexiones en la Poética de Aristóteles. *Diánoia*, 61(77), 53-81. <https://doi.org/10.21898/dia.v61i77.1475>
- Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujeto de derechos. *Persona y Sociedad*, 25(2), 73-99. <https://doi.org/10.53689/pys.v25i2.215>
- Cortina, A. (2005). *Ciudadanos del mundo hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.
- Cristancho, J. G. (2012). Los conceptos: sujeto y subjetivación política. Propedéutica para una reflexión [Ponencia]. *Memoria y subjetividad política en el cine colombiano de la última década*. https://www.researchgate.net/publication/265050966_Los_conceptos_sujeto_y_subjetivacion_politica_Propedeutica_para_una_reflexion
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y Educación, Figuras del individuo proyecto*. CLACSO Coediciones.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Díaz, A. y Quiroz, R. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo*. Universidad de Antioquia.
- Fernandes, N. y Trevisan, G. (2018). Ciudadanía ativa na infância: roteiros metodológicos. En Pereira, M. F. y Picornell, A. (Organizadoras.), *Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia y adolescencia* (pp. 121-139). Editora UFPB.
- Ferreira, S., Pereira, A., Georgiano, J., Souza, C. y Caique, F. (2021). Adolescentes en la escuela: grupos de reflexión para pensar en la práctica de la ciudadanía. *Alteridad, Revista de Educación*, 16(2), 249-260. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.07>
- Freijeiro, M. (2008). ¿Hacia dónde va la ciudadanía social? (De Marshall a Sen). *Andamios*, 5(9), 157-181. <https://doi.org/10.29092/uacm.v5i9.188>
- González, A., Cortés, P. y Rivas, J. (2020). Experiencia escolar, diversidad y ciudadanía justa. Un estudio biográfico-narrativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 41-58. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.002>
- Herrera, D. (2016). Aportaciones metodológicas a la investigación biográfica, relacionadas con el procesamiento y la organización de los datos. *Cuestiones Pedagógicas*, (25), 145-160. <https://doi.org/10.12795/CP.2016.i25.11>

- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12026>
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega* (15.ª ed.). Fondo de Cultura Económica de México.
- Lyons, J. (1989). *Exemplum: The rhetoric of example in early modern France and Italy*. Princeton Legacy Library.
- Mesa, A. y Benjumea, M. (2011). La educación para la ciudadanía en la educación superior. *Uni-pluri/versidad*, 11(1), 1-12.
- Mesa, A. (2011). *El juicio de los espectadores de Hannah Arendt: Entre la educación para la ciudadanía y la formación ciudadana en la universidad* [Tesis Doctoral, Universidad de Antioquia]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/>.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Editorial Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades, propuesta para el desarrollo humano* (A. Mosquera, Trad.). Editorial Paidós.
- Passeggi, M. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 69-88). CLACSO, Universidad de Antioquia.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2.ª ed.). Newbury Park.
- Pérez, A., Sabirón, F. y Azpillaga, V. (2016). El aprendizaje de la ciudadanía a lo largo de la vida: un estudio narrativo desde historias de vida. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (28), 189-201. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.14
- Pimienta, A. y Pulgarín, R. (2015). Configuraciones discursivas de la formación ciudadana: Hacia la constitución de los sujetos políticos. En R. Quiroz, M. R. Pulgarín (Comp.). *Educación y Ciudadanía*, (pp. 41-84). Alfagrama Ediciones.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Quezada-Carrasco, P. (2021). La investigación narrativa-biográfica: un método para el estudio de jóvenes mapuche en educación técnica. *Revista Inclusiones*, 8 (Núm. Esp.), 496-518.
- Quiroz, R. y Echavarría, C. (2011). Perspectivas políticas y ejercicio ciudadano en un grupo de jóvenes investigadores universitarios. *Temas*, 3(5), 175-190. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i5.693>.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos de Hermenéutica* (2.ª ed.). Fondo de Cultura Económica de México.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Editorial Siglo XXI, S.A.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora, Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.
- Silva, M. y Araújo, U. (2019). Aprendizagem-seviço e fóruns comunitários: articulações para a construção da cidadania na educação ambiental. *Ambiente & Educação*, 24(1), 257-273. <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v24i1.8157>
- Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser/Ranciere/Foucault/Arendt/Deleuze. *Revista de Estudios Sociales*, (43), 36-49. <https://doi.org/10.7440/res43.2012.04>
- Verhesschen, P. (2003). The Poem's invitation': Ricoeur's concept of Mimesis and its consequences for narrative educational research. *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*, 3(3), 449-465. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00338>
- Villasante, R. (2018). La política del reconocimiento de Charles Taylor. *Proyección: Teología y mundo actual*, (270), 245-265.