



autora: Daniela Alonso Castro
título: Equilibrio
año: 2025

La experiencia como potencia formativa en la escuela: fotografía, memoria y narración*



Volumen 9 N.º 59
julio - diciembre de 2025
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e23620

Experience as a Formative Power in School: Photography, Memory, and Narration

A experiênciã como potênciã formativa na escola: fotografia, memória e narração

William Oswaldo Silva-Ortiz**  

Fecha de recepción: 19-08-2025

Fecha de aprobación: 15-09-2025

CÓMO CITAR

Silva-Ortiz, W. O. (2025). La experiencia como potencia formativa en la escuela: fotografía, memoria y narración. *Nodos y Nudos*, 9(59), e23620.
<https://doi.org/10.17227/nyn.vol9.num59-23620>

* Este artículo formó parte del seminario *La experiencia como formación*, del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, y se constituye en un apéndice del trabajo de investigación doctoral.

** Candidato a doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. wosilvao@upn.edu.co





Volumen 9 N.º 59
 julio - diciembre de 2025
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e23620

RESUMEN

Este artículo plantea que la experiencia *Bildung*, entendida como una vivencia que constituye, puede ser leída como una potencia pedagógica decisiva en el campo de la formación escolar. Más que un simple tránsito por lo vivido, la experiencia se manifiesta como un gesto ético, estético y político que abre fisuras en la lógica del currículum taxativo de la educación contemporánea. De ahí que, a través de la fotografía como un gesto pedagógico constituyente —no como simple representación— se propone una lectura desde el aula como un espacio donde la fotografía interpela, activa la memoria, convoca el relato y configura subjetividades. Este texto es fruto del tejido de cuatro escritos elaborados durante el seminario *La experiencia como formación*, cursado en el Doctorado Interinstitucional en Educación (2025-1), y se apoya en un enfoque cualitativo-hermenéutico. Teóricos como Larrosa, Foucault, Deleuze, Ricœur, Jelin, Adorno, Scott, Alliaud, Bárcena y Packer permiten pensar la imagen fotográfica como lenguaje que produce sentido, que afecta al sujeto y que, al ser narrada desde la experiencia en el espacio escolar, se convierte en acto formativo. De ahí que, se concluye que mirar, narrar y recordar desde la imagen fotográfica configura prácticas de formación que dislocan el orden establecido del currículo y devuelven a la escuela su potencia pedagógica relacionando la experiencia, constitución de subjetividades, memoria y narración.

Palabras clave: experiencia formativa; memoria; narración; fotografía escolar; subjetividad

ABSTRACT

This article argues that experience *Bildung*, understood as a constitutive lived event, can be interpreted as a decisive pedagogical force within the field of school-based education. More than a mere passage through what is lived, experience emerges as an ethical, aesthetic, and political gesture that opens fissures in the prescriptive curriculum logic of contemporary education. Accordingly, through photography as a constitutive pedagogical gesture—rather than a mere form of representation—the article proposes a reading of the classroom as a space where photography interpellates, activates memory, evokes narrative, and configures subjectivities. This text results from the weaving together of four essays written during the seminar *La experiencia como formación*, part of the Doctorado Interinstitucional en Educación (2025-1), and is grounded in a qualitative-hermeneutic approach. Theoretical contributions from Larrosa, Foucault, Deleuze, Ricœur, Jelin, Adorno, Scott, Alliaud, Bárcena, and Packer support the notion of the photographic image as a language that produces meaning, affects the subject, and, when narrated from experience within the school space, becomes a formative act. The article concludes that looking, narrating, and remembering with and through the photographic image are formative practices that disrupt the established curricular order and restore the pedagogical potential of schooling by linking experience, subject formation, memory, and narration.

Keywords: formative experience; memory; narration; school photography; subjectivity

RESUMO

Este artigo propõe que a experiência *Bildung*, entendida como uma vivência que constitui, pode ser lida como uma potência pedagógica decisiva no campo da formação escolar. Mais do que uma simples passagem pelo vivido, a experiência se manifesta como um gesto ético, estético e político que abre fissuras na lógica do currículo taxativo da educação contemporânea. Assim, por meio da fotografia como um gesto pedagógico constitutivo — e não como simples representação — propõe-se uma leitura desde a sala de aula como um espaço onde a fotografia interpela, ativa a memória, convoca o relato e configura subjetividades. Este texto é fruto do entrelaçamento de quatro escritos elaborados durante o seminário *A experiência como formação*, cursado no Doctorado Interinstitucional en

Educación (2025-1), e apoia-se em uma abordagem qualitativo-hermenêutica. Teóricos como Larrosa, Foucault, Deleuze, Ricœur, Jelin, Adorno, Scott, Alliaud, Bárcena e Packer permitem pensar a imagem fotográfica como linguagem que produz sentido, que afeta o sujeito e que, ao ser narrada a partir da experiência no espaço escolar, torna-se ato formativo. Conclui-se, assim, que olhar, narrar e recordar a partir da imagem fotográfica configura práticas de formação que deslocam a ordem estabelecida do currículo e devolvem à escola sua potência pedagógica, articulando experiência, constituição de subjetividades, memória e narração.

Palavras-chave: experiência formativa; memória; narração; fotografia escolar; subjetividade

Contarse a sí mismo es desplegar la dialéctica entre la identidad narrativa y la identidad ética

PAUL RICŒUR, *Sí mismo como otro* (1996 [1990])

(La tarea) consiste en no tratar —en dejar de tratar— los discursos como conjunto de signos (de elementos significantes que se refieren a contenidos o representaciones), sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan. Es indudable que los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese más lo que los devuelve irreductibles a la lengua (*langue*) y el habla. Es ese "más" lo que hay que revelar y hay que describir.

FOUCAULT, *L'archéologie du savoir* (1969)

El deber de todo preso es fugarse.

COPEL (escuchado entre integrantes de la Coordinadora de Presos en Lucha)

Introducción: algunas preguntas que nacen de la experiencia escolar en la fotografía

Recuerdo con claridad una tarde en la que, mientras revisaba los archivos fotográficos de una exposición escolar, me detuve frente a una imagen borrosa tomada por una estudiante de décimo grado. No era técnicamente perfecta, ni siquiera estaba bien encuadrada; sin embargo, me conmovió profundamente. En ella se veía una silueta casi imperceptible que parecía desvanecerse en el contraluz del patio. En el reverso de la foto, escrita con tinta azul, se leía: "Aquí estaba mi abuela, esperándome".

Esto llevó a preguntarme: ¿qué experiencia se revela en una imagen que no se muestra claramente?, ¿qué tipo de saber se pone en juego cuando una fotografía nos obliga a detenernos, a volver sobre

nosotros mismos? y ¿qué hace de esa experiencia algo formativo? Estas interrogaciones —insistentes, movedizas, afectivas— han acompañado mi tránsito por este seminario titulado *La experiencia como formación*, durante el primer semestre de 2025, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad del Valle, orientado por la maestra Dra. Selen Arango. Este texto no surge únicamente como una inquietud intelectual, sino también —y sobre todo— como una fuerza que ha atravesado mi cuerpo docente, mi memoria y mi práctica investigativa. De ahí que, en las páginas que siguen, desee trazar el recorrido reflexivo de cuatro textos elaborados en el marco de este seminario, los cuales configuran un entramado donde la experiencia, la imagen, el relato, la corporalidad y la formación en el campo de la escolaridad se tensionan, buscando espacios de fuga que se fecundan mutuamente.

Al final, lo que se configura no es un simple resumen, sino un ensayo vivo que busca dar cuenta del modo en que estos textos se entrelazan con mi propuesta doctoral, la cual interroga la imagen fotográfica no como representación del mundo, sino como constitución de un sujeto que se forma al mirar, al narrar y al ser afectado por lo visible. Esta idea de constitución se vincula con la propuesta de Martin Packer (2018) en *La ciencia de la investigación cualitativa*, quien enfatiza que las imágenes no son neutras, sino que participan activamente en la construcción de significados y en la producción de conocimiento dentro de los procesos sociales y educativos. En este mismo sentido, el profesor Mirzoeff (2011) ha señalado que la visualidad no es neutral ni objetiva, sino un campo de disputa donde se ejercen y desafían relaciones de poder. Así, la educación visual debe ir más allá de la enseñanza técnica de la fotografía o del análisis superficial de las imágenes, y convertirse en un espacio de resistencia donde

los estudiantes no solo interpretan críticamente los regímenes de visibilidad impuestos por los medios y las instituciones, sino que también producen nuevas formas de mirar y constituirse en el mundo. De lo contrario, la escuela seguirá reproduciendo lo que Mirzoeff llama la *visualidad dominante*, que impone quién tiene derecho a ser visto y quién permanece en la invisibilidad.

En esta línea, autores como Fontcuberta (2016) y Alphen (2017) señalan el *fracaso* de la imagen fotográfica, que ya no puede asumirse como un medio neutral o transparente, especialmente dentro del ámbito educativo. La escuela, como espacio de construcción de saberes, debe reconocer que la fotografía, lejos de ser un simple espejo de la realidad, participa en la configuración de la experiencia educativa. En lugar de pensarla como un medio estático, es necesario comprender su capacidad para interpelar a los sujetos, provocar efectos en los espectadores y transformar las percepciones de la realidad dentro del aula.

Desde la perspectiva del fracaso de la imagen propuesta por Alphen (2017), es posible comprender que ningún lenguaje —visual o verbal— puede abarcar la totalidad de lo real. Ello no implica que carezca de poder en la educación. Si abandonamos la pretensión de la imagen como representación fiel de la realidad, podemos reconocer su capacidad de constituirse como un universo en sí mismo, afectando y transformando a los sujetos que la contemplan en los espacios educativos. En este sentido, la imagen fotográfica no debe entenderse únicamente como un recurso auxiliar en la escuela, sino como un fenómeno constitutivo que involucra activamente a los estudiantes en la creación de sentido y la formación de una mirada crítica.

En suma, si bien el poder transformador de la fotografía radica en su capacidad para interpelar a los sujetos y permitir la articulación de múltiples perspectivas sobre el mundo, en la escuela esto no ocurre de manera automática ni garantizada. Las imágenes fotográficas pueden habilitar la posibilidad de ver la realidad y posicionar a los estudiantes como productores de nuevas realidades visuales, pero también pueden operar dentro de marcos que restringen su

potencial crítico y creativo. La fotografía, lejos de ser un espacio de participación asegurada, es un campo de disputa donde se juegan relaciones de poder, legitimación de discursos y producción de subjetividades. Por ello, es precisamente este punto el que debe ser tensionado en la escuela: ¿bajo qué condiciones la imagen fotográfica posibilita realmente una agencia educativa transformadora?; ¿cuándo, en cambio, corre el riesgo de reproducir lógicas dominantes sin cuestionarlas?

Por último, el concepto de *Bildung* —formación entendida como apuesta estética, ética y política— atraviesa este proceso: no se trata de acumular experiencias, sino de dejarse transformar por ellas. Esta noción se amplía a continuación.

La experiencia como potencia formativa: *Bildung*

Hablar de formación no es un gesto neutro: es tomar partido. No se trata solamente de transmitir conocimientos, sino de pensar qué tipo de sujetos queremos formar y qué lugar(es) otorgamos a la experiencia en ese proceso. Desde esta perspectiva, la noción de *Bildung* —acuñada en la tradición alemana— no se limita a un ideal ilustrado de acumulación de saberes, sino que puede pensarse como una experiencia radical de transformación. Lejos de una mera instrucción técnica o de una capacitación para la productividad, *Bildung* plantea un camino formativo que implica apertura, conflicto, exposición a lo incierto y una relación ética y estética con el mundo. En esta perspectiva, la formación no se entiende como un proceso lineal ni como un resultado cuantificable, sino como una experiencia vital en la que el sujeto se transforma al enfrentarse con lo extraño y lo diferente. Tal como subraya Horlacher (2014), *Bildung* no alude simplemente a la transmisión de conocimientos, sino a un proceso abierto e inacabado que se despliega en la interacción con lo otro y obliga a repensar constantemente la relación entre individuo y sociedad. Su atractivo radica, entonces, en la posibilidad de concebir la educación como una práctica que trasciende la utilidad inmediata y la sitúa en el terreno de la formación integral, ética y estética, donde lo desconocido deja de ser un obstáculo y se convierte

en una oportunidad para la construcción de sentido y de humanidad.

Formarse, entonces, no es adaptarse, sino atravesar. En esta clave, Larrosa (2019) propone que la formación no ocurre por la vía de la transmisión, sino por la exposición: a lo que desconcierta, a lo que no se puede asimilar de inmediato, a lo que descoloca. La experiencia, en este sentido, no es una dimensión anecdótica de la formación, sino su corazón más vibrante y riesgoso. No hay formación sin experiencia, y no hay experiencia sin transformación. La experiencia formativa no se deja prever ni calcular porque aparece como acontecimiento, como interrupción de la rutina, como posibilidad de decirse de otra manera.

Esta idea resuena con la crítica de Adorno (1998) a la instrumentalización de la educación. Para él, *Bildung* implica preservar el pensamiento crítico frente a la lógica de la eficiencia y la normalización. La formación no puede reducirse a entrenar para el mercado ni a reproducir roles sociales; debe conservar un vínculo con lo que incomoda, con lo que exige detenerse y pensar de nuevo. En este marco, formarse es resistir la clausura del sujeto: es abrir espacio para lo inacabado, lo improductivo, lo sensible. Es, en última instancia, una práctica de libertad: no una libertad abstracta, sino encarnada en la posibilidad de reconfigurar la propia mirada, la propia voz, el propio estar en el mundo.

Desde esta mirada, la experiencia formativa desborda las estructuras rígidas del currículo y de la evaluación. No es cuantificable ni estandarizable, pero sí legible, interpretable, narrable. Como advierte Scott (2008), la experiencia no puede ser tratada como una evidencia transparente, pues está atravesada por el lenguaje, por las condiciones materiales, por los marcos de visibilidad. Sin embargo, es precisamente en esa mediación donde la experiencia despliega su potencia: porque puede ser contada, reescrita, interrogada. Y en esa narrativa, algo del sujeto se reconfigura.

En ese sentido, en el terreno de la formación docente, esta concepción es particularmente poderosa. Alliaud y Suárez (2018) sostienen que las narrativas de formación permiten visibilizar los modos en que el maestro se constituye a través de lo vivido, lo sentido

y lo dicho. No se trata de volver la experiencia un saber acabado, sino de hacer de ella un espacio de lectura crítica. Así, el maestro se forma en el acto mismo, afectado por sus encuentros, fracasos y pasiones. La formación, entonces, deviene un gesto hermenéutico: una práctica de lectura de sí, de los otros y del mundo que lo transforman.

De ahí que, si *Bildung* implica una autoformación en diálogo con la alteridad, entonces la experiencia —con su carácter incierto y afectivo— es su condición de posibilidad. En un tiempo en que la educación corre el riesgo de volverse administradora de competencias y gestora de resultados, recuperar la experiencia como potencia formativa es también un gesto político. ¿Cómo sostener espacios donde lo no previsto, lo inútil, lo afectivo y lo narrativo puedan irrumpir y reconfigurar las formas de la formación? ¿Qué pasaría si formarse no fuera adquirir herramientas para un futuro predecible, sino atreverse a habitar el presente con todas sus preguntas?

Mirar¹ como experiencia: fotografía, memoria y la formación del lenguaje visual

Recuerdo una escena particular. Un grupo de estudiantes observa en silencio una fotografía de una marcha campesina. Uno pregunta: "¿Eso pasó aquí?". Otro responde: "Mi papá estuvo en algo así". En ese instante, la imagen dejó de ser un objeto visual para convertirse en un lugar de resonancia. No se trató solo de recordar, sino de activar una conversación suspendida, de abrir una herida colectiva a través de un gesto íntimo. Allí, en el cruce entre lo que se mira y lo que se dice, comenzó a formarse algo. La experiencia, como sugiere Larrosa (2019), no es un suplemento de la formación; es su nervio más tenso y fértil.

1 Según el profesor Fabio Jurado (2009), así como se puede oír sin escuchar, se puede ver sin mirar. Oír y ver son actividades físicas, determinadas por el automatismo de la vida práctica y por la funcionalidad de dos órganos, como son el oído y el ojo: vemos y oímos por dondequiera que vayamos, a no ser que seamos ciegos o sordos. Pero alguien puede oír palabras y frases sin escuchar los significados que el contexto produce; alguien puede ver imágenes y no mirar lo que hay detrás de ellas. Escuchar y mirar son procesos implicados en la interpretación, la cual resulta de una elaboración intelectual, de un esfuerzo por desentrañar la significación de aquello que se escucha y se mira.

De ahí que pensar la fotografía como experiencia formativa implique desmontar su función tradicional de simple ilustración o evidencia. En el ámbito escolar, como advierte Abramowski (2012), la imagen suele quedar relegada a un lugar accesorio frente al texto escrito, lo que invisibiliza su capacidad para producir saber y sensibilidad. Desplazar esa mirada instrumental requiere reconocer que no basta con observar imágenes: es necesario dejarse afectar por ellas, pues cada fotografía interpela y abre un espacio de experiencia que desafía al espectador. En este sentido, la imagen no solo acompaña la experiencia, sino que constituye un modo de conocimiento con densidad propia.

Desde esta perspectiva, la fotografía debe asumirse como un texto abierto que exige interpretación. Blanco (2008) plantea que el lenguaje fotográfico articula dimensiones estéticas, culturales y sociales, lo que lo convierte en un gesto que no se limita a representar pasivamente la realidad, sino que la constituye. Mirar, entonces, equivale a leer: un ejercicio hermenéutico donde se disputan sentidos, se reactivan memorias y se configuran formas de habitar el presente. Por ello, la experiencia estética se convierte en una pedagogía del mirar que enseña a leer críticamente la visualidad, interrumpe lo dado y cuestiona los modos hegemónicos de representación.

Este carácter crítico del mirar se relaciona con lo que Soto (2021) denomina la *performatividad de las imágenes* un gesto que resiste los regímenes visuales dominantes y abre la posibilidad de pensar de otro modo lo visible. En esa *performatividad*, la fotografía aparece como un lenguaje que no solo comunica, sino que educa la sensibilidad y genera formas de experiencia que invitan a interrogar el mundo y a construir otras narrativas. De este modo, trabajar la fotografía en clave formativa implica abrir el aula a la potencia estética de las imágenes, y habilitar prácticas pedagógicas donde mirar y leer se confunden en un mismo acto de crítica y creación.

Bárcena (2021) ha desarrollado esta perspectiva al pensar la formación como una práctica de interrupción. Su propuesta no se centra en lo que la imagen muestra, sino en lo que oculta, desplaza o calla. Formarse es aprender a leer esos silencios. La

imagen fotográfica, desde esta mirada, se convierte en un espacio de pliegue, de interpretación situada, de apertura de sentido. No se trata de consumir imágenes, sino de crear con ellas una relación crítica, de entrar en conversación con sus múltiples capas.

De ahí que *leer* una imagen no sea aplicar una técnica de decodificación, sino sostener una práctica de interpretación situada. Cada imagen produce un mundo, pero también deja fuera otros. ¿Cómo formar para leer esas exclusiones? ¿Cómo formar a sospechar de la imagen, a incomodarse con lo que en ella no aparece? En este punto, la experiencia deviene también memoria:² las memorias —siguiendo a Jelin (2002)— determinan los acontecimientos con los que recordamos como *un presente vivo* concretos momentos de la vida. La memoria no como un archivo del pasado, sino como una pregunta viva que atraviesa el presente.

Para ampliar, la memoria no puede reducirse a un archivo fijo del pasado; no es una colección de hechos ordenados cronológicamente que simplemente evocamos, sino un proceso activo de reconstrucción que involucra disputas, silencios, omisiones y resignificaciones. Las memorias —en plural— no son neutras: se configuran en un presente marcado por tensiones políticas, culturales y afectivas, y determinan los modos en que recordamos ciertos acontecimientos mientras otros son olvidados o negados. Desde esta perspectiva, la imagen fotográfica no solo evoca recuerdos individuales o colectivos, sino que puede convertirse en un artefacto que reactiva, resignifica e incluso disputa los sentidos del pasado en el presente.

En este sentido, la imagen funciona como una forma de inscripción simbólica donde se cruzan los regímenes de visibilidad, los marcos narrativos y los afectos que configuran nuestra relación con lo vivido. Una fotografía no es solo testimonio de lo que fue, sino también trazo de lo que permanece, de lo que

2 Con base en los planteamientos de Elizabeth Jelin (2002) en *Los trabajos de la memoria*, asumimos que la *memoria* es un proceso dinámico en el que el pasado no se recuerda de manera fija, sino que se reinterpreta en el presente en función de disputas simbólicas y relaciones de poder. En este marco, la fotografía no solo opera como un registro visual, sino como un espacio de resignificación que puede reafirmar narrativas hegemónicas o abrir grietas para la emergencia de nuevas voces y experiencias. En la escuela comprendemos que las imágenes no solo documentan, sino que participan en la construcción de identidad y en la lucha por la visibilidad de ciertos relatos sobre el pasado que reaparecen en el presente.

insiste, de lo que sigue afectando. Tal como señala Barthes (1989), toda fotografía contiene un *punctum*, una huella que hiere y conmueve, recordándonos que la memoria visual no se limita a registrar, sino que moviliza sensibilidad y pensamiento.

La memoria se vuelve experiencia precisamente ahí: no como repetición de lo anterior, sino como pregunta abierta que atraviesa el presente. Jelin (2002) advierte que la memoria no es un ejercicio neutral, sino un campo de disputa donde se negocian sentidos y se confrontan narrativas de verdad y justicia. Desde otra perspectiva, Ricoeur (2004) insiste en que la memoria debe entenderse como mediación entre lo vivido y lo narrado, un espacio donde se cruzan la fidelidad a la experiencia y la inevitable interpretación de quien recuerda. Así, recordar se convierte en una práctica crítica de lectura, en la que lo pasado interpela las formas de habitar el presente.

En este horizonte, las imágenes fotográficas operan como archivos sensibles que interrumpen el olvido. Didi-Huberman (2004) plantea que incluso las imágenes más precarias pueden resistir el borramiento histórico, pues, *pese a todo*, conservan un resto que insiste en ser visto. Del mismo modo, Sontag (2003) subraya que las fotografías del dolor no solo informan, sino que afectan éticamente al espectador y lo obligan a posicionarse frente a aquello que observa. En esta clave, la memoria visual no es un acto pasivo ni nostálgico, sino una práctica crítica y formativa que abre la posibilidad de educar la mirada como gesto ético y político.

En este sentido, la imagen funciona como una forma de inscripción simbólica donde se cruzan los regímenes de visibilidad, los marcos narrativos y los afectos que configuran nuestra relación con lo vivido. Una fotografía no es solo testimonio de lo que fue, sino también trazo de lo que permanece, de lo que insiste, de lo que sigue afectando. Tal como señala Barthes (1989), toda fotografía contiene un *punctum*, una huella que hiere y conmueve, recordándonos que la memoria visual no se limita a registrar, sino que moviliza sensibilidad y pensamiento.

La memoria se configura como una experiencia crítica que no consiste en repetir el pasado, sino en mantenerlo como una pregunta abierta que interpela

el presente. Tal como advierte Jelin (2002), no se trata de un ejercicio neutral, sino de un campo de disputas donde se negocian sentidos y narrativas de verdad y justicia. En esta misma línea, Ricoeur (2004) sitúa la memoria como una mediación entre lo vivido y lo narrado, un espacio de tensión entre la fidelidad a la experiencia y la interpretación inevitable de quien recuerda. Así, recordar se entiende como una práctica activa de lectura del pasado que incide directamente en las formas de comprender y habitar el presente.

En este marco, las imágenes fotográficas emergen como *gestos pedagógicos* sensibles capaces de resistir el olvido. Didi-Huberman (2004) sostiene que incluso las imágenes más frágiles conservan un resto que, *pese a todo*, insiste en ser visto; mientras que Sontag (2003) destaca que las fotografías del dolor no solo informan, sino que comprometen éticamente al espectador. De este modo, la memoria visual deja de ser un acto pasivo o nostálgico para convertirse en una práctica crítica que forma la mirada y habilita una relación ética y política con lo que se observa.

Desde esta perspectiva, formar no puede limitarse a la transmisión de datos históricos, sino que implica enseñar a interrogar los modos en que se construyen esas memorias. ¿Qué se recuerda y qué se silencia en una imagen? ¿Desde qué lugar miramos el pasado? ¿Qué voces y cuerpos quedan fuera del encuadre? Incorporar la memoria como dimensión formativa implica reconocer su potencia pedagógica: ella nos obliga a mirar con otros ojos, a narrar de nuevo lo que creíamos entendido, a construir vínculos con el pasado que permitan habitar críticamente el presente.

Por ello, Larrosa (2019) nos recuerda que no se trata de un acto nostálgico, sino de transformar lo vivido en lo decible. Mirar una imagen en el aula es, entonces, un gesto pedagógico y, desde luego, político: una manera de inscribir el pasado en el presente, de recuperar lo que fue silenciado y de interrogar lo que aún no ha sido dicho. Es también una forma de narrarse, de reconfigurar la subjetividad en diálogo con lo que nos precede y nos excede.

Desde esta perspectiva, el aula deja de ser un lugar de instrucción para convertirse en un laboratorio visual, donde el lenguaje, el cuerpo y la memoria

se entretejen. Alliaud y Suárez (2018) insisten en la necesidad de abrir la formación docente a lo sensible y a lo simbólico. La fotografía, en calidad de lenguaje constituyente, permite imaginar otros modos de ser y estar en la escuela. Leer(se) en una imagen es también narrar(se) de otra manera, es explorar otras formas de decir *yo*, de decir *nosotros*.

¿Y si formar fuera también aprender a mirar con otros? ¿Y si leer imágenes fuera una manera de leer(se), de transformar(se), de habitar la escuela como un territorio de resonancias? De ahí que podamos pensar que, en tiempos de saturación de discursos de orden visual, multimodal y multimedial, formar la mirada no es un lujo: es una urgencia pedagógica. No para formar en mirar mejor, sino para formar a mirar de otra manera.

Formarse entre pliegues: narrarse como experiencia docente

Una de las preguntas que me habita con mayor insistencia es: ¿cómo se forma un maestro cuando se atreve a contarse? No a contarse como quien recita una autobiografía lineal o egocéntrica, sino como quien (se) lee entre fragmentos, silencios e imágenes. Narrarse es, en este sentido, un gesto hermenéutico: una práctica de lectura de sí, de escucha del otro, de pliegue entre lo vivido y lo por decir. En el relato, algo se abre. Pero también algo se repliega, se vuelve opaco, enigmático. Y es ahí donde comienza la experiencia formativa.

En el cuarto texto del seminario exploré la autoformación a partir de la imagen fotográfica y del relato docente. Desde esta perspectiva, el *pliegue*³ —inspirado en las nociones de Foucault y Deleuze— no es solo una figura topológica, sino una operación

subjettiva: doblarse hacia adentro para mirar(se), desplegar(se) para enunciar(se) y tensionar lo propio con lo ajeno. El pliegue permite comprender que formarse no es fijar una identidad, sino ensayar una forma de habitar en tránsito, entre exposiciones sucesivas de lo que uno fue, es o puede llegar a ser.

En este marco, narrarse no significa capturar una verdad biográfica, sino generar condiciones para producir sentido. Como plantea Pineau (2006), el relato de formación no reproduce lo vivido: lo configura. La experiencia se vuelve legible cuando se narra, y en ese gesto se reescribe. Aquí, Larrosa (2019) nos recuerda que narrarse es también un acto ético y político: elegir qué decir, cómo decirlo y desde dónde. Es resistir la reducción tecnocrática de la formación como entrenamiento y recuperar la lentitud, la escucha e incluso el fracaso como formas legítimas de aprendizaje.

La imagen aparece en este proceso como una aliada fundamental. No como ilustración decorativa, sino como archivo visual de la experiencia. Las fotografías de infancia, las imágenes tomadas en el aula, los fragmentos detenidos por la cámara pueden activar recuerdos, abrir narrativas, desacomodar sentidos. Una imagen no solo muestra: interroga. Narrarse desde una imagen no es explicar el pasado, sino confrontarlo. No es reconstruir un origen, sino reinventar una posibilidad.

Esta perspectiva se conecta directamente con mi investigación doctoral, donde propongo pensar la imagen fotográfica no como mera representación, sino como dispositivo⁴ de constitución; sobre todo, como un gesto pedagógico potenciador. La imagen fotográfica no copia una realidad exterior: la produce. Desde este enfoque, la autoformación se sitúa en la intersección entre lo visual y lo narrativo, entre el pliegue que recoge y la apertura que expone. El relato y la imagen no son herramientas, sino formas de pensamiento, medios para imaginar otros modos de ser docente.

3 En el pensamiento de Foucault, retomado por Deleuze, el *pliegue* no designa un mero giro o curvatura espacial, sino una operación ontológica y subjettiva por la cual el afuera —la exterioridad de las fuerzas, saberes y visibilidades— se vuelve sobre sí mismo para formar un adentro, es decir, una interioridad constituida. Esta interioridad no es trascendental ni preexistente, sino que surge como efecto del plegamiento de las fuerzas del poder, del saber y de la verdad sobre el propio sujeto, dando lugar a una forma histórica de subjettivación. Así, el pliegue se convierte en una figura clave para pensar cómo el sujeto moderno no preexiste a las relaciones de saber y poder, sino que es producido en ellas y por ellas mediante prácticas que lo moldean desde el exterior y que se doblan hacia el interior como autogobierno, memoria y afecto de sí por sí mismo (Deleuze, 1987; Foucault, 1969, pp. 126-149).

4 Foucault (1991) define el dispositivo como un conjunto heterogéneo de elementos —prácticas, discursos, normas, instituciones y relaciones de poder— articulados estratégicamente para organizar y regular el saber y el poder en un contexto social e histórico determinado. Más que una estructura fija, el dispositivo opera como una formación que surge en respuesta a una urgencia específica, configurando modos particulares de acción y pensamiento en un momento histórico dado.

En esa línea, relatar(se) no es solo recordar. Es revisar el archivo de la propia práctica, leer las escenas que nos marcaron, reinterpretar lo que parecía ya fijado. Es volver a mirar con otros ojos, con nuevas preguntas. ¿Qué vemos cuando nos vemos? ¿Qué decimos cuando contamos cómo formamos? ¿Qué silencios atraviesan esas narraciones? El desafío contemporáneo de la formación docente no es repetir discursos, sino producir narrativas propias, mirar críticamente, desmontar los encuadres heredados.

Quizá por eso el aula no puede seguir pensándose solo como un espacio de transmisión, sino como un laboratorio narrativo y visual. Un lugar donde la palabra y la imagen se entrelazan para generar subjetividades, para interrogar los regímenes de verdad que circulan en la escuela, para ensayar nuevas formas de habitar el oficio de la escuela. Formarse, entonces, es también componer(se): plegarse y desplegar(se) en la experiencia, hacer del relato un modo de resistencia y del encuadre una forma de cuidado.

A modo de cierre: formarse es abrir preguntas

¿Y si la experiencia no fuera algo que se tiene, sino algo que se habita? ¿Y si formarse no significara acumular saberes, sino impulsarse a leer(se), a narrar(se), a mirar(se)? Al final de este recorrido por el seminario *La experiencia como formación*, no hay una conclusión cerrada. Hay, más bien, una apertura: un pliegue más en el trayecto de preguntarme qué significa ser maestro hoy, en una escuela atravesada por imágenes, relatos, memorias y silencios.

Cada uno de los textos trabajados ha sido, en efecto, un laboratorio para pensar la formación como experiencia y la experiencia como una forma viva, encarnada y visual del conocimiento. La noción de *Bildung* —no como domesticación, sino como autoformación (Sloterdijk, 2001; Larrosa, 2019)— me permite asumir la formación no desde un deber ser externo, sino como una travesía subjetiva, un movimiento del sujeto hacia sí y hacia los otros. Esta mirada se entrelaza con las reflexiones de Alliaud y Suárez (2013), quienes recuerdan que la formación no sucede desde afuera, sino que se gesta en el encuentro: con otros, con lo que toca y duele.

En este marco, la imagen fotográfica ha sido para mí no solo un objeto de estudio, sino un gesto del pensamiento, una provocación. Me ha permitido comprender la experiencia como un acontecimiento visual y afectivo que interpela al sujeto y lo constituye. Desde el lente también se construye una pedagogía: una que no busca controlar, sino mirar; una que se detiene, que se deja afectar, que abre espacio al asombro. Contar(se), mirar(se), narrar(se): estos gestos han devenido hilo conductor de mi propuesta doctoral. No como ejercicios narcisistas, sino como prácticas de resistencia frente a las lógicas de estandarización que cercan el trabajo de la escuela.

Como diría Pineau (2006), lo que está en juego en la narración de la experiencia es una política del saber: una que reconoce que el conocimiento no se agota en los textos oficiales, sino que habita las vivencias, las imágenes, los cuerpos. Por eso, mi proyecto busca interrogar la imagen fotográfica no como simple representación, sino como lugar de constitución del sujeto. No como espejo del mundo, sino como lenguaje que produce sentido, memoria y subjetividad. Y en ese gesto, también la imagen se pliega: ya no es solo archivo, sino huella, relato, gesto formativo y narrativo.

Quizá allí radique uno de los desafíos más urgentes de la formación docente contemporánea: no repetir discursos ajenos, sino construir la posibilidad de narrarse; no formar para encajar, sino para tensionar, reescribir y desbordar. Narrarse —entre imágenes, fragmentos y silencios— se convierte en un acto hermenéutico y político, un ejercicio de subjetivación donde lo vivido no se archiva, sino que se reconfigura. Y en ese pliegue, la escuela también se vuelve otra: no solo un espacio de transmisión, sino un laboratorio visual y narrativo donde mirar(se) es ya un modo de formar(se).

Así, esta experiencia doctoral no se reduce al cumplimiento de un plan de estudios, sino que se ha convertido en un campo de exploración: un modo de problematizar como maestro-investigador, como sujeto que busca comprender lo que hace, lo que mira, lo que narra. Porque si algo espero de este camino, es que siga abriendo preguntas. Quizá —solo quizá— formarse sea, ante todo, aprender a preguntar de otra manera.

Referencias

- Abramowski, A. (2012). *El lenguaje de las imágenes y la escuela*. Instituto Superior de Formación Docente.
- Adorno, T. W. (1998). Educación para la emancipación. En G. Reimers (ed.), *La educación en la sociedad actual* (pp. 87-96). Akal.
- Alliaud, A. y Suárez, D. (2018). *Pedagogía de la formación: narrativas, trayectorias y saberes docentes*. Noveduc.
- Alphen, E. van. (2017). *El fracaso de la imagen: la fotografía y sus contrafácticos*. Metales Pesados.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación*. Paidós.
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*. Paidós.
- Blanco, L. (2008). Hacia una interpretación global del texto fotográfico. *Telos: Revista de Pensamiento, Sociedad y Tecnología*, (77), 1-9. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero077/hacia-una-interpretacion-global-del-texto-fotografico?output=pdf>
- Deleuze, G. (1987). *Foucault. Los pliegues o el adentro del pensamiento (subjetivación)*. Paidós.
- Didi-Huberman, G. (2004). *Imágenes pese a todo: memoria visual del holocausto*. Paidós.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes: notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es *Bildung*? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35-45. <https://doi.org/10.7764>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Jurado, F. (2009). De la lectura de imágenes hacia la lectura-escritura de textos verbales. *Ruta Maestra*, (14), 27-32. <https://rutamaestra.santillana.com.co/de-la-lectura-de-imagenes-hacia-la-lectura-escritura-de-textos-verbales/>
- Larrosa, J. (2019). *Esperar no es saber: ensayos sobre la experiencia educativa*. Arcadia.
- Mirzoeff, N. (2011). *El derecho a mirar: una contrahistoria de la visualidad*. Duke University Press.
- Packer, M. (2018). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Pineau, G. (2006). Les histoires de vie en formation: genèse d'un courant de re-cherche-action-formation existentielle. *Educação e Pesquisa*, 32(2). <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>
- Ricœur, P. (1996 [1990]). *Sí mismo como otro* (trad. C. R. Bacciero). Trotta.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.
- Scott, J. W. (2008). La experiencia. En J. Butler y J. Scott (eds.), *El género: una categoría útil para el análisis histórico* (pp. 131-150). Fondo de Cultura Económica.
- Sloterdijk, P. (2001). *Normas para el parque humano: una respuesta a la "Carta sobre el humanismo"*. Siruela.
- Soto, A. (2014). *La performatividad de las imágenes*. Santiago de Chile, Metales Pesados <https://doi.org/10.7764/69.23>
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Alfaguara.

Diálogo de conocimiento

Se trata de un artículo que aborda la fotografía como experiencia de formación en el aula de clase y que pone en conversación autores y autoras alrededor de esta idea. Este diálogo lo hace de manera cuidadosa, enunciando las escuelas teóricas o puntos desde donde enuncian sus ideas, ubicando cuáles se interesan por la formación (entendida como *Bildung*), por la formación docente, por la formación como una práctica de interrupción, entre otros. Mientras hace este diálogo, relaciona su experiencia en el aula, trayendo las voces y la experiencia de su mirar y las del estudiantado, reconociendo el espacio escolar como uno de memoria. Es un texto que resignifica la noción de formación, muy presente en el discurso pedagógico, al ubicarla no como sinónimo de educación o de enseñanza, sino como aquello resultado de la experiencia, especialmente, de la del mirar que evoca la fotografía.

Selen Arango Rodríguez