



**Subjetividades políticas en maestros y maestras de la Comuna 13 de Medellín:
poéticas para re-existir entre las hojas rotas**

Erica Elexandra Areiza Pérez

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctora en Educación

Asesor

Jesús Alberto Echeverri Sánchez

Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2021

Cita	(Areiza Pérez, 2021)
Referencia	Areiza Pérez, E. E. (2021). Subjetividades políticas en maestros y maestras de la Comuna 13 de Medellín: poéticas para re-existir entre las hojas rotas [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Doctorado en Educación, Cohorte XV.

Grupo de Investigación Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano: Wilson Antonio Bolívar Buriticá

Jefe Departamento: Ruth Elena Quiroz Posada

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

A quienes me han enseñado a amar lo justo y lo bello.

Tabla de Contenido

Resumen	1
Abstract	2
UMBRALES O INTRODUCCIÓN	3
Temblores de vida o memorias inquietantes entre la evocación y la tinta.....	3
Un junco de indicios y promesas	8
I. MAESTRAS, MAESTROS Y ESCUELAS ANTE LA VIOLENCIA: PROBLEMATIZACIONES, DESMORONAMIENTOS Y GRIETAS.....	12
Lecciones de un vacío en los tableros rotos o subjetividades borradas	12
Un acallamiento atroz: narrativas del silenciamiento	18
Errancias en el corazón y desplazamientos de la experiencia pedagógica	25
La condición vulnerable del maestro: un cuerpo expuesto	30
Medellín: un viejo cuaderno con rasgaduras y finos trazos	34
Los llantos del guayacán: era la vida que se iba	39
La Comuna 13: entre las hojas rotas de un territorio pendiente	44
De sobrevuelos y aturdimientos o corporalidades sacudidas.....	50
Escuelas heridas o los cuadernos de los renglones rojos	58
Brotos de vida entre la furia	62
Otras trayectorias o estancias necesarias en lo andado	66
Motivaciones y alcances: los trazados sinuosos de una composición	75
II. ENCARAR LO DESHOJADO: ENTRAMADOS TEÓRICOS O SUBJETIVIDADES POLÍTICAS EN LA PERSISTENCIA DE UN PRONUNCIAMIENTO	82
Andariegos de realidades inaplazables	82
En los pliegues de la subjetividad.....	84
Subjetividades políticas: disrupciones y repertorios de despliegue	87
Interpelar lo inexorable: una pedagogía crítica para otras partituras posibles.....	96

De la violencia o ese asedio furioso: implicaciones escolares frente al dolor social.....	99
Pálpitos de escuela: resistir, aunque las hojas caigan	102
III. (DES)BORDES Y RECOMPOSICIONES DEL VIVIR: UNA INVESTIGACIÓN NARRATIVA – (AUTO)BIOGRÁFICA	109
Una evocación magisterial.....	109
An-danzas del mirar: visores y fugas.....	112
Maestros y maestras en trayectoria: subjetividades participantes.....	120
Entre las formas del girasol: una espiral de tiempos, dispositivos y tramas.....	122
Experiencia hermenéutica como poiesis	136
Un horizonte ético.....	140
IV. HALLAZGOS Y COMPRESIONES: TRAYECTORIAS MAGISTERIALES O CUANDO EL OTOÑO NO ES PARA SIEMPRE	144
Curvar destinos. Cuando retornan los salmones	145
Versos para conjurar la asfixia de los días.....	156
Para que dure la vida: una memoria en plenilunio.....	166
Zurcir las fragilidades o costuras para ensanchar la vida	180
Memoriales en clave de Sol o baladas a la hora del alba.....	192
V. EXPANSIÓN DE SENTIDOS: POÉTICAS DE RE-EXISTENCIA.....	208
Vitalidades, ocasiones fértiles.....	209
Respiraciones, un ritmo liberado	214
(Con)mociones, un dolerse actuante	218
Creaciones, danzar	224
Comienzos, volver a tocar la arena	230
EPÍLOGO.....	239
Referencias	250
Anexos.....	264

Lista de figuras

Figura 1 A propósito de las huellas del conflicto armado en Montes de María.....	13
Figura 2 Ruinas del Colegio Monseñor Gerardo Valencia Cano municipio de Belén de los Andaquíes, departamento de Caquetá	14
Figura 3 Centro educativo en ruinas en el municipio de Mutatá, Urabá antioqueño	16
Figura 4 Fragmento de Las delicias	30
Figura 5 Guayacán	39
Figura 6. Interior de un barrio en la Comuna 13 – San Javier	45
Figura 7 Uno de los tantos grafitis sobre la violencia en la 13	53
Figura 8 Mural Museo Escolar de la Memoria, Institución Educativa Eduardo Santos, Comuna 13.....	53
Figura 9 Vista de La Escombrera.....	56
Figura 10 Páginas del catálogo de la obra Duelos	57
Figura 11 Uno de los salones de la Escuela Pedro J. Gómez.....	59
Figura 12 Una mirada a las heridas dejadas por el conflicto armado en la Institución Educativa La Independencia	60
Figura 13 Desfile en El Carnaval de la 13	63
Figura 14 Marcha instituciones educativas de la 13	65
Figura 15 Tablero donde los visitantes del CARE dejan testimonio de su visita y a la vez voz de aliento	110
Figura 16 Diseño en espiral de una maestra, a modo de mapa mental, previo a la escritura de las biografías magisteriales.....	125
Figura 17 Invitación a encuentro de maestros y maestras en una de las instituciones de la 13	129
Figura 18 Invitación a círculo de conversación I.....	131
Figura 19 Invitación a círculo de conversación II.....	133
Figura 20 Invitación a círculo de conversación III	134

Figura 21 Invitación a círculo de conversación IV	135
Figura 22 Aula de Preescolar en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo.....	153
Figura 23 Vista a un sector del barrio Las Independencias	155
Figura 24 Antigua sede de bachillerato en Santa Rita de Sinitavé	157
Figura 25 Mural sedes de primaria y bachillerato, Institución Educativa La Independencia	166
Figura 26 Ilustración álbum expuesto en Museo Escolar de la Memoria, Institución Educativa Eduardo Santos.....	167
Figura 27 Croquis en negro de la Comuna 13 y homenajes a estudiantes asesinados. Museo Escolar de la Memoria, Institución Educativa Eduardo Santos	168
Figura 28 Recordación estudiante asesinado. Museo Escolar de la Memoria, Institución Educativa Eduardo Santos.....	169
Figura 29 Mural en Museo Escolar de la Memoria, Institución Educativa Eduardo Santos	170
Figura 30 Huellas del conflicto armado urbano e iniciativas pedagógicas desde el quehacer docente. Museo Escolar de la Memoria, Institución Educativa Eduardo Santos	171
Figura 31 Celebración Festival de Hip Hop en 2019, Institución Educativa Eduardo Santos...	173
Figura 32 Mural del Renacimiento. Museo Escolar de la Memoria, Institución Educativa Eduardo Santos.....	180
Figura 33 Vista actual de la Institución Educativa Stella Vélez Londoño.....	187
Figura 34 Dos maestras resguardadas con alegría en la memoria a través de retratos realizados por egresada de la Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz (2018).....	194
Figura 35 Portada de la compilación de historias escritas por los estudiantes en 2018.....	202
Figura 36 Mensaje contenido en ejercicio de memoria realizado en 2018	205
Figura 37 Colcha de la memoria elaborada por estudiantes y maestras en 2018.....	207
Figura 38 Movimientos. Dibujo en pastel y lápiz sobre papel canson.....	209
Figura 39 Brotes. Dibujo a lápiz sobre papel canson.....	214
Figura 40 Afectaciones. Dibujo a lápiz sobre papel canson	219
Figura 41 Inventivas. Dibujo a lápiz sobre papel canson.....	224
Figura 42 Había una vez, muchas veces. Dibujo a lápiz sobre papel canson	230

Resumen

La Comuna 13 es uno de los territorios más afectados por la violencia en la historia reciente de la ciudad de Medellín, producto de actividades delictivas y disputas de distintos grupos armados por el control territorial. Las escuelas no han estado al margen de estas hostilidades. Esta investigación se propone develar el lugar de las subjetividades políticas en maestros y maestras que han ejercido su profesión en este contexto en las últimas tres décadas, a fin de reconocer las experiencias pedagógicas que han llevado a cabo para encarar la adversidad y atender al cuidado de la vida. La perspectiva epistémica y metodológica del trabajo cobra vida en una Investigación Narrativa – (Auto)biográfica, ámbito que se despliega a través de biografías, relatos, círculos de conversación y dispositivos visuales. La trayectoria vivida deriva en el despliegue de repertorios vitales o *poéticas* presentes en un quehacer magisterial creador, sensible y comprometido con la interrupción de heridas sociales, la construcción de paz y la apuesta por una existencia justa y amorosa para las nuevas generaciones.

Palabras clave: violencia, maestros y maestras, subjetividades políticas, narrativas, *poéticas*.

Abstract

Comuna 13 is one of the territories most affected by the violence that occurred through the recent history in the city of Medellín due to criminal activities and quarrels between different armed groups for territorial control. Schools have not been at the margin of hostilities. This research aims to unveil the place of political subjectivities in school teachers who have performed their profession in this context during the last three decades, to acknowledge the experiences of pedagogy that they have carried out to face adversity and to pay attention to the care of life. The epistemic and methodological perspective of labor comes to life in the (Auto) biographic - Narrative Research – an area that displays itself through biographies, narratives, conversation circles, and visual devices. The lived path derives into the unfolding of vital repertoires or *poetics* present in a magisterial creator task that is sensitive and devoted to the interruption of social injuries, to the construction of peace and the bet for a fair and lovely existence for new generations.

Keywords: violence, teachers, political subjectivities, narratives, *poetics*

UMBRALES O INTRODUCCIÓN

Temblores de vida o memorias inquietantes entre la evocación y la tinta

*Unas hojas,
unas pocas hojas sacudidas
por el viento.
Un temblor en oscuro bosque,
un destello de vida,
un instante de niño.
(Al alba los pájaros, Hugo Mujica)*

Un vuelo antiguo me devuelve a los temblores de la infancia. Ese tiempo en que un paisaje arrobador pintaba atardeceres sin avaricia, como si se tratara de un gran acuarelista a quien el mundo se le extendía como un infinito pliego de peticiones pictóricas. Los colores del recuerdo me llevan a los tonos de ese frío vespertino que cobraba más ímpetu en el silencio nocturno. Vuelvo a una tierra con olor a pasto, a pequeños bosques de generosa espesura, a caminos polvorientos que se oxigenaban en el invierno. Ya en el verano intenso o en los días gélidos, no hacía falta el rubor artificial en las mejillas. Bastaba un brochazo de sol o una fría pincelada para maquillar el rostro de una aparente expresión de vergüenza que se desmentía en los efectos del clima. Qué importaba el ardor en la piel cuando los columpios se balanceaban sin recato, el patio se ofrecía como un delicioso lodazal para los pies descalzos y las montañas eran como brazos abiertos a los recorridos expedicionarios. Cuál fatiga de niña o cuál resfriado contraído en la lluvia no podría curar el humo dulce de un chocolate batido en la amorosidad de un gesto materno.

¡Cuánto vigor dejaban esos sorbos en el cuerpo agotado! Era como si adivinaran las andanzas que el tiempo por venir pondría en mis pasos todavía titubeantes. Pronto llegaron los caminos escolares y las agendas diarias mudaban de renglones ¡A la una, a las dos y a las seis! Seis escuelas podrían ser muchas para cinco años de educación primaria, o podrían ser pocas para una familia itinerante que buscaba, en su errancia, el sustento cotidiano en un tiempo en que las abundancias escaseaban. La primera escuela fue muy breve porque el camino que conducía a ella era demasiado extenso y el cansancio superaba la corta edad. La segunda se alargó en los abecedarios que ya me habían anunciado las cartillas heredadas. Cada letra era un pasadizo secreto a sonidos y grafías que se confabulan para hechizar la vida con universos de lenguaje que, una vez

descubiertos, esquivaban los conjuros. Esa magia se disolvía en el aburrimiento cuando las planas volvían una y otra vez a los mismos trazos, como si en esa repetición caprichosa se editara un logro inaplazable. La irrupción de una novedad en el oficio rutinario de los lápices hubiera podido desatarse en la promesa de un libro, pero la triste ausencia de una biblioteca frenaba esa posibilidad. No obstante, el aula rural de los primeros grados y el esmero de una maestra me habían dejado legados insustituibles. Tampoco en casa se propagaba el olor a lectura, pero no eran ajenos los oídos a las narraciones orales que encendían las chimeneas de la imaginación cuando, en las noches de visitas generosas, se recordaban historias presentes en el imaginario popular. Personajes folclóricos, leyendas y enigmas desfilaban por relatos tan perturbadores que un insomnio sazonado en el miedo se fermentaba en nuestras horas venideras. Pero para qué dormir con tanto misterio en la almohada.

La tercera y la cuarta escuelas me remiten a las calles del pueblo que acogió mi nacimiento en la década de los ochenta. Una tierra de poetas y escultores, conventos y curas y encoquetadas paisajísticas en las geografías del Norte antioqueño. El año escolar que viví en dos escenarios educativos me introdujo en un ambiente urbano en el que las respiraciones eran distintas. Entre timideces y esfuerzos me fui acoplando a una dinámica no exenta de extrañezas. Me recuerdo tratando de entender lecciones que aparecían como criaturas empecinadas en complicar los caminos del aprendizaje. Aprender dolía y los quebrantos se agudizaban cuando no se disponía del arrojito suficiente para construir vínculos. Los recreos se me presentaban como un observatorio donde la escuela se dibujaba en la presencia solitaria de un niño, las relaciones rotas, el barro pegado a los zapatos de los pequeños provenientes del campo, los juegos que acercaban y retorcían de risa o los que marcaban diferencias y llantos insalvables; se revelaba también en la pequeña que hacía la fila en la tienda para comprar el dulce que los antojos le dictaban o en aquella que buscaba, no sin desconcierto, la moneda que nunca encontraría en el bolsillo roto de la escasez.

Los paisajes rurales volvieron a la retina al año siguiente. Un pueblo distante prometía un porvenir más estable para la economía familiar. La piel mudaba de sudores porque el clima era menos congelante. El olor a frutas en la mañana era el campanazo natural que anunciaba los sabores agrios o dulces de cada día. Y la quinta escuela arribó a esa edad que avanzaba a zancadas por los caminos de la curiosidad. Era el tiempo de las complicidades tejidas en esos instantes que se abren

entre el tablero y las miradas al costado que propician el guiño, la tarea compartida, el pequeño murmullo que se desvía del tema de la clase. De ese tiempo retengo aún la imagen de mi profesor al lado de un radio que le permitía mantenerse al tanto de la actualidad noticiosa del país. “Mataron a Pizarro”¹, nos dijo un mediodía, mientras su gesto parecía ilustrar el peso del anochecer que seguía cayendo sobre Colombia. Oímos, en silencio, ese anuncio que se fijaba en la memoria un lluvioso abril de 1990. Ni en ese instante ni en los días siguientes se volvió a aludir a ese episodio en la pequeña aula que nos acogía.

Mi último año de primaria lo viví en la sexta escuela. Un pequeño plantel de pocos niños y niñas porque, no era extraño que, en algunas zonas rurales alejadas, el número de estudiantes se redujera sustancialmente, pues se trataba de regiones con poca presencia poblacional. Evoco cuadernos llenos de cuadros que yo quería ver redondos porque tanta rigidez me desconponía. Evoco las infancias y adolescencias reunidas en un mismo salón porque los grados no se separaban espacialmente. Guías de colores diversos se posaban sobre las manos escolares. En un solitario pupitre resolvía las actividades que hablaban de aprendizaje colaborativo; hasta un patio de medidas modestas llegaban los ejercicios que invitaban a la articulación de la vida escolar con la comunidad; en el freno de la pasividad y la costumbre se enredaba el rol activo que se promulgaba. La escuela primaria había pasado por mi vida y mi vida había pasado por la escuela. Había pasado y había quedado.

El tiempo sucesivo trascurría en la calma de ese campo distante. En la nitidez de las escenas de esos primeros años de los noventa recuerdo las imágenes de unos hombres vestidos de civil o con uniformes verdes que transitaban los caminos veredales. No portaban las herramientas de los campesinos o las mercancías de los escasos vendedores que recorrían las casas ofreciendo productos a bajo costo. Portaban armas. Un par de veces los vi pasar. Me preguntaba quiénes eran esos personajes que recorrían trochas con botas largas de color negro y que luego se internaban en un monte como si esa fuera su morada más frecuente. Los imaginaba en medio de grandes tormentas con la ropa empapada y con el peso de un fusil en el hombro.

¹ Carlos Pizarro Leongómez hizo parte del M-19, un movimiento guerrillero conformado en 1970, cuya desmovilización se produjo en marzo de 1990 tras un pacto de paz con el gobierno de turno. Luego de la dejación de las armas se fundó el partido Político Alianza Democrática M-19. Pizarro, exdirigente del grupo subversivo, lanzó su candidatura presidencial por el partido naciente, pero fue asesinado el 26 de abril de 1990.

Transcurría el mes de septiembre de 1993. Cierta mañana escuchamos, a lo lejos, un estruendo ensordecedor. Imaginé la magnitud de la explosión, pues si llegaba al oído desde tantos kilómetros de distancia, no era, de ningún modo, un modesto estallido. La radio hablaba de una emboscada, vehículos dinamitados, pérdidas humanas. Mi interrogación no alcanzaba a dimensionar por qué esas realidades de gentes enfrentadas, aunque hubieran nacido del mismo vientre colombiano. Meses más tarde, el olor a muerte violenta volvió a percibirse en nuestro olfato aturdido. Recuerdo la imagen del cuerpo sin vida del mayordomo que administraba la finca donde vivíamos. Unos hombres armados se lo habían llevado una noche en la que no valieron los gritos del hijo o el llanto de la esposa. Al día siguiente, lo encontraron en una carretera enmudecida, una vía que parecía guardar un luto silencioso; era como si todavía resonaran en sus suelos pedregosos las súplicas que debió escuchar en ese instante cuando el vivir se esfuma sin remedio. Nunca se supo por qué ni quiénes y un manto de impunidad cubrió ese hecho atroz.

Las atrocidades y la zozobra hacían que el temor creciera y que cada ruido nocturno fuera como un martillazo en el pecho. El miedo es el gran atizador del drama humano y, en tiempos aciagos, saca sus garras más afiladas. Abandonamos ese campo lejano y retornamos a la proximidad de las calles de siempre, las de aquellos días de escuelas urbanas.

“La guerra ha existido desde siempre”, nos decía el profesor de Literatura del grado octavo, mientras leía en voz alta las epopeyas homéricas. Su voz gruesa era el pasaporte a esos memorables dramas épicos en los que aqueos y troyanos se desangraban en un campo de batalla demencial. Cuántas verdades se revelaban en ese despedazamiento de la vida que se libraba entre armaduras, cascos, flechas, espadas, naves. Todo un aparataje mortífero azuzando odios, venganzas, la obsesión por una victoria a toda costa. Una tragedia milenaria que no ha cesado, que se ha expandido por los continentes como un virus planetario incontenible. Me reencontré con las historias de Homero en las aulas de la Universidad de Antioquia, mientras estudiaba el curso de Literatura Griega y Latina con un profesor apasionado con los textos clásicos y su potencial para iluminar las oscuridades del hoy. Con paciencia y fervor de monje medieval, en cada clase dibujaba en el tablero el mapa de esa contienda entre el ejército de Agamenón y la comitiva de Aquiles. Todavía, en mí, esos relatos revisitados, no solo en los libros o en las clases que oriento en las aulas

universitarias, también, cuando abro los ventanales de nuestro devenir histórico, cuando descorro las cortinas de las memorias sufrientes de los pueblos latinoamericanos.

Las aulas de mis clases me devuelven a los últimos años de la secundaria. Ese tiempo singular en que las mañanas me situaban en el rol de estudiante y las tardes me extendían una tiza porque me estaba formando para ser maestra. Y a pesar de la vacilación ante el tablero y la voz trémula, un salón poblado de movimientos infantiles desbordados nos esperaba. Era necesario cruzar el umbral. ¿Quién podría sacarnos del apuro? ¿Qué podría disolver el desconcierto en medio del ahogo de la palabra en la algarabía? ¿Acaso el impulso de los pedagogos que leíamos? ¿Qué caminos podrían alumbrar Comenio, Montessori o Pestalozzi? Eran las preguntas que nos asediaban en ese tiempo de aprendices de maestros y maestras en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío del municipio de Santa Rosa de Osos, el pueblo de la vasta geografía antioqueña donde el frío ruboriza la piel y las tardes son como acuarelas en el horizonte.

Esas primeras experiencias de aprendiz de maestra fueron, sobre todo, acontecimientos de la duda, del temblor y, claro, de una decisión que se reafirmaría cuando en el año 2002 ingresé a la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia con sede en la ciudad de Medellín. Ese nuevo periplo me saludaba en atardeceres desacostumbrados, en calles de nombres poco familiares, en una urbe que apenas empezaba a revelármese como un ancho río lleno de agitaciones, zonas de riesgo, loables orillas, desembocaduras impensables. Era preciso empezar a remar, seguir el curso del agua, pero también, reconocer los bordes para avanzar a contracorriente cuando fuera necesario.

La intensidad de la academia hacía que mi relación con el mundo mediático fuera menos frecuente. No obstante, dedicaba algunas horas a los noticieros, actividad que combinaba con la radio, esa ventana sonora que me había acompañado desde la infancia y cuya complicidad no me abandonaba. Justo de ese 2002 recuerdo imágenes no muy nítidas de una comuna de la ciudad en la que se estaban llevando a cabo varias operaciones por parte de las fuerzas armadas. Evoco instantáneas de militares y tanquetas, detenidos, un olor a pánico imponiéndose en las calles. Eran las turbulencias de principios de siglo que acontecían en la Comuna 13. No perdí de vista ni los

sonidos ni las imágenes. Tampoco me desentendí de lo que ocurría en el resto del país, de ese grito diario que se reproducía en distintos tonos, velocidades y registros.

Tiempo después, luego de varios años de experiencia como formadora de maestros y maestras en la Facultad que me había acogido como estudiante, esos movimientos seguían incitando mi inquietud. Y sentía la necesidad de contar, de interpelar la violencia, de agenciar otras formas de vida en iniciativas colectivas y animar ese cometido desde el campo educativo. Era el temblor que me había sacudido en la infancia, en los estruendos de la ruralidad distante, en los titubeos de la voz en las jornadas de aprendiz de educadora, en las herencias de saber y humanidad recibidas gracias a los mentores presentes en mi formación. Era, también, el estremecimiento que me había sorprendido en la Medellín de corrientes agitadas, el mismo que dejaba una estela de interrogaciones y abría senderos insoslayables. Y me puse en camino...

Un junco de indicios y promesas

Al cabo de pocos días Rubén apareció con un par de cuadernos tachonados con una caligrafía presurosa pero cuidada, los que puso en mis manos, según dijo, con la confianza de que esta historia de vida de un maestro de escuela rural fuera suficientemente reveladora no solo de los riesgos que rodean el oficio de pedagogo en un país sumido en una guerra endémica, sino además como una lección de compromiso militante con las múltiples demandas de niños y jóvenes excluidos de los bienes y servicios concentrados en las ciudades.

(La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI, Gabriel Murillo)

Cuántos cuadernos podrían hacer memoria de las tensiones vividas en contextos marcados por la violencia si, como Rubén, el maestro de escuela presente en el epígrafe, otros maestros y maestras decidieran narrar sus experiencias, escuchar el silencio prolongado, apreciar los rumores del rostro porque ya no hay semblante para tanto gesto contenido. Cuántas otras historias en esta historia de contiendas y acallamientos. Periodos otoñales impuestos a la fuerza; respiraciones marchitas como las hojas que caen sin remedio. Al referirse a nuestro país, dice Juan Manuel Roca en su poema “Una carta rumbo a Gales”:

*Aquí crecen la rabia y las orquídeas por parejo,
no sospecha usted lo que es un país
como un viejo animal conservado
en los más variados alcoholes,
no sospecha usted lo que es vivir
entre lunas de ayer, muertos y despojos.*
(2005, p. 43)

Desde mi experiencia, una investigación surge de malestares, urgencias y pasiones. Opto por enunciar algunos. En lo que a malestares se refiere, sobresale la indignación por la barbarie que ha atravesado al pueblo colombiano durante décadas. La lucha armada por el dominio de la tierra, la incapacidad y los excesos del Estado en la contención de los conflictos, la injerencia del narcotráfico, las disputas por el control territorial en los contextos urbanos y rurales, han arrojado el país a una violencia sistemática con devastaciones incalculables. Imaginemos esta región como una inmensa noche poblada de vidas expandidas como luciérnagas. De pronto, una tempestad irrumpe. Figuras de ejércitos y bandos diversos sobrevuelan la atmósfera y se trenzan en temibles confrontaciones. Ráfagas van y vienen. Un sinnúmero de faros naturales se apaga. Donde antes había una enorme tela iluminada, se extiende ahora un trapo maltrecho con rasgaduras como heridas. Tristemente, cuando el día es nocturno, las luces reveladas no son siempre las encendidas en casas vivas, son luces perdidas en su luto irresuelto.

Estos jirones son producto también de la desigualdad, la injusticia, del dardo de la corrupción. En todo caso, se trata de dolores sociales que se agudizan en zonas históricamente marginadas. Cómo no sentir malestar cuando los gobiernos y amplios sectores de la sociedad pasan de largo frente a esta decadencia, como si fuera el cuadro habitual de una galería desahuciada. Desconocen que detrás de cada muro ruinoso hay una presencia latente que reclama respuesta, una biografía que empieza por vida.

Las preocupaciones por lo que ha ocurrido con las escuelas y sus actores en medio de estas realidades endémicas no ha estado en los primeros renglones de una agenda política nacional, a pesar de que han sido constantes los hostigamientos y ataques, ya en los alrededores de los escenarios educativos o dentro de ellos. La guerra no discrimina fronteras. No tiene escrúpulos para invadir los espacios escolares y ahuyentar las infancias, someter las tizas, borrar tableros. Ya

el país ha sufrido bastantes borramientos como para seguir alimentando indiferencias. Por ello, es necesario situar urgencias. Urge ahondar en las conflictividades violentas que han acometido la profesión magisterial, sus ámbitos de actuación, las apuestas pedagógicas. Es menester escuchar a los sujetos de la escuela, sus testimonios, los relatos acallados. Es apremiante habitar los territorios, ser andariegos de una pedagogía situada. Es inaplazable la pregunta por la forma como se configuran resistencias frente a la opresión. De ahí la centralidad que adquiere la interrogación por la acción política de maestros y maestras en contextos violentados.

Las pasiones entrañan un sentir, un movimiento que dispone voluntad, saber y corazón hacia una manifestación vital. Esta apuesta es el manifiesto de mi compromiso con el rol de formadora, investigadora, ciudadana comprometida con el desafío de ofrecerle a las nuevas generaciones universos habitables. La dimensión pasional nos implica en unas formas de relacionamiento sin las cuales el paso por el mundo sería un tránsito insulso. Es impensable llevar a cabo una indagación localizada sin acentos subjetivos plurales. Pasiones como fuerzas movilizadoras que conllevan vínculos, afectaciones, expansiones sensibles.

Estos malestares, urgencias y pasiones se sitúan en un territorio particular: la Comuna 13 de la ciudad de Medellín. Esta ciudad capital ha sufrido, en las últimas décadas, variadas formas de violencia atizadas por el narcotráfico, las luchas de diversos grupos armados por un posicionamiento estratégico, la marginación y pobreza en un gran número de habitantes. En la 13 han dejado su rastro todos estos fenómenos. El accionar violento ha llegado a la manera de un tropel de furias que arremete sin escrúpulo para quedarse con el botín más apetecido. En este devenir aturdidor, escuelas y comunidades han sido blanco de distintas hostilidades. Es allí donde cobra sentido preguntarse por el lugar de maestros y maestras, por cómo han sufrido y encarado el horror. Emerge así la inquietud por las subjetividades políticas y su incidencia en la interrupción de destinos agredidos y desesperanzados presentes en niños, niñas y jóvenes, así como en los entornos comunitarios. La indagación se configuró a partir de una Investigación Narrativa – (Auto)biográfica en la que participaron cinco maestras y un maestro con trayectoria en instituciones educativas públicas de este territorio.

Este texto propone un camino de lectura con cinco bifurcaciones o capítulos. A continuación, se describen brevemente, a la manera de un *tráiler* que anticipa líneas de sentido e invita a habitar la trama. El primer capítulo mapea algunas de las tensiones que han atravesado el ejercicio de la docencia en Colombia, como consecuencia del conflicto armado. El rastreo de indagaciones y estudios, fuentes literarias y cinematográficas nutren un testimonio sobre este aspecto. Seguidamente, la mirada panorámica pone el lente en Medellín y sus memorias, para aterrizar en las pendientes de la Comuna 13. Llegar allí es adentrarse en los distintos dominios que se han disputado la soberanía de la zona. Después, la escritura va delineando los orificios físicos y simbólicos dejados por la guerra en la vida escolar, en sus anfitriones. De allí emergen indicios y horizontes investigativos.

La siguiente bifurcación –capítulo II– propone una base teórica, conceptual y experiencial alrededor de una pedagogía crítica que reacciona propositivamente frente a la opresión; resistencias que tienen lugar en la puesta en juego de subjetividades políticas o disrupciones frente a lo establecido, para agenciar *poéticas* o espacios de creación que sostienen la existencia en su danza vital. El ámbito de la narratividad trama disidencias y reivindicaciones. Por ello el capítulo III despliega la perspectiva Narrativa – (Auto)biográfica, no solo como orientación metodológica, también como campo que articula una visión antropológica, estética, política, epistémica. Junto con estos abordajes, se enuncian los bordes o escenarios de construcción de saber y subjetividad que se agenciaron a través de *biografías magisteriales, relatos de experiencias, círculos de conversación, dispositivos visuales*. El capítulo posterior se compone de metanarrativas que despliegan la trayectoria de cada maestra y maestro participantes. Una escritura derivada de un trabajo hermenéutico concebido como *poiesis* o acto creador. El capítulo final expande el quehacer interpretativo alrededor de *poéticas* develadas por el devenir magisterial en la Comuna 13.

Los trazos finales no atienden a un tono crepuscular que cierra el horizonte, como si el día no continuara en la noche. Antes bien, abren nuevos paisajes investigativos que comprometen agendas pedagógicas y políticas, así como el accionar de los entes gubernamentales y de la sociedad misma.

I. MAESTRAS, MAESTROS Y ESCUELAS ANTE LA VIOLENCIA: PROBLEMATIZACIONES, DESMORONAMIENTOS Y GRIETAS

*El Desmoronamiento no es Acto de un instante
una pausa esencial
El deterioro y sus procesos
son como organizadas Decadencias.
(Poema n° 997, Emily Dickinson)*

Lecciones de un vacío en los tableros rotos o subjetividades borradas

El patio de la escuela ya no existe. No están más allí los trazos de la golosa que llevaba al cielo ni los columpios donde los pequeños se elevaban como plumas sacudidas por el viento. Las paredes están casi vacías. Apenas alcanza a verse, en una superficie mohosa, un calendario con fechas indescifrables, borrosas. La violencia se comió el tiempo escolar. Esas aulas que en otro tiempo fueron sede de la curiosidad, se asemejan al traje gastado que jamás volverá a usarse. Ya ni se advierte la cartelera que recordaba el cumpleaños de cada niño; las vidas huyeron y qué sentido cobra conmemorar esa ausencia. El tablero guarda todavía las huellas de la tiza como si albergara la esperanza de que, cierto día, algún infante aparecerá con lápiz y papel en mano para plasmar los trazos que ha conservado con obstinado recelo.

Cuántos tableros con ese relato inconcluso. Cuántas escuelas despojadas de la vida y sus bullicios pueriles, del aleteo juvenil. Son como una extensa galería que va revelando, en cada cuadro, los destierros fabricados por la guerra. Y allí se evidencia un sinnúmero de aulas anfitrionas de la desolación, de paredes resignadas a su deterioro. En esa abundancia de imágenes, se descubren varias que remiten a los Montes de María² y que se conocen gracias al artista colombiano Juan Manuel Echavarría³. Una de ellas interroga la mirada y se hace presente (figura 1).

² Los Montes de María constituyen un extenso territorio montañoso ubicado en los departamentos de Sucre y Bolívar. La disputa librada entre distintos grupos armados por el control de esta zona del Caribe colombiano, ha dejado centenares de víctimas en las últimas décadas.

³ Echavarría ha tenido, en su propuesta fotográfica, un interés especial por las escuelas abandonadas como consecuencia del conflicto armado. En la serie *Silencios*, del año 2010, es posible apreciar 62 fotografías que tienen como centro aulas y tableros en ruinas, la mayoría pertenecientes a los Montes de María. A través de este enlace se puede acceder a la página donde se encuentra un contenido representativo de su obra: <http://www.jmechavarria.com/>

Figura 1

A propósito de las huellas del conflicto armado en Montes de María



Nota. Fuente: (Juan Manuel Echavarría, 2010).

¿Cuál sería el nombre de esa escuela ahora ausente? ¿Cuántos escolares acogería? Las respuestas son esquivas. Lo que sí es posible afirmar es que cierto día no hubo más clase. Los niños quedaron con los cuadernos guardados en la mochila. La poesía, tantas veces repetida para la celebración del idioma en el esperado abril, dejó los versos titubeando en los labios como si se tratara de un temblor ya convertido en miedo. Las tareas de matemáticas fueron desplazadas por otras operaciones, no las de los números, sino las de ráfagas que no calculan, las de la división forzada, las de restas de vidas, las de la multiplicación del dolor, las de la ecuación irresuelta ante esa indescifrable incógnita que traza la violencia. Apenas quedó una pared con vocales dispersas como si buscaran una palabra donde cohesionarse o siguieran a la espera de los escolares que las repetían con la promesa de ejercer, con soltura, los exigentes y fascinantes oficios de leer y escribir. Con las guerras, los alfabetos se diluyen porque el lenguaje se quiebra. Unas vocales sin boca, sujeto ni pronunciamiento.

La experiencia de estar frente a las ruinas la viví de manera directa en otro paraje del territorio nacional. Siento aún el llanto de ese suelo palpado a través de mis pasos, las duras pisadas que arrasaron sus raíces. Esa turbación instó a un necesario detenimiento, a la insoslayable tarea de interrogar el antes, durante y el tiempo posterior de lo ocurrido en ese lugar que se desnuda a través de estas fotografías (figura 2).

Figura 2

Ruinas del Colegio Monseñor Gerardo Valencia Cano municipio de Belén de los Andaquíes, departamento de Caquetá



Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2019).

Antes era la escuela. Antes era el espacio de las escenas de la vida en la voz de maestros y estudiantes, de relatos que se demoraban en el tiempo como si quisieran llenar de fabulación todos los renglones de las agendas cotidianas. Antes era el taller de ideas nobles en favor de la educación, del murmullo propio de los recreos, de dibujos que permitían explorar el color y sus misterios cuando lo más hondo de sí mismo se desplegaba en un trazado rebosante de invención. Era el tiempo de pupitres de madera y hojas que se desparramaban en la superficie como en una gran sábana de papel, destinada ahora no a cubrir, sino a develar los propios ocultamientos en el ejercicio del pensar que se hace cuerpo en la escritura. Pero vino el tiempo de los hombres verdes y nada de lo que era siguió siendo.

Durante fue el horror. Fue el espacio de las escenas de la muerte en la voz de los perpetradores, en los gritos de dolor, en el clamor desoído. Fue el taller de los oficios más degradantes en el laboratorio del terror, del rojo que se derrama cuando se escurre la vida. Fue el tiempo del patio escolar convertido en sede de espantosas vejaciones, del palo de mango despojado de todo sabor y dulzura.

Después sobrevino la desolación. Hoy solo se advierte un tablero sin el inicio del cuento que los escolares no terminaron de escribir porque el nudo y el desenlace se perdieron en las tramas del miedo. Un aula donde lo roto es la herida que persiste en su testimonio, donde lo abierto es a la vez lo cerrado porque anula toda promesa de encuentro, de experiencia pedagógica y comunitaria. Una escuela sin suelo, sin techo, con un velo ruinoso que se obstina en las paredes como para recordar la decadencia.

Estas temporalidades remiten a lo ocurrido entre 2000 y 2003, en una localidad perteneciente al departamento de Caquetá, de manera más precisa: Puerto Torres, poblado perteneciente a Belén de los Andaquíes, un municipio ubicado en el Piedemonte Sur, con una riqueza hídrica y una paisajística admirables. En las retinas de las quinientas familias que lo habitaban, el paisaje arrobador se convirtió en inminente amenaza cuando se llenó de hombres foráneos que llegaban empeñados en ejercer control en el territorio. Se trataba del Frente Sur Andaquíes de las Autodefensas Unidas de Colombia.

Este Frente estableció en la población su dominio territorial y fracturó la dinámica comunitaria. Los niños no regresaron al colegio, la tierra no volvió a ser cultivada y las vías ya no eran transitadas para conectar los pueblos, sino que se convirtieron en un tránsito de miedo que podía conducir a la muerte. (Centro Nacional de Memoria Histórica, CNMH, 2014, p.131)

Además de su afán por hacer frente a las guerrillas, afincadas de tiempo atrás en el norte del Departamento, pretendían, por un lado, imponerse en el manejo de la economía cocalera, por otro, establecer allí un campo de entrenamiento militar y adoctrinamiento político. Por eso colonizaron los espacios, arrebataron el tiempo vital, llenaron los ríos de zozobra, amedrentaron la mirada, arrasaron con las significaciones presentes en la escuela para convertirla en centro de la crueldad.

[...] la violencia en Puerto Torres fue perversamente sistematizada, con el propósito de “hacer pedagogía”, en lo que es apenas uno de los casos de las escuelas del terror que existieron en Colombia como una de las manifestaciones desmesuradas de la violencia

ocurrida durante el conflicto armado. El cuerpo de la víctima es un texto sufriente sobre el cual el perpetrador escribe un manual, una lección. (Sánchez, 2014, pp. 21-22)

Se imponía así una “escuela de la muerte” (CNMH, 2014, p. 135). Una casa del terror que, al recordarla, al estar frente a ella, llena de nudos la garganta y pone en el corazón el peso de una piedra, como una verdad rocosa que no logra asimilarse, comprenderse. Saltan interrogantes de enormes proporciones sobre la condición humana y su asombrosa capacidad para dejar legados de infamia. También en Antioquia han llorado las escuelas. Acaso por eso el suelo inundado en esta imagen (figura 3) que Jesús Abad Colorado⁴ capta en uno de sus municipios.

Figura 3

Centro educativo en ruinas en el municipio de Mutatá, Urabá antioqueño



Nota. Fuente: (Jesús Abad Colorado, 1999).

Llama la atención ese pupitre lastimero en el piso acuoso porque hasta el agua se retuvo. Gran parte de la vida que transcurre en las aulas acontece en un pupitre. ¿Lo recordamos? Las lecciones, los exámenes, las escrituras propias, las lecturas de otros, las cotidianas filosofías, los secretos con el compañero por debajo de la voz del profesor, los primeros enamoramientos, los alimentos clandestinos que se comen a destiempo, los misterios a veces tan ajenos al mundo adulto.

⁴ Periodista y fotógrafo colombiano, es uno de los que mejor ha captado las huellas dejadas por la guerra. Por 26 años ha recorrido el territorio nacional y ha convertido su cámara en testigo sensible de los gestos, paisajes, ruinas, dolor, esperanza y belleza que se pueden encontrar cuando se observa con la mirada del corazón. El documental *El testigo* y la exposición homónima que se presenta desde octubre de 2018 en el Museo Claustro de San Agustín, en Bogotá, muestran gran parte de su obra y trayectoria.

Pero aquí, en esta imagen, había un pupitre, unos estudiantes y unos maestros. Y no se trata del *había una vez* de las historias perdurables, de las mil y una noches en que un relato podía salvar la vida. Allí no sobrevivió Sherezada, se impusieron los sultanes⁵.

Cuando las escuelas desaparecen hay peligro de que se borren las herencias que allí se tejieron, un barrido simbólico que jamás podrá ser reparado. La ruina de las escuelas es la ruina de la cultura. Su desmoronamiento es la caída de un proyecto social y humano. ¿Por qué esos despojos? ¿Por qué esas lecciones tiradas en el fango como un pan rancio? Por el vacío de humanidad que dejan quienes tuvieron que desplazarse; por la destrucción intencionada, por los ataques continuos...

A propósito de esas hostilidades, informes y estudios que se han ocupado del tema revelan balances y realidades lamentables para el caso colombiano. De acuerdo con *Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector*, realizado por la Fundación Dos Mundos⁶, “Colombia es uno de los países que registra mayor número de atentados contra el espacio escolar” (2009, p.9). Acciones que se evidencian en daños a la infraestructura y siembra de minas en territorios adyacentes, utilización de espacios escolares para divulgar ideologías que mueven a diferentes grupos armados o para presionar y amedrentar a las comunidades. Así mismo, ha sido lugar de manifestaciones violentas contra los maestros, quienes han sufrido desplazamiento, intimidación, amenazas y asesinato. De igual modo, también niños y niñas han sido afectados con prácticas como el reclutamiento para integrarse a las filas de armados (Fundación Dos Mundos, 2009). De esa violación al derecho a la educación y a los derechos humanos dan cuenta también los informes *Education Under Attack* presentados por la UNESCO, en 2007 y 2010, y por la Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA), en 2014, 2018 y 2020⁷. En el informe de 2007 por ejemplo, Colombia ocupa un desconcertante lugar dentro de los países que reportan mayor número de hostilidades contra la educación; figura al lado de Afganistán, Iraq, Nepal,

⁵ Al igual que en *Las mil y una noches*, en medio de tiempos turbulentos se veía en la palabra, hablada y también escrita, un recurso para hacerle frente.

⁶ ONG creada en 1996 en Bogotá, con el ánimo de aportar elementos a la educación en situaciones de emergencia. Tiene dentro de sus propósitos ofrecer acompañamiento psicosocial a maestros, niños y niñas cuyos espacios escolares han sido afectados por el conflicto armado.

⁷ Entró en operaciones a partir de 2010, al reunir múltiples esfuerzos de entidades públicas y privadas de diferentes lugares del mundo, preocupadas por la problemática de la educación en países en medio del conflicto armado y con Estados muy frágiles, según puede leerse en su sitio web oficial: <https://protectingeducation.org/>

Zimbabwe, Palestina (2007, p.13). En el 2010 continúa la preocupación, porque en muchas naciones, incluida Colombia, el balance sigue siendo complejo (2010, p.21). Una desafortunada tendencia que se mantiene en los informes posteriores.

Esta realidad desfavorable se reafirma en el estudio realizado por Flor Alba Romero Medina (2011), en el marco de su investigación doctoral en el área de educación: “Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005”, de la cual se deriva el artículo: “Conflicto armado, Escuela, Derechos Humanos y DIH en Colombia”. En este último concluye que “las escuelas sufrieron las acciones de guerra como las tomas de las poblaciones y los bombardeos” (2012, p.82). También documenta con contundencia y rigurosidad la violación permanente del derecho a la educación y de los Derechos Humanos, así como el modo en que los grupos armados han infringido el Derecho Internacional Humanitario, el cual regula la utilización de la violencia en épocas de conflicto para salvaguardar la vida de quienes no participan en las confrontaciones y la protección de los bienes civiles, entre los que se cuentan las escuelas. Por ello los tableros sin rostros, los suelos sin rastros, las tizas partidas en los salones desocupados, las huellas sin el calor del tacto reciente, el timbre enmudecido y un silencio urdiendo su telaraña de ausencias en las paredes desnudas.

Un acallamiento atroz: narrativas del silenciamiento

Don Pedro, el profesor de español, quedó tirado con las piernas por fuera del salón, abrazando un ejemplar de Pedro Páramo. Ese día nos fuimos. Como la última vez, cuando fusilaron a don Darío y a los muchachos de los billares, los que en esta ocasión teníamos que irnos -los veintidós que quedábamos todavía en el liceo- empacamos cosas para comer, libros y una que otra hilacha de ropa en morrales y salimos a la carretera a esperar el primer bus que viniera subiendo de los pueblos de la costa. Froilán, el profesor de arte, volvía una y otra vez la cabeza hacia los matorrales que cubren la quebrada, seguramente atrapado en la asfixiante sensación de que los hombres armados iban a reaparecer en cualquier momento para continuar el tiroteo.

(A la ciudad en pullman, Juan Carlos Orrego)

La lectura de *Pedro Páramo*, célebre referente de la literatura latinoamericana legado por Juan Rulfo, enmudecía de pronto. Comala, el pueblo emblemático en la novela del mexicano, se escapaba de su universo narrativo y hacía aparición con su geografía de muertes, sordidez y

frialdad. La humanidad del profesor dejaba de respirar y el mundo de las ficciones, el mundo de la vida y la vida en el mundo apagaban su fuego. La muerte violenta trunca todas las vidas posibles: un maestro moría para el aula, un aula moría para sus estudiantes, los estudiantes morían para la escuela; las promesas de una clase caían a pedazos como las hojas secas que el otoño arranca sin remedio.

Como en el relato de Orrego, otras narrativas presentes en el concierto de la literatura colombiana han hecho memoria del conflicto armado desde una perspectiva ficcional que trasluce dramas, formas de violencia y su injerencia en la vida escolar y magisterial. Por estas expresiones literarias transitan otras formas de ver, sentir y posicionarse frente a la realidades históricas y subjetivas que han atravesado a maestros y maestras en las últimas décadas.

Cenizas para el viento, libro publicado por Hernando Téllez en 1950, nos devuelve a la violencia exacerbada que azotó al país en esa época, como consecuencia de las confrontaciones que protagonizaban liberales y conservadores⁸. De esa producción cuentística hace parte un relato llamado “Lecciones de domingo”, una historia cuyas primeras líneas dejan ver el carácter dramático de su contenido: “Los tres hombres entraron como una tromba al pequeño salón de clases”. (Téllez, 2000, p.25). La maestra -nombrada como señorita Marta- leía en voz alta para sus estudiantes cuando esa aparición abrupta conmocionó el acontecer del aula justo el único día de clase, pues la violencia había reducido los tiempos escolares. ¿Quiénes eran aquellos que irrumpían en aquel espacio como soberanos en sus dominios?

¿Revolucionarios? ¿Gobiernistas? ¿Quién iba a saberlo ¡” [...] Tan mal iban las cosas de la revolución y de la paz, que al mayor de nosotros los colegiales, Juan Felipe Gutiérrez, le habían matado ya al padre, y la señorita Marta no podía darnos clases sino los domingos por la tarde. (Téllez, 2000, p. 25)

⁸ Tuvieron lugar en el marco de lo que se conoce como el período de La Violencia. De acuerdo con el informe: *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* (2013), este se sitúa entre 1946 y 1958. Los años más hostiles se ubican durante el gobierno del presidente conservador Laureano Gómez (1950 -1953). Del lado de las toldas conservadoras estaba la Iglesia, la cual ayudó a legitimar el discurso antiliberal que se promulgaba (CNMH, 2013, p.112). Estas disputas promovieron prácticas represivas en la ciudad y en los contextos rurales e implementaron distintas modalidades de violencia que dejaron a su paso sangre y devastación.

Dos hombres sacaron a la maestra de su clase y otro empezó a preguntar los nombres de los pequeños, a distraer su atención. Después, “cuando el hombre decidió sentarse en el asiento de la señorita Marta ya tenía ganada nuestra confianza” (Téllez, 2000, p.27). Con ese acto despojaba a la maestra de su lugar, violentaba su rol en la cultura. En ese acto la barbarie se imponía sobre la escuela y sus acumulados de significado. Después de ese saqueo vinieron la intimidación, los gritos, el arma puesta en el escritorio y, con ello, el llanto de los niños, el miedo apropiado del cuerpo. Luego reaparecieron los dos hombres y todos se marcharon dejando una estela de horror y pesadumbre. Entre tanto, en una de las habitaciones escolares “la señorita Marta estaba como muerta, pero no estaba muerta” (Téllez, 2000, p. 30). No era la muerte física, era la muerte de la integridad aplastada en la mezquina invasión de la corporalidad, ese territorio humano que es la casa, que es el espacio singular, íntimo y social sobre el que cada ser tiene derecho a decir y a decidir.

A un hecho análogo remite el texto “La maestra”, pieza contenida en *Los papeles del infierno*, del dramaturgo Enrique Buenaventura, en la que también se describen acciones violentas que sufrió el país en aquella década del cincuenta. Esta vez es el discurso póstumo de una maestra tras su decisión de dejarse morir por los vejámenes a los que la sometieron a ella y a su familia. Fue despojada de su padre, asesinado a manos de soldados; despojada de su tierra, de su cuerpo, de su oficio de enseñar. Su decir denuncia. Tantos años de silencio no quieren ser más voz en el vacío, quieren ser grito que sacuda el oído acomodado, el gesto tibio e indeciso, la página sin prensa, la memoria enmarañada en los hilos del pasado. Es este un tiempo fatigado de olvido, de tufillo de ausencias que vuelven a la manera de rostros que siempre estuvieron allí, pero nadie corrió el velo para advertirlos; rostros que son más que piel. Son rostros-relato, rostros que remueven ayer y disueltos para desmorir y elevar una voz. “Estoy muerta. Nací aquí, en este pueblo. En la casita de barro rojo con techo de paja que está al borde del camino, frente a la escuela” (Buenaventura, 1990, p.16). La maestra enseñaba catecismo, amor a la bandera y a la patria, enseñaba a leer y a escribir. Religión, patriotismo, letras, lecciones para aquellas generaciones de niños y niñas que arribaban a la escuela con las botas llenas de polvo en el verano o de barro en el invierno. Polvo y barro que se fueron tiñendo de rojo porque era la guerra; y las nubes, oleos grises pintados con brochazos atemorizantes: “Desde hace un tiempo el miedo llegó a este pueblo y se quedó suspendido en el aire como un inmenso nubarrón de tormenta” (p. 18).

Y entre suelo y nubes, un aire manchado de verde, de un verde militar que le arrebató a su padre tras el disparo verde en el muro de barro que luego se hizo rojo. Y después un verde en la habitación de la maestra, un verde invadiendo su cuerpo. “Después no volví a comer, ni a beber y me fui muriendo poco a poco” (p. 20). Porque para qué lecciones, para qué leer y escribir en una patria desleída, para qué amor a la bandera y a una patria atropellada y vestida con el traje harapiento tras el fuego violento. Para qué escuela si ya no estaba ella, a quien ni siquiera en vida se le reconocía su posición. “No era ninguna posición. Raras veces me pagaron el sueldo. Pero me gustaba ser maestra. Mi madre fue la primera maestra que tuvo el pueblo. Ella me enseñó y cuando ella murió, yo pasé a ser la maestra” (p. 19). Ya nada tenía sentido, morir fue su protesta.

Avanzamos en el tiempo. Nos saludan las últimas décadas del siglo XX; ya no es la guerra bipartidista la que está en primer plano. Las guerrillas, el narcotráfico, los paramilitares hacen parte de este nuevo mapa de luchas por los territorios y de disputas por el poder donde la civilidad y la democracia son diezmadas. Encontramos señales, indicios, sonidos que vienen de un caudal que, a propósito del título de otro cuento de Hernando Téllez, no es solo *espuma y nada más...* Nos situamos en un aire confuso donde cuervos y ríos se confabulaban para darnos noticias infaustas, como en estos versos de Juan Manuel Roca (2005, p. 35):

Señal de cuervos

*Al graznido escuchado al borde
De la estrecha carretera
Cuando los rostros afilados de los hombres
Miran al cielo con ojos llenos de asombro,
La noticia se propaga por ensalmo:
La señal de los cuervos
Anuncia la nueva ola del terror,
Los cuerpos otra vez bajando por el río,
La subienda de muertos a orillas
Del nuevo y rojo día
Alguien suelta sus pájaros oscuros
Desde las secretas cámaras del palacio*

Ríos como cementerios de agua, como serpientes venenosas que no escaparon a los derrames de odio y van por ahí regando caudales de dolor; como testimonios de una guerra vivida en las orillas y en el fondo del suelo fangoso hasta donde llegaron los últimos suspiros de quienes fueron arrojados allí; como memorias líquidas que, sin embargo, quieren ser fuente sólida de una

verdad que se resiste a desembocar en las vertientes de la indiferencia y el olvido. Los ríos de Colombia: patrimonio hídrico, claro está, pero también, geografía de la muerte donde el lodo y las piedras dan testimonio de la dureza humana.

A esa geografía luctuosa asistimos en *Los muertos no se cuentan así*, una novela de Mary Daza Orozco (1991) que pone en primer plano el drama vivido por un pueblo llamado Bahía Rubia y, en particular, por una familia doblegada por la violencia y la pérdida. Allí, en la orilla de un río, descubrimos a una maestra llamada Oceana Cayón. ¿Qué hacía allí? ¿Qué reclamaba su atención cuando quizás los niños la esperaban en la puerta de la escuela, cuando tal vez ese día podía dar la lección más grande de su vida? Pero, ¿qué sentido tendrían las lecciones y las puertas ante la desesperada espera de un muerto a la orilla? Ese muerto era Iván Grajales, su esposo, quien también se desempeñaba como profesor. Y con ella, otras madres, otros hombres rogando a la noche para que sus seres retornaran, aunque fuera flotando en el agua. Y la noche escuchaba, los muertos iban llegando y, al final, un anillo conocido se descubría en una mano desprendida del resto de su cuerpo. Era su marido, qué duda cabía. Y después la soledad, la casa gritando en el gesto mudo de las cosas, en el lugar ya frío de quien no volverá jamás. Pero eso parecía ser poco para la entereza de esa maestra; a sus 25 años le esperaban más arrugas en el corazón que las que exhibe un rostro octogenario. Tocarón a su puerta, la forzaron, la empujaron con los golpes que resultan más contundentes cuando hay armas y municiones prestando guardia. La arrancaron de allí, se la llevaron lejos. Y vinieron las torturas, el interrogatorio, el *delate a aquellos o morirá, el confiese o...* Pero la maestra se negaba, ponía un cerco impenetrable a su palabra. Y las patadas en el vientre se hacían más fuertes y el cigarrillo en su intimidad se tornaba más fuego, y entre golpe y fuego, un embarazo se truncaba y, con él, el hijo que nunca puso sus pasos en la tierra.

Y luego de varios días de nuevo el silencio, ya no uno hecho de mudez sino, además, de melancolía, de otra irrealidad donde habitar porque cuando el horror llega en dosis tan altas, el mundo real es demasiado infame para seguirlo viviendo. Y no hay más maestra porque ya no había más vida, aunque Oceana siguiera respirando sentada en su sillón.

Nos levantamos de este mueble de aflicciones y atravesamos la frontera de los siglos. Estamos en la primera década del siglo XXI; todavía transcurren los días vestidos de variados

uniformes, de indumentarias confusas que impiden saber quién hay detrás. Se revelan *Los ejércitos*, una novela de Evelio José Rosero (2007) cuyo protagonista, un profesor jubilado llamado Ismael, narra en primera persona la trama entrelazada en San José, un pueblo que podría ser muchos pueblos de Colombia. La obra comienza de esta manera:

Y era así: en casa del brasilero las guacamayas reían todo el tiempo; yo las oía, desde el muro del huerto de mi casa, subido en la escalera, recogiendo mis naranjas, arrojándolas al gran cesto de palma; de vez en cuando sentía a las espaldas que los tres gatos me observaban trepados cada uno en los almendros, ¿qué me decían?, nada, sin entenderlos. Más atrás mi mujer daba de comer a los peces en el estanque: así envejecíamos, ella y yo, los peces y los gatos, pero mi mujer y los peces, ¿qué me decían? Nada, sin entenderlos.

El sol empezaba.

La mujer del brasilero, la esbelta Geraldina, buscaba el calor en su terraza, completamente desnuda, tumbada bocabajo en la roja colcha floreada. A su lado, a la sombra refrescante de una ceiba, las manos enormes del brasilero merodeaban sabias por su guitarra, y su voz se elevaba, plácida y persistente, entre la risa dulce de las guacamayas; así avanzaban las horas en su terraza, de sol y de música. (Rosero, 2007, p. 11)

Detengámonos en ese “*Y era así*” de la primera línea: un tiempo pretérito que remite, por un lado, a una forma de ser y habitar los días en ese pueblo donde las rutinas cotidianas se llenaban de sentido con imágenes eróticas, deseos confesos, seres amados, canciones. Y había sol, siempre ofrecimiento de un fuego comunitario, de un paisaje alegre y estival. Pero, por otro lado, en ese “*Y era así*” está también la verdad de un tiempo que se fue, de un pueblo que ya no es el de antaño, en todo caso, de un tiempo crepuscular que se tragó el sol, que engulló las músicas, que tornó en cuerpo putrefacto lo que antes era signo de belleza y obsesión. ¿Por qué? Porque llegaron *Los ejércitos*. Por eso leemos:

San José agoniza en el calor, es un pueblo muerto, o casi, igual que nosotros sus últimos habitantes. Solamente los perros y los cerdos que husmean entre las piedras, los gallinazos aleteando sobre la rama de los árboles, los eternamente indiferentes pájaros parecen los únicos en no darse cuenta de esta muerte viva. Porque de nuevo somos

noticia, aumentan los muertos a días: después del ataque de entre las ruinas de la escuela y del hospital otros cadáveres aparecieron. (2007, p. 123)

Distintas muertes, las de los finados, las de aquellos que aún suspiraban, pero iban por la vida sin la vida, un pueblo fantasmal de transeúntes que podrían decir, como en los versos de Rogelio Echavarría: “Todas las calles que conozco son un largo monólogo mío, llenas de gentes como árboles batidos por oscura batahola” (2004, p.35). Solo que lo que batía allí era un ruido silencioso agitado por el miedo. Ismael estaba cada vez más solo, ya no estaba Otilia, su eterna esposa; un día desapareció y dejó un rastro sin retorno. Tampoco estaban los amigos, los personajes pueblerinos con sus gritos de vendedores, sus recetas médicas o sus predicaciones. Pasó por allí una sombra verde que cubrió calles, casas y rostros y se hizo noche de fauces y garras, noche atagantada con un sol que pareció resignarse a no volver a escuchar la risa dulce de las guacamayas. El profesor no murió, pervivió con los pies cansados y el corazón encogido, con una esperanza marchita a la que, sin embargo, nunca renunció.

¿A cuántos pueblos colombianos nos recuerda este pueblo imaginario de San José? ¿A cuántos de Antioquia, Chocó, Cauca, Florencia, Nariño, Casanare, Meta, Bolívar o Santander? Esto solo por citar algunos. Demasiados territorios y demasiados ejércitos. Con razón decía la poeta Wislawa Szymborska: “Prefiero la tierra vestida de civil” (2002, p.330).

Como en los relatos aludidos, cuántos maestros en Colombia han visto caer su palabra, ya por la muerte física o como consecuencia de una vida acallada en la que romper el silencio significa abrir el peligro. Una palabra atada es una mordaza a la expresión libertaria de la subjetividad; la privación del lenguaje es la privación del mundo, la negación del encuentro con el otro, del derecho a decir palabra y a reconocerse sujeto histórico, como tanto insistió el pedagogo Paulo Freire.

En un conmovedor texto contenido en *El libro de los abrazos* (2015), Eduardo Galeano rinde tributo a la voz humana y destaca cómo en la dictadura uruguaya (1973-1985), los presos políticos se comunicaban entre las celdas a través del alfabeto de los dedos, esto es, con golpecitos en las paredes se contaban sueños, afectos, sus inquietudes más hondas. Con ello el autor subraya que “cuando nace de la necesidad de decir, a la voz humana no hay quien la pare” (2015, p. 11).

No obstante, en muchos maestros colombianos no ha sobrevivido la urgencia de decir porque, en múltiples casos, la que no ha podido pararse es la violencia contra este rol.

Errancias en el corazón y desplazamientos de la experiencia pedagógica

*Nuestra historia
es la historia de un desplazamiento
incesante, solo a ratos interrumpido.
(Desterrados, Alfredo Molano)*

*Al desterrarte, desterraron tu mundo.
(Llanto en el paraíso: crónicas de la guerra
en Colombia, Patricia Nieto)*

Se amaba la tierra, pero un día llegaron los actores armados y fue obligado el éxodo. Presa de nostalgia, la memoria vuelve a la escuela de enormes patios veredales donde los campesinos se reunían a sembrar la palabra, a cultivar el encuentro. En otros casos, regresa a las calles, al movimiento ciudadano ahora esquivo y remoto. El recuerdo se desplaza y acaricia de nuevo las aulas del pasado. La vida estaba otra vez frente a los pequeños con su uniforme escolar; otra vez frente a la biblioteca que, no obstante su modesto tamaño, parecía abarcar un universo. De nuevo los *buenos días* para saludar el inicio de la clase, ese instante misterioso en el que el gesto pedagógico recomienza e inaugura otra porción de humanidad. Allí figuraba el círculo donde todos y todas eran anfitriones, una cofradía de deseos puestos en el rostro, en la esmerada atención. Otra vez el libro entre manos maestras que invitaban a detenerse en los detalles, a vivir con los personajes, a abandonarse a las ilustraciones que constituían un mundo desnudo. Era ese día cuando se convocó para leer *Emigrantes* (2006), la novela gráfica de Shaun Tan. Imagen tras imagen se iba reconstruyendo la trama de una familia que tuvo que dividirse porque el padre se vio forzado a migrar a otro país. A su historia se asistía a través de un formidable recorrido visual al que no le hacían falta las palabras para escuchar sus sonoridades. El extrañamiento del protagonista, su esfuerzo por comunicarse en medio de lenguas ajenas, su perseverancia por conseguir un empleo, su nostalgia por la ausencia de los seres amados, su apego a los recuerdos materializados en objetos que guardaba con devoción, constituían los signos de una vida exiliada que, sin embargo, persistía. Tan sugerente como estos signos eran las figuras serpenteantes que sobrevolaban las ciudades

recreadas en la obra. Símbolos quizás del capitalismo, de la industrialización y de la guerra que, en su “progreso” voraz, iban dejando como consecuencia una sociedad fracturada, sin horizonte.

Terminada la lectura, otra vez un nudo en el corazón, la conmoción que deja toda obra desestabilizadora. Y se hacían los susurros, las reacciones audibles de los niños y las niñas sobre los pasajes de mayor agrado, las atmósferas, las vicisitudes de los personajes y, claro, sobre el carácter dramático de esas vidas trashumantes lanzadas a la deriva por circunstancias sociales, políticas, históricas. Y se acentuaban los apegos, se alborotaban los afectos por todos los bienes que, aun a esa corta edad, ya eran muchos. Y quién se iba a imaginar...

La jornada escolar estaba próxima a finalizar cuando algo extraño empezó a revolotear en el suelo escolar. Eran unos panfletos lanzados de cuál esquina, provenientes de dónde, los motivos cuáles. No había respuesta, solo una orden, un *ya*, un *tienen 24 horas para desocupar, para largarse de aquí*; porque así estaba escrito en ese papel, porque así lo habían leído mientras caminaban de un lado a otro tratando de dimensionar esa pesadilla diurna trazada a gritos. Por qué había que huir, por qué emigrantes en la propia patria, por qué esa diáspora sin tierra prometida. Un nubarrón de interrogantes que ha poblado el cielo de tantos lugares de la geografía nacional.

Este relato evoca los desarraigos que muchos niños, niñas, jóvenes y maestros han vivido al abandonar sus centros educativos, sus centros de vida. Pensando en ellos parecieran haberse escrito estas palabras:

*Destierro de tierra
el hombre y su dolerme [...]
cada uno la ausencia de todos*

(Mujica, 2017 p. 13)

Otro relato, esta vez desde el cine, muestra esas formas de destierro sufridas en diversos territorios. *Los colores de la montaña* (2011), película dirigida por Carlos César Arbeláez, se adentra en los berenjenales del conflicto armado colombiano. En la cinta, un campo de fútbol en una vereda perteneciente a alguna de las regiones del país, recibía con júbilo la algarabía de niños que corrían imprimiendo a cada golpe de balón un vientecillo infantil que se tornaba risa,

divertimento. Era su pequeño paraíso en aquellas montañas remotas que desnudan sus tonos y formas en el paisaje, como en estos versos de José Manuel Arango:

*Ocre y verde: montañas
y montañas detrás de montañas
detrás de montañas*
(2003, p. 285)

Y allí, detrás de aquellas montañas que se enteraban de bullicios de infancia en el juego cotidiano, otros relatos detrás de relatos. Ese campo que sabía a juego tenía otros cultivos no necesariamente prometedores de cosecha: una siembra de minas. Pero qué sabía de temores una pelota que saltaba de alegría ante las patadas entusiastas de los niños. A ese terreno minado iba a parar; y después vendría la cruzada de los pequeños por rescatar el juguete; no había plenitud sin ese balón que llenaba las horas de placer mientras, alrededor, una sospechosa atmósfera iba tiñendo las montañas de otros tonos.

Era otro día. Era ahora la escuela de la vereda la que recibía esa energía pueril. Ropas de variados colores y botas con pequeñas muestras de tierra campesina se advertían en aquel lugar. No todo era habitual aquella mañana. Niños y niñas se sorprendían con una escritura de trazos negros que no pasaba desapercibida; estas líneas de considerable tamaño no aparecían en el tablero familiar, el cuaderno de anotaciones o las carteleras de anuncios, fechas y reflexiones. Aparecían en una de las paredes de la escuela enunciando esta frase: “Guerrillero ponte el camuflado o muere de civil”. Y más arriba, en la misma pared y con letras mayúsculas un nombre: “ESCUELA RURAL LA PRADERA”.

La maestra apareció. Ella no estaba a gusto con esa escritura que hablaba de camuflados y de muerte y que se posaba en la pared escolar como quien llega para perpetuarse. Quería borrar esas marcas; de ese querer contagió a sus estudiantes. Y así, detrás de esas montañas, otras formas, otro mural. Y de nuevo el poeta Arango:

*Ocre y verde
Montañas
y más allá montañas: una fuga de formas.
Y por sobre ellas la luz,*

azul y dorada

(2003, p.285)

Una fuga de formas que vestía de paisaje aquella pared; maestra, niños y niñas empuñaban su pincel e iban trayendo cielos, caminos, árboles, casas, ríos, colores-vida. Manos artistas para reinventar un muro. Pero las letras negras eran imborrables, estaban allí para reafirmar el poderío de un grupo, uno de varios, de esos que iban por allí empuñando armas, sembrando minas.

Era otro día. La escuela estaba vacía. No había maestra, no había niños. La vereda estaba cayendo en soledad. Los caminos se enteraban de la gente con el equipaje auestas y el corazón encogido.

La memoria de Colombia está llena de caminos que son como extensos hospedajes sin techo. Por allí han transitado innumerables vidas que han tenido que huir sin suelo y sin promesa. Y con ello, el dolor sin tregua, el equipaje auestas, el peso de lo abandonado y la liviandad de un presente sin atributos. Son las manifestaciones del desplazamiento forzado⁹.

Llegaban en montón duros y solos.

Con harapos de sueño, [...]

Todo lo que fue día, siembra, abrazo,

Lecho y fatiga, lámpara y amigo,

Estaba entre sus pechos destrozado.

(Rojas Herazo, 2007, pp. 45-46)

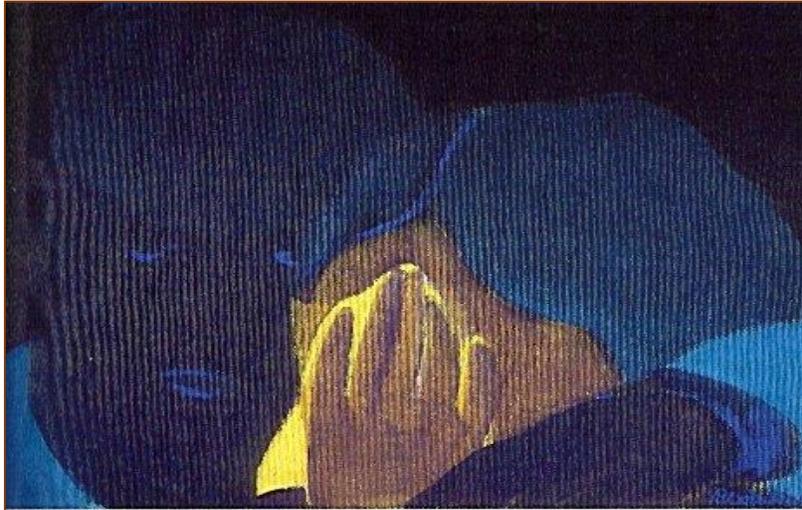
En la historia reciente del país, las cifras asociadas a este fenómeno son desconcertantes. Apoyado en datos de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento –CODHES– y del Registro único de Víctimas –RUV–, el Centro Nacional de Memoria Histórica en *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* señala que entre 1985 y 2012 hubo alrededor de 5'712.406 desplazados. Esta desocupación obligada de los territorios, además de tener como una

⁹ De acuerdo con la Ley 1448 de 2011, relacionada con la reparación integral de las víctimas del conflicto armado interno: “Para los efectos de la presente ley se entenderá que es víctima del desplazamiento forzado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de las violaciones a las que se refiere el artículo 3° de la presente Ley” (artículo 60, párrafo 2°). En el artículo 3°, esas violaciones hacen referencia a las “infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno”, párrafo 1).

de sus principales causas las disputas territoriales de los actores armados, obedecía a la presión ejercida por estructuras del narcotráfico y sectores empresariales que imponían el desalojo a la población civil para favorecer sus intereses económicos y políticos (CNMH, 2013).

La memoria magisterial del país contiene un vasto número de desplazamientos, puesto que “al ejercicio de la docencia en Colombia se le ha atravesado la guerra” (Sánchez, 2018, párrafo 1). Cada vez que un maestro sufre este flagelo, se desplazan la profesión y la experiencia pedagógica que tiene lugar en las relaciones que se construyen cotidianamente en las aulas, vínculos que crean las condiciones para el acontecimiento de la transmisión, ese acto en el que la memoria de la humanidad y las invenciones del presente se funden para abrir nuevas posibilidades de saber, otros horizontes para el oficio de vivir; “[...] toda transmisión, al inscribirse en el registro de una tradición, debe hacerse cargo de un determinado gesto ético” (Foster, 2007, p.35). Sin rostros como expresión del encuentro esa ocasión vital se desdibuja.

Se trata, pues, de un desplazamiento ético, epistémico y político, el sometimiento a un destino que empuja a la deriva proyectos humanos, apuestas sociales, tejidos comunitarios. Son errancias de trayectorias y afectos, que se inscriben en la subjetividad como marcas del relato de un país donde el corazón duele tanto como los pies que llevan las heridas del viaje impuesto. Ese desarraigo del quehacer no ha ocurrido solo cuando maestros y maestras han tenido que abandonar sus lugares de trabajo; ha sido evidente también cuando grupos armados han entrado sin reparos a sus escuelas y han ingresado a las aulas para dar lecciones afines a sus intereses, en últimas, para adoctrinar o cooptar a niños, niñas y jóvenes. En ese arrebato de la tiza se saquea el compromiso con la educación como un bien público al que todos tienen el derecho a acceder.

*La condición vulnerable del maestro: un cuerpo expuesto***Figura 4***Fragmento de Las delicias*

Nota. Fuente: (Beatriz González, 1996).

La intimidación es una sombra descomunal cuya mirada es tan penetrante como temible. He ahí la sugerencia de esta obra (figura 4) de la artista Beatriz González; la encarnación del miedo en un cuerpo en el que el vivir se arruga como un trapo descuidado que se tira sin reparo. La violencia desaparece el rostro, engulle la potencia de la voz, reduce la mirada a la imposibilidad de ver porque para qué abrir los ojos cuando un alud de oscuridad se vendrá encima y no habrá piel que resista. Y detrás de esas manos, ese quebranto irremediable.

En Colombia, el maestro es un cuerpo acechado constantemente por esa sombra amenazante. Sus alcances políticos, sociales y pedagógicos resultan incómodos para ciertos regímenes de poder; de ahí el sometimiento, la persecución, el desplazamiento, la disolución, la muerte artera que han trazado una cartografía del padecimiento magisterial. Sostiene Judith Butler que “la pérdida y la vulnerabilidad parecen ser la consecuencia de nuestros cuerpos socialmente constituidos, sujetos a otros, amenazados por la pérdida, expuestos a otros y susceptibles de violencia a causa de esta exposición” (2006, p.46). En ese cuerpo público, trama de relaciones y exposiciones, se han escrito memoriales de la hostilidad que es preciso traer al recuerdo como rebeldía ante el olvido impuesto y conveniente.

La revisión de estudios realizados en el país acerca de la violencia contra los maestros devela cifras alarmantes. El informe: *La vida por educar: crímenes de lesa humanidad, persecución y exterminio contra maestros y maestras sindicalistas, miembros de Fecode, entre 1986 y 2010*, realizado en 2019 por Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación – FECODE¹⁰ y presentado a la Jurisdicción Especial para la Paz –JEP–¹¹ y a la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición¹², da cuenta de los hechos victimizantes cometidos por los distintos actores armados que han participado en el conflicto colombiano, hechos entre los que se encuentran el atentado, la desaparición forzada y el asesinato selectivo. La mayoría de estos delitos siguen atascados en los estantes de una justicia que no le ha ganado, en múltiples casos, la carrera a la impunidad. El esclarecimiento de las verdades sobre estas pérdidas descose las cicatrices, pero resulta necesario para oír esos gritos que dignifican y reclaman un decir coral, tal como reitera Francisco de Roux, presidente de la Comisión de la Verdad, cuando se hizo entrega del informe mencionado: “Vamos juntos, mostremos ese país que quiere gritar la verdad, que quiere que se oiga la verdad y por favor con ustedes que nunca más un maestro, una maestra, vuelva a ser asesinado o desaparecido en Colombia” (2019, p.14). En ello enfatiza también Hernán Suárez: “Reconstruir con urgencia la historia de este holocausto contra la inteligencia, el pensamiento, la cultura y la educación es una obligación ética y política de la dirigencia del magisterio para honrar su memoria, su sacrificio” (2013, p. 3, párrafo 4).

¹⁰ FECODE es una organización sindical fundada en 1959. Ésta “agrupa a docentes al servicio de la educación pública en Colombia, organizados en 33 sindicatos regionales y uno nacional” (FECODE, 2019, p.17). Según el informe referido es el gremio “que ha sufrido el mayor número de violaciones a los Derechos Humanos (DDHH) e infracciones al Derecho Internacional Humanitario (DIH) (pp.17-18). El informe se apoya en los datos de la Escuela Nacional Sindical -ENS-, en cuyo registro aparecen 1.117 casos de maestros que fueron blanco de exterminio y persecución entre 1986 y 2016.

¹¹ La Jurisdicción Especial para la Paz es uno de los mecanismos del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición –SIVJRNR –, creado a propósito del Acuerdo de Paz firmado entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP. Acorde a lo contemplado en el Acto Legislativo 01 de 2017 que dio vida a la JEP, “sus objetivos son satisfacer el derecho de las víctimas a la justicia; ofrecer verdad a la sociedad colombiana; proteger los derechos de las víctimas; contribuir al logro de una paz estable y duradera; y adoptar decisiones que otorguen plena seguridad jurídica a quienes participaron de manera directa o indirecta en el conflicto armado interno mediante la comisión de las mencionadas conductas” (Artículo transitorio 5°, 2017, p.4).

¹² Esta Comisión también hace parte del SIVJRNR. Se crea mediante el Decreto 588 de 2017 y el Acto Legislativo 01 de 2017. Según este último: “La Comisión será un órgano temporal y de carácter extra-judicial, que busca conocer la verdad de lo ocurrido en el marco del conflicto y contribuir al esclarecimiento de las violaciones e infracciones cometidas en el mismo y ofrecer una explicación amplia de su complejidad a toda la sociedad; promover el reconocimiento de las víctimas y el reconocimiento voluntario de las responsabilidades individuales o colectivas de quienes participaron directa e indirectamente en el conflicto armado; y promover la convivencia en los territorios para la no repetición” (Artículo transitorio 2°, 2017, p.3).

Son gritos y gestos urgentes que se traducen en esa rabia justa, como la nombraba Freire (2006), un llamamiento necesario donde horror, dolor y esperanza se tornan públicos para contribuir, entre otras cosas, a esos duelos personales y colectivos que impulsen un nuevo orden social y humano. Al referirse al imperativo de romper el silencio, a esa necesidad de contar, María Teresa Uribe subraya que [...] “solo en ese momento, las víctimas, los vivos y los muertos, pueden ser medianamente reparados” (2019, p.28). Unido a ese carácter reparador, el duelo tiene, en diálogo con Butler, un carácter político: “El duelo abierto está estrechamente relacionado con la indignación frente a una injusticia, o a una pérdida insostenible, tiene un potencial político enorme” (2010, p.65).

Esa indignación vuelve sobre preguntas inevitables, entre ellas: ¿por qué la violencia contra los maestros?, ¿por qué los atacan? En su artículo “¿Por qué se asesina a los maestros en Colombia?”, el profesor Hernán Suárez plantea que los hechos violentos contra los educadores han estado presentes a lo largo de la historia y que el escenario colombiano no ha estado exento de este fenómeno. Expone como triste comprobación una experiencia tomada de nuestro pasado decimonónico:

En el siglo XIX cerca de mil maestros que habían sido formados por una misión educativa alemana, para enseñar en las escuelas públicas de los gobiernos del Radicalismo liberal de la época, murieron entre la llamada Guerra de las Escuelas en 1876 y la Guerra de los Mil Días de 1899. (Suárez, 2013, p. 1, párrafo 4)

Suárez plantea que matan a los maestros, sobre todo, por hacer política. Ese hacer está asociado, desde su perspectiva, a su incidencia en el panorama electoral y en el mapa político del país, lo que se convierte en amenaza para aquellas fuerzas que disputan el control regional y el posicionamiento estratégico. En un artículo posterior señala que “la pretensión de limitar la libertad de cátedra y de pensamiento de los maestros, para frenar una supuesta acción proselitista, constituye no solo un ataque a los educadores, sino también, y especialmente, a la educación” (Suárez, 2019, párrafo 5). Es importante subrayar, además, otras razones que tienen que ver con actividad sindical, liderazgo social y resistencias generadas en los territorios como apelación decidida frente a políticas de muerte.

En *Tirándole libros a las balas. Memoria de la violencia antisindical contra los educadores de Adida, 1978-2008*, el grupo investigador resalta que esos hechos violentos contra los docentes “[...] han intentado exterminarlos debido al papel protagónico que cumplen en la vida social y cotidiana de las comunidades [...] Ellos y ellas han representado el eje transformador de la cultura, la experiencia política, la vida comunitaria” (Correa Montoya y González Rúa, 2011, p.18). Enfatiza también en esas resistencias que se han opuesto al dominio e intimidación de las comunidades por grupos ilegales. Asimismo, afirma que muchos de los crímenes cometidos contra educadores en el período estudiado, obedecieron a un tipo de hostilidad llamada violencia ejemplarizante o disciplinante, esto es, muertes que buscaban amedrentar a la población, advertir sobre los riesgos de rebelarse y diezmar todo asomo de oposición a los fines perseguidos.

Además de lo anterior, plantea que de ese repertorio de violencias también hacían parte las estigmatizaciones que llevaron a acciones deliberadas en contra de muchos profesores, en el marco de la denominada “guerra sucia” desatada contra sindicalistas, líderes sociales y militantes de izquierda, en la cual participaron miembros de la fuerza pública, paramilitarismo y aparatos armados del narcotráfico. De acuerdo con la investigación, el período comprendido entre 1987 y 1991 fue uno de los que arrojó las cifras más devastadoras en relación con crímenes cometidos contra el sector magisterial. Tampoco fueron menores las desapariciones y señalamientos en los años posteriores (Suárez, 2019), con el auge paramilitar que se extendió hasta el nuevo siglo. A este actor armado se atribuyen muchos de los ataques dirigidos a docentes en distintas regiones.

Fuera en el campo o la ciudad, integrante o no de una organización sindical, el maestro ha sido una figura incómoda para el poder totalizante. Cuando se borra al maestro se borra un pedazo de la historia de un país, del pasado y presente de la cultura, de los saberes acumulados; se borra la promesa del tiempo en que las nuevas generaciones podrán apropiarse de esas herencias y disponerse a los nuevos legados que las escuelas posibilitan. Una subjetividad borrada es un cuerpo que se arranca de la arena social y política, el arrebato de la singularidad y del entramado de significados construidos, el saqueo del lenguaje y sus diversas posibilidades expresivas, la pérdida del encuentro humano y sus múltiples ojos abiertos.

Nadie puede reconocerse exento de la vulnerabilidad y la finitud, porque todos los seres humanos estamos ante una herida perdurable desde la infancia hasta el ocaso; la condición de ser maestro pareciera abrir una herida más o agrandar la ya existente, lo que supone pensar que la profesión del formador está siempre instalada en un continuo riesgo: el inevitable borramiento o un borde inevitable donde se puede re-existir. Y allí, en la ciudad, una apuesta política y pedagógica que se adentra en esos bordes... Para ello es preciso el detenimiento, un candil que irrumpa en la espesura del pasado.

Medellín: un viejo cuaderno con rasgaduras y finos trazos

*Y en el silencio, extraño como un libro
también la ciudad es un texto*
(Texto, José Manuel Arango)

*A cierta hora de la noche
Cuando todos duermen
La ciudad apaga sus luces
Para no ver la sangre.*
(Ciudad, Luis Fernando Afanador)

La memoria de la ciudad se abre y un sinnúmero de páginas de variadas texturas, tonalidades y formas se despliega ante la mirada. En algunos pasajes de tiempos más remotos, han prosperado las letras borrosas y no se alcanzan a reconocer esos sucesos colmados de infortunado olvido. En tiempos más recientes, los trazos se tornan menos tímidos, cada vez más urgidos de relatar lo acontecido. Se revelan allí las últimas décadas y, en ellas, los acentos intimidatorios de los años setenta, los turbios colores de los ochenta, el rojo desconcertante de la década del noventa, el ambiguo gris y el verde persistente de las décadas del nuevo siglo. En aquellos apartados donde los tonos de los relatos se tornan más fuertes, los renglones se rasgan y unas hojas rotas escurren por sus hendiduras las verdades tristes de una ciudad que ha destilado, también, violencia. Páginas rasgadas pero obstinadas en recomponer los fragmentos que transportan hasta ese tiempo para arrancarle sus expresiones más hondas. Y se desnudan allí los versos de quienes, como en los casos de José Manuel Arango y Helí Ramírez, se dieron permiso de poetizar ese carácter tanático de la ciudad:

*La misma vida es la muerte
a diente pelado por la calle*
(Ramírez, 2012, p. 112).

*Los que tienen por oficio lavar las calles
(madrugan, Dios les ayuda)
encuentran en las piedras, un día y otro, regueros de sangre*
(Arango, 2003, p. 183)

Era así. Los días se pintaban de ese rojo intenso que no devolvía el aliento. Las calles se convertían en morada de los últimos susurros, de gritos ya vencidos por el dolor o el gesto agresor que arrasaba toda reacción, toda súplica. El pavimento áspero era el lecho duro y agreste de noches sin amanecer, de mañanas sin noche, de horas en que la mirada devolvía la zozobra:

*Esta primera hora de la mañana es buena para ver
la ciudad
salgo a primera hora y echo a callejear los ojos
las plazas todavía no están atestadas
todavía no es la vida a codazos
las trampas aún no se han armado
la muerte aún no se deja ver por las calles
la muerte descansa a esta hora
anoche tuvo mucho trabajo
matar debe ser fatigoso*
(Arango, 2003, p. 182)

Echar a “callejear los ojos” era escribir la crónica de esa finitud humana impuesta ya en los estallidos nocturnos, en listas donde los nombres se sentenciaban con una marca letal, en venganzas impostergables, en disputas de uno y otro bando, en muertes por encargo. ¿Por qué tanto derramamiento de vida? ¿Por qué ese aire asfixiante metido en los pulmones de aquella ciudad que gozaba de días estivales, de frondosos paisajes? ¿Cuándo empezó a marchitarse ineluctablemente esa “eterna primavera”, tan afamada en el contexto nacional?

La memoria multiforme y polifónica va desplegando nuevas comprensiones. Emergen allí variadas manifestaciones del conflicto, diversos actores y propósitos bélicos, políticos e ideológicos. Todo ello porque este centro urbano ha sido afectado por una “suma y superposición de varias violencias, desde las agenciadas por actores del conflicto armado (guerrillas,

paramilitares, sectores de la fuerza pública), por actores del crimen organizado (narcotraficantes, bandas, combos) hasta la violencia común, intrafamiliar, callejera y vecinal” (CNMH, 2014, p.22). Un escenario variopinto que, a finales y a principios de siglo, mostró sus dientes más afilados con la urbanización de una guerra que recurrió a un variado conjunto de dispositivos orientados al posicionamiento estratégico y al control territorial. “En Medellín se puede encontrar el universo completo de las víctimas del conflicto armado y de las otras violencias que ha padecido el país” (Sánchez, 2014, p.19).

Ese infortunado universo se despliega al escrutar cuáles y cómo han sido los períodos de la violencia en la ciudad, ejercicio al que aporta el Centro Nacional de Memoria Histórica en su informe *Medellín: memorias de una guerra urbana* (2014). Dentro de los períodos relacionados allí, figura el comprendido entre 1982 y 1994, tiempo en el que se sintieron con fuerza descomunal las acciones delictivas asociadas al cartel de Medellín. Así, como un pulpo que va atravesando con sus tentáculos todos los espacios, el narcotráfico permeó múltiples esferas de la vida urbana y se constituyó en un fenómeno que

[...] logró concentrar un enorme poder fundado en su eficacia para la constitución de redes destinadas a la producción, procesamiento y transporte de cocaína a los mercados del exterior, para el lavado de dinero, en vínculos con autoridades de Policía, miembros del Ejército, jueces y políticos. Todo esto respaldado con un poderoso aparato armado para arreglar disputas entre los propios narcotraficantes, amenazar y exterminar a sus enemigos y retar el poder del Estado. (CNMH, 2014, p.137)

Entonces los espacios urbanos fueron testigos de cómo los sonidos habituales animados en la música, en amables murmullos, en la ebullición diaria de la vida, se vieron arrollados por el estruendo de bombas y exclamaciones, por los lamentos de perseguidos, por el estallido de las armas inclementes ante sus víctimas. Y así, la cotidianidad de la casa, ese lugar en el que podrían hospedarse el sosiego y la confianza, resultaba, como la calle, un blanco de amenaza constante. De ese modo, una intimidad herida era obligada a ceder sus tonos y sus sensaciones más genuinas.

Una *Casa tomada* como en el cuento de Julio Cortázar (1970), ésa en que los invasores van estrechando espacios, atropellando las costumbres, despojando.

De aquel modo, los brazos del pulpo tocaban las regiones más profundas y provocaban, asimismo, aparatosos derribamientos, tal como se relata en *El ruido de las cosas al caer*, novela de Juan Gabriel Vásquez (2011) que recrea claramente los efectos devastadores del narcotráfico en los ámbitos social y humano. Página tras página, se asiste al estrépito que va cobrando fuerza en los personajes. En uno de ellos, justo un piloto de aviación, las posturas éticas sienten la fuerza de la gravedad y caen ante la promesa de éxito económico que se yergue en el transporte de drogas ilícitas. Irónicamente, su alto vuelo termina con la caída estruendosa en una cárcel, la separación de su familia y, posteriormente, tras varios años de prisión, con la muerte violenta. Es el ruido de la vida al caer.

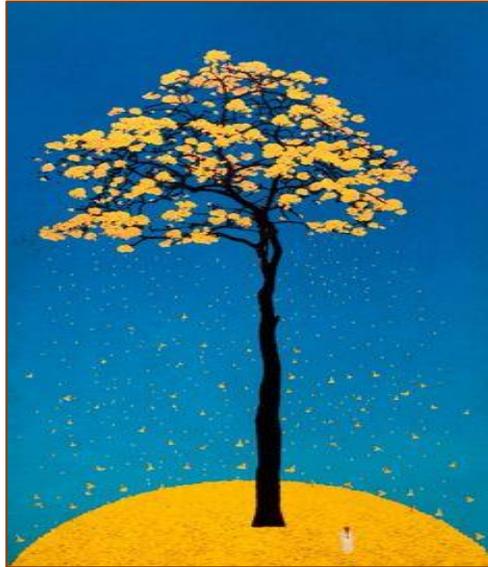
En el período que cubre los años ochenta y se extiende hasta el meridiano de la siguiente década, junto con el auge de la mafia, en ese gran mapa de actores y generadores de violencia en Medellín figuraban las milicias¹³ y los grupos subversivos, en un decidido propósito de posicionarse en la ciudad; asimismo, el paramilitarismo, una fuerza armada asentada en posturas de ultraderecha, consolidaba sus filas y se involucraba en el narcotráfico, participaba en la lucha contrainsurgente, la persecución a líderes sociales y a movimientos de izquierda. Unido a ello, las fuerzas militares del Estado se implicaban en distintas acciones ilegales y, en varios casos, “actuaron en connivencia con grupos paramilitares que fueron funcionales a su noción particular de seguridad y orden” (CNMH, 2014, p. 22). Esta implicación de agentes del Estado que ponía en entredicho su institucionalidad, se conoce como “guerra sucia”, la cual, según María Teresa Uribe, devino en “la aplicación del desorden para controlar otro desorden” (1990, p. 16).

¹³ Este actor armado emerge a finales de los ochenta motivado, inicialmente, en la necesidad de ejercer, por mano y justicia propias, el orden y la seguridad en los barrios. Entre otras cosas, se ocupaban de la “eliminación de personas y bandas catalogadas como indeseables, asociadas al consumo de sustancias psicoactivas, robos y violaciones” (CNMH, 2014, pp.128-129). Según Ramiro Ceballos “[...] las Milicias son una hibridación en la que confluyeron 3 elementos decisivos: el primero fue la dinámica de las bandas armadas de tipo delincuencial y con dominio de territorios; el segundo fue un elemento político revolucionario agenciado por disidentes de las células guerrilleras y comandos de izquierda armada, estos últimos, resultado de un proceso de disgregación de los partidos de extrema izquierda representados en Medellín por el Partido Comunista Marxista-Leninista-Maoísta (PC/MLM) especialmente. El tercer componente son las presiones a las cuales estaban sometidos los pobladores de los barrios marginales y que provocaron que algunos se unieran y tomaran las armas para defenderse de los delincuentes” (2000, p.393).

En el período siguiente, que va de 1995 a 2005, tuvo lugar la expansión paramilitar y de los grupos insurgentes, el fortalecimiento de las milicias, así como la intervención más decidida de la fuerza pública. Se desencadenaba entonces una guerra urbana sin precedentes. Procesos posteriores de negociación permitieron la desmovilización de grupos adscritos al proyecto miliciano y de estructuras paramilitares, estas últimas entre 2003 y 2006. En el período 2006-2014, hubo avances en la contención del conflicto armado por parte del Estado, al tiempo que se reacomodaron las estructuras delictivas. Del último año de ese lapso hasta hoy, las crónicas han seguido registrando esa presencia tanática anclada a la ciudad, como si se tratara de un régimen vitalicio. Y ya no con el horror de otras épocas, pero aún con ese aspecto entre calmo y tenso que permanece ahí y que se desata de pronto.

Las pérdidas humanas, culturales, simbólicas y materiales han resultado inconmensurables. Los repertorios de violencia identificados revelan alcances letales. “Todos los actores del conflicto armado en la ciudad apelaron a los asesinatos selectivos, la desaparición forzada, la violencia sexual, el desplazamiento forzado, las masacres, el secuestro, el reclutamiento de niños, niñas y adolescentes, y el daño a bienes” (CNMH, 2014, p. 33). Esto sumado a los impactos psicosociales, la ruptura de lazos comunitarios, las fracturas en las formas de participación política, al aumento de la pobreza y la precariedad.

La ciudad desnuda las hojas rotas. Otras páginas se recomponen con finos trazos como si persistieran en contar otros relatos que pongan la costura en la herida, el canto ante el ruido demoledor, la calle testigo de otras escenas en el teatro cotidiano del vivir. Pero las escenas insisten en la calle donde caen los últimos suspiros. En los relatos persistentes aparecen de manera recurrente los jóvenes y no precisamente por su canto duradero, sus años radiantes, su tiempo escolar.

*Los llantos del guayacán: era la vida que se iba***Figura 5***Guayacán*

Nota. Fuente: (Ethel Gilmour, 2006). Estadunidense de nacimiento, pero antioqueña por elección, Ethel Gilmour (1940-2008) se dedicó por más de cuatro décadas a explorar en su obra distintas experiencias que marcaron el devenir de la sociedad colombiana, “atravesada por la belleza natural y la violencia social y política”, al decir de su biógrafa Olga Lucía Escobar (2019), *párrafo 15*.

*El guayacán
de copa
ahusada
vencido
de racimos de flores
amarillas
qué llamarada
(Guayacán, José Manuel Arango)*

El tiempo de ese faro natural, de los guayacanes que inspiraban el pincel de la artista Ethel Gilmour (figura 5) y los versos de José Manuel Arango, resultaba cada vez más esquivo. Un fenómeno inhabitual si se recuerda que el paisaje medellinense ha gozado de esa luminosidad arbórea que alfombra las calles. Vencidas por la ausencia, las flores perdían su fulgor y ya no quedaba más que un tiempo otoñal. Es como si a esa frondosidad le hubiesen arrebatado toda inspiración, como si el corazón de la ciudad palpitará a medias, como si ese ramaje destilara la

tristeza de no saberse alimentado por la savia juvenil. El líquido vivificante se mezclaba ya con la sangre.

Muchos niños asomados a la juventud, muchos jóvenes instalados ya en su edad, habían tomado los atajos de la noche que no aseguraba el regreso. No iban a la escuela, no agarraban el morral que guardaba sus *Cien años de soledad* para la tertulia prevista en salones de clase; se obstinaban en sus razones: para qué tantos años cuando se vivía tan poco, para qué esa abundante soledad si ya era bastante con el bullicio de la esquina, para qué esos enredos literarios que no llevaban a ningún Macondo, para qué estudiar si los reportes de notas no reportaban ganancias monetarias¹⁴. Y de esta forma, la guerra reclamaba para sí una juventud que se entregaba a ella como si se tratara del oficio improrrogable. Una verdad agobiante que nos lleva a evocar al poeta Miguel Hernández:

La vejez en los pueblos.

El corazón sin dueño.

El amor sin objeto.

La hierba, el polvo, el cuervo.

¿Y la juventud?

En el ataúd.

(1958, p. 99)

Una evocación cercana nos remite a Svetlana Alexiévich con un libro desgarrador llamado: *Los muchachos de zinc* (2016), obra que muestra cómo jóvenes que combatieron con las tropas soviéticas en la guerra que tuvo lugar en Afganistán entre 1979 y 1989, volvían en ataúdes de zinc a sus lugares de origen y, quienes sobrevivían, arrastraban el peso de sus vidas pasadas, el desasosiego irresoluble.

Esa vida joven con morada duradera en la fugacidad para el caso de Medellín, se sintió con mayor intensidad en los estertores de los ochenta y en los años noventa. A ello se asiste en las narrativas de varios escritores y en el abordaje de cineastas como Víctor Gaviria (con producciones

¹⁴ La obra literaria que le valió reconocimiento universal a Gabriel García Márquez, actúa aquí con múltiples resonancias. Uno de los hilos fundamentales de su trama es la reconstrucción histórica de un pasado familiar en Macondo, pueblo literario -y metáfora de territorios reales y más vastos- marcado por las guerras y los efectos que ellas y sus dinámicas violentas dejan en la sociedad.

como *Rodrigo D No Futuro*, de 1990, y *Sumas y Restas*, de 2004, por solo mencionar dos que claramente se acercan al fenómeno y a la época). Dentro de ese conjunto sobresale Alonso Salazar con *No nacimos pa' semilla. La cultura de las bandas juveniles en Medellín*, texto publicado en 1990. Reconocer las historias allí recogidas es adentrarse en las oscuras y complejas redes de la criminalidad que han envuelto el devenir de algunos barrios de la ciudad. Esa memoria de violencias no puede menos que generar estupor, pues en cada página se revela una realidad que lleva constantemente a la pregunta por la condición humana. ¿Cuándo se permitió el hombre forzar la muerte del otro como si se tratara de una hoja de calendario que se puede arrancar porque su tiempo se ha vencido? ¿En qué momento el corazón humano empezó a avivar un fuego mezquino para convertir en rescoldo el aliento de quien se interponga en las propias ambiciones? ¿Desde cuándo el dinero instaló su gobierno en la vida de este puñado de jóvenes que no aceptaban otra soberanía? ¿Cuándo se asumió que matar por encargo era un trabajo? Así lo escuchamos de una de las voces de los jóvenes que relatan sus atrocidades en la obra de Salazar: “Yo los quiebro a todos. Es que uno tiene que ir a la fija en el trabajo, si va a matar tiene solo una oportunidad, y no puede fallar” (2018, p.23). Y ese lenguaje descarnado. Ese *oficio de matar* como si se tratara del empleo más legítimo. Una “universidad del mal”, como lo nombra Salazar, donde los jóvenes se graduaban con honores. Esto si no morían en la mitad de la carrera, pues el tiempo que transcurre en el reloj del mundo de la delincuencia es impreciso en el tiempo del mañana, porque lo más probable es que no exista. Y se desatan nuevos interrogantes: ¿por qué, como en el caso de uno de los jóvenes protagonistas en el libro, se dimensiona el valor de la vida solo cuando ésta se ha perdido? “De lo que más me arrepiento, es de no haber aprovechado el tránsito por el planeta para disparar menos y vivir más. [...] uno puede escoger su ruta, coja la ruta de la vida, parcerito...” (p. 155).

Otra obra que sitúa una realidad análoga es *La cuadra*, novela de Gilmer Mesa que se inspira en su experiencia de vida temprana y en la de sus amigos, en el barrio Aranjuez de Medellín, justo en las postrimerías de los años ochenta. Muchos de ellos no crecieron con los superhéroes habituales, sus ídolos los encarnaban los muchachos de la esquina dedicados a vivir de actividades delictivas. “La cuadra pasó de ser el sitio soñado de la infancia a una academia de formación de delincuentes” (Mesa, 2016, p.17). Así, las lecciones de la calle graduaron a este conjunto de jóvenes en el asesinato por encargo y los catapultaron a una existencia fugaz: “la única vida posible y vivible es la adolescencia, ahí es donde se tiene que ser alguien, no hay tiempo de espera, no hay

mañana ni tiempo de más” [...] (p. 15). Ese “ser alguien” tomó un rumbo sin callejones alternos: ser parte de la banda los Riscos¹⁵ y del brazo armado del cartel de Medellín.

De ese modo, la vida en el hampa retenía las aspiraciones vitales. Era la manera de llenar los bolsillos de moneda fácil y abundante, la forma de arribar a los seductores predios de la ostentación. Y allí estaba la paradoja: mientras más encumbradas las ambiciones, más cuesta abajo la vida.

Esa supuesta bonanza no solo llenaba, para muchos, los huecos del apetito monetario, disimulaba los lazos familiares rotos, las oportunidades fallidas y los vacíos afectivos que se anudaban en el pecho como trapos malolientes con los que, no obstante, era obligatorio convivir; distraía, así mismo, de los caminos que muchos no quisieron o no fueron animados a seguir. Este pasaje referido a uno de los personajes del libro sintetiza la historia de muchos jóvenes de la ciudad que vivieron esa época y años posteriores: “era un muchacho de la calle que además nunca estudió nada porque no tuvo quién lo matriculara ni lo empujara a ir a una escuela” (Mesa, 2016, p.152). Entre otros factores, esto llevó a que “jóvenes excluidos del mercado laboral y de la oferta educativa buscaran vincularse a actividades ilegales y sirvieran para satisfacer la demanda de guerreros de distintos bandos” (CNMH, 2014, p.37).

En una punzante condensación, estos versos de Arango sugieren ese destino juvenil apuntando a la muerte.

La terca vida

Los pichones de la nueva nidada ya empluman para el vuelo

El muchacho apresta su honda.

(Arango, 2003, p. 124)

¹⁵ En la novela, el nombre de los Riscos alude realmente a los Priscos, una temible banda de sicarios que operó en Medellín en los años ochenta y principios de los noventa al servicio del cartel de Medellín. Además de asesinatos cometían atentados y practicaban el secuestro. Fueron los responsables de varios magnicidios ocurridos en esa época en el país. Esta organización delictiva era integrada por alrededor de 300 hombres, en su mayoría jóvenes. Al referirse a esta banda en un artículo denominado “Los Priscos”, el autor de *La cuadra* dice: “era menester de este próspero quehacer mantener un creciente enjambre de solícitos muchachos dispuestos a hacer lo que fuera a cambio de billete y respeto” (Mesa, 2015).

En muchos casos, detrás de esas escogencias juveniles o de la vinculación de muchos niños a las armas y a las drogas, estaban la imposición y el reclutamiento que llevaban a cabo los grupos armados. Prometían, acaso, como al Pinocho de Collodi, un país de los juguetes donde la comodidad, el ocio y la ausencia de deberes escolares animaría los días¹⁶. Pero en ese país solo existían las armas, no había juegos infantiles, no había pequeños abandonados a las necesarias travesuras de la edad pueril.

Era, pues, para muchos, la época de las infancias recortadas, el tiempo escaso y acelerado porque cualquier equina suponía un destino fatal. El tiempo del no tiempo. La película *Rodrigo D no futuro* que Víctor Gaviria lanza en la década final del siglo pasado, refiere también esa pérdida de horizonte temporal y vuelve, como Salazar y Mesa, a la compleja relación entre la juventud y la actividad delictiva. Los jóvenes de la cinta de Gaviria eran primaveras efímeras de una ciudad agreste donde la precariedad y la pobreza, los afectos resquebrajados y las ambiciones, servían en tacita de plata sobredosis de delincuencia como bebida redentora en el infierno de los días. La imagen del final de la película en la que Rodrigo, su protagonista, decide lanzarse desde un edificio en el centro de la ciudad, reafirma el sinsentido y la forma en que la felicidad se hacía esquiva y los sueños, como en el caso del joven, quedaban intrincados en los sonidos rabiosos de la batería que nunca pudo conseguir para tocar en un grupo de punk.

Los años noventa revelaban, pues, en aquellas vidas, las fracturas sociales y existenciales de sujetos que, o fueron cooptados por los tentáculos del mundo mafioso o no se sintieron cobijados por el nuevo orden social, a propósito del ascenso de políticas neoliberales y prácticas que, en nombre del progreso económico o del discurso de la seguridad, achicaron los ámbitos de libertad y aumentaron las desigualdades, la diferencia de clases, los cinturones de miseria. De esa forma, la vida transcurría en la periferia, esto es, en una región urbana que sobrepasa las dimensiones geográficas y sugiere la marginación social y humana.

¹⁶ *Las aventuras de Pinocho*, de Carlo Collodi, pese a la lejanía temporal de su primera aparición en la Italia decimonónica (publicado por entregas en un periódico creado por el mismo autor, entre 1881 – 1883), sigue ofreciendo, espacial y culturalmente hasta nuestros días, incesantes oportunidades para pensar críticamente la relación escuela, familia y sociedad.

No solo Medellín sufrió embates en la década mencionada, otras grandes urbes latinoamericanas presenciaron la puesta en escena de un guión similar. De esto dan cuenta, por ejemplo, autores como Pedro Lemebel, quien en sus escritos se detiene en esa marginación presente en Santiago de Chile. En una crónica suya: “La esquina es mi corazón (o los new kids del bloque)”, se descubren los rostros de adolescentes reducidos al anonimato en una esquina donde el alcohol, la violencia y los “puchos” van dibujando, en el aire contaminado, el mapa de un vuelo juvenil confinado. Dice el cronista, “pareciera que dicho urbanismo de cajoneras, fue planificado para acentuar por acumulación humana el desquicio de la vida, de por sí violenta, de los marginados en la repartición del espacio urbano” (Lemebel 1995, p.35). Disposición de casas como cajoneras, cajoneras como ataúdes que sugieren la estrechez, el encierro y, en últimas, una muerte en vida, una muerte de horizontes y proyectos porque “qué horizonte para este estrato juvenil que se jugó sus mejores años” [...] Nublado futuro para estos chicos expuestos al crimen, como desecho sudamericano que no alcanzó a tener un pasar digno (Lemebel, 1995, pp. 35-36).

Ese digno pasar no abunda en la memoria sobre el devenir de las comunas de Medellín, de los barrios que hablan de pequeñas ciudades dentro de una gran urbe. Allí la ciudad opulenta, holgada, la que ostenta lujos, comodidades, comedores llenos... Allí la ciudad de biografías a la intemperie, de bostezos sin respuesta alimentaria, de temblores sin hombros para recostar el destino.

La Comuna 13: entre las hojas rotas de un territorio pendiente

*Caen las hojas en el patio
la ropa se destiñe al sol
y el pájaro comienza el alfabeto de otro día.
(Caída, Luz Mary Giraldo)*

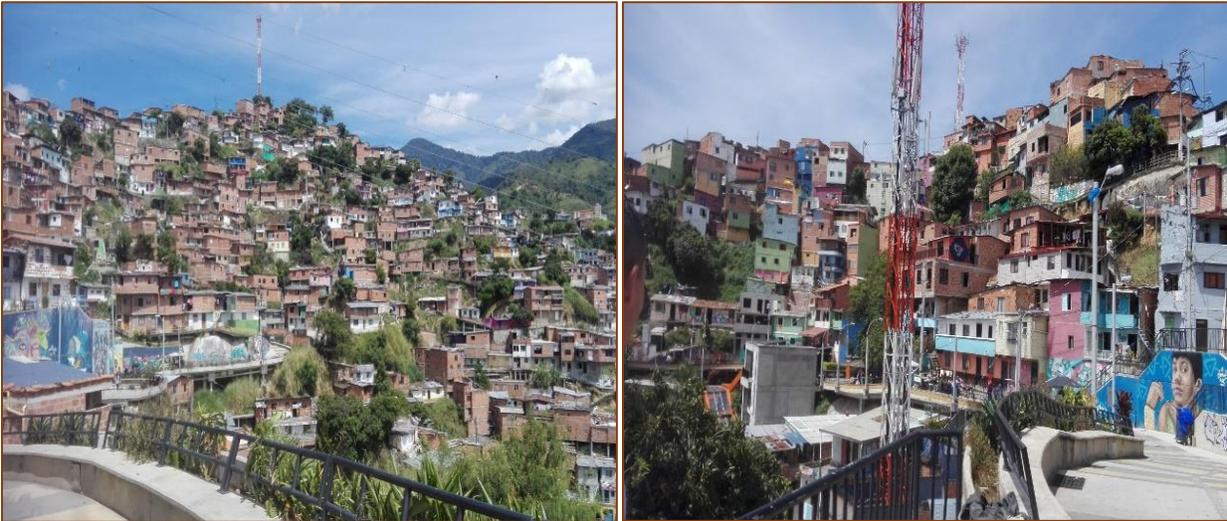
En esta ciudad variopinta en sus memorias, bellezas y dolores está la Comuna 13- San Javier¹⁷(figura 6). He transitado entre sus barrios, la cotidianidad de su gente, sus escuelas. En ese

¹⁷ Medellín está organizada desde el ámbito político-administrativo en 16 comunas para el territorio urbano, y en 5 corregimientos para su espacio rural. La Comuna 13 está ubicada en la Zona Centro-Occidental, una de las 6 zonas en las que se divide la ciudad. Limita con la Comuna 7- (Robledo) por el norte, con la Comuna 12 (La América) por el oriente y con los corregimientos de San Cristóbal y Altavista al Occidente y al Sur, respectivamente. Según el Acuerdo 346 de 2000 del Concejo de Medellín, Comuna 13 está integrada por 19 barrios: El Pesebre, Blanquizal, Santa Rosa de Lima, Los Alcázares, Metropolitano, La Pradera, Juan XXIII-La Quiebra, San Javier No. 1, San Javier No. 2, 20 de

caminar, se descubren casas ubicadas en terrenos empinados, fachadas de tonalidades diversas, un paisaje que, a lo lejos, parece un gran traje de colores desplegado en variedad de prendas que sugieren la heterogeneidad de su composición geográfica, barrial, social y cultural.

Figura 6

Interior de un barrio en la Comuna 13 – San Javier



Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2018).

Sus calles revelan una serie de murales y grafitis que constituyen un memorial visual del devenir de este territorio en las últimas décadas. He observado allí, dibujos con animales que representan la ferocidad o que simbolizan el porvenir, los sueños; se desnudan rostros con gesto asustado, como ese que se dibuja cuando el miedo se encarama en la mirada; o semblantes donde la tristeza ha encontrado una morada perdurable. Otros rostros encarnan una sonrisa franca que, de tan segura y honesta, parece oírse en las frecuentes imágenes de mujeres o niños de piel negra. En ilustraciones en tonos grises, se recrean amenazas, poder, destrucción, dedos señalando vidas con un gesto letal recordando que, como en estos versos de Wisława Szymborska, “La vida dura unos cuantos rasguños en la arena” (2002, p. 242).

Julio, Belencito, Betania, El Corazón, Las Independencias, Nuevos Conquistadores, El Salado, Eduardo Santos, Antonio Nariño y El Socorro. Acorde a los últimos registros oficiales, cuenta aproximadamente con 136.689 habitantes (Alcaldía de Medellín, 2015, pp. 32, 49).

Muchos barrios se encumbran en topografías laberínticas, en pendientes que se empeñan en retener las casas pero que no prometen la firmeza de las paredes ante la inundación o el temblor siempre sin aviso. Para el tránsito se ofrecen las calles habituales y la singularidad de estrechas vías peatonales en forma de escaleras que serpentean entre las viviendas y se revelan desafío inclemente para el anciano cansado. No saben de olor a vehículos esas fachadas porque en ese urbanismo irregular no hay cabida para esa opción de transporte; tampoco los parques y sus esparcimientos son notables ni los espacios holgados para respirar naturaleza. Muchas de esas casas hablan de la perentoriedad del techo que no atendió a patrones de planeación y construcción legales. Premura porque entonces a dónde ir cuando la tierra de origen tuvo que abandonarse, cuando la ciudad se ofrecía como una metrópoli asociada a un progreso que prometía una mejor economía.

Los años noventa fueron testigos del arribo de abundantes migraciones provenientes de regiones del país donde la violencia no dio tregua. Muchas venían del departamento de Chocó y del Urabá antioqueño. Asimismo, como consecuencia del desplazamiento intraurbano, también llegaron habitantes de otros sectores de la ciudad. De ese modo, moradores antiguos y pobladores emergentes coincidían en un territorio diverso y común en la precariedad; qué vida cálida y qué calidad en el vivir en esos asentamientos informales que no gozaban de infraestructuras y servicios básicos adecuados; qué bienestar donde los derechos fundamentales eran constantemente vulnerados. Como si fuera poco, variados conflictos sociales y distintas formas de violencia han marcado el devenir de los barrios, sobre todo en las últimas tres décadas, tránsito del siglo XX al momento presente.

Otras marcas recurrentes han sido la ausencia estatal y su suplantación por diversos grupos al margen de la ley (CNMH, 2013). De ahí que, “el carácter periférico de esta zona para la sociedad y el Estado contrasta con la centralidad de la misma para los actores armados” (CNMH, 2013, p.14). Así las cosas, las particularidades topográficas, la marginación, pobreza, deficitaria presencia institucional y ubicación estratégica hicieron de este un territorio en disputa, un suelo expedito para emprender proyectos políticos y económicos desde las enmarañadas cumbres de la ilegalidad. Esto porque “la Comuna 13 ofrece ventajas dada su cercanía a la carretera al Mar, una vía importante para la economía de Antioquia y del país al conectar a Medellín con el puerto de Urabá, clave en la economía del Departamento” (Grupo de Memoria Histórica, GMH, 2011, p. 50).

De esas características se han aprovechado distintos grupos armados y han convertido esta zona en corredor para el tráfico de drogas y transporte de armas¹⁸. Esa vía permite también el acceso al Túnel de Occidente que conecta a Medellín con Santa Fe de Antioquia, un municipio altamente turístico que, incluso, fue capital del Departamento hasta 1826. Así mismo, la cercanía con el Corregimiento de San Cristóbal, donde se ubicaba un oleoducto, representaba un atractivo adicional para el caso de grupos paramilitares que extraían gasolina ilegalmente para financiar su accionar (GMH, 2011).

Ante este panorama, atrapada en las redes de la criminalidad y las confrontaciones armadas, la población civil reducía su poder de actuación y de tránsito libertario. Se trataba de subjetividades intrincadas en las rígidas gramáticas de la violencia con sus formas desobligantes, sus recalcitrantes odios.

*Miren qué buena condición sigue teniendo
qué bien se conserva
en nuestro siglo el odio.
Con qué ligereza vence los grandes obstáculos.
Qué fácil para él saltar, atrapar.
Después ya agarra vuelo.
El odio. El odio.*

(Szymborska, 2002, p. 348)

La década de 1990 en la Comuna atrajo pues, con obstinado vuelo, ese sentimiento denso. Manifestación engendrada en variadas prácticas de sujeción perpetradas por aquellos que, como aves al acecho, vieron en esta zona el escenario más atractivo para conseguir sus fines. Los primeros actores que se pusieron en escena en ese teatro real de la guerra fueron las milicias, grupos que venían operando en la ciudad desde los últimos años de la década anterior. Como señala Ricardo Aricapa, “Medellín fue la primera gran ciudad colombiana que vio nacer y crecer en sus barrios milicias urbanas” (2015, p. 44). En sus inicios, se trataba de jóvenes que se agrupaban para reaccionar y defenderse del accionar delictivo de combos y pandillas, esto es, se justificaban en la necesidad de garantizar seguridad y tranquilidad en las comunidades. Luego fueron tomando fuerza y constituyeron grandes estructuras armadas, cuyas funciones iban desde acabar con la vida de

¹⁸ Ambas actividades favorecieron también la proyección de las estructuras ilegales a otras regiones de la geografía nacional. De manera particular, guerrilla y paramilitares sacaban provecho para conectarse con los frentes y bloques que, respectivamente, operaban en el Urabá antioqueño (GMH, 2011).

personas que desde su perspectiva representaban una amenaza para el orden social, hasta la mediación en conflictos familiares y barriales. En un principio gozaban de aceptación entre la población, pero luego fueron perdiendo legitimidad por las arbitrariedades, los abusos, el cobro del monto exigido por la seguridad, más conocido como “vacuna”. Esto, unido a las rentas ilegales, se convirtió en un problema de orden público. Por ello se impulsaron desde los gobiernos local y nacional procesos de desmovilización que terminaron con el desarme de algunos grupos en 1994¹⁹.

No obstante, para el caso de la Comuna 13, nuevos proyectos milicianos se hicieron presentes en años posteriores. Muchos de esos grupos se nutrieron con desmovilizados e integrantes de combos que operaban en la zona, con lo que se presentaba el fenómeno de “milicianización de estas bandas” (Aricapa, 2015, p. 46). También incrementaron su fuerza con el reclutamiento de jóvenes que se vieron seducidos por las armas y el estatus que el rol de actor armado les generaba en la vida barrial. En ese contexto surge en 1996 uno de los grupos de milicias que mayor poder ejerció en el territorio: los Comandos Armados del Pueblo -CAP-, que se presentaban como independientes. Ellos eran el referente de gobierno y autoridad. Todo en medio de una evidente ausencia estatal, pues el gobierno “ni cuenta se daba de las cosas que estaban pasando en esta comuna. Fuera de que no le metía plata, por aquí no se asomaba un policía ni porque estuviera perdido” (Aricapa, 2015, p. 48).

Las guerrillas del ELN y las FARC²⁰ vieron también allí una oportunidad clave para expandir y posicionar su proyecto subversivo en la ciudad. Por ello su aparición en la comuna a finales de los noventa, con frentes de milicia y células insurgentes que entrarían en escena con sus propios guiones. Además del foco en el sector rural que les había caracterizado, ahora extendían sus dominios a la urbe para fortalecerse militar y económicamente. “La presencia de guerrillas y CAP y los métodos a los que recurren para su financiación y control de la población generaron un

¹⁹ Para ese entonces, operaban tres organizaciones independientes, a saber: “Milicias Populares del Pueblo y para el Pueblo (MP/PP), Milicias Populares Independientes del Valle de Aburrá (MP/IVA), y Milicias Metropolitanas de Medellín (MMM), que actuaban en las comunas del sector nororiental y noroccidental de Medellín” (Paz y Valencia, 2015, p.265). Estas fueron las estructuras que se acogieron a la desmovilización. No todos los grupos lo hicieron, como fue el caso de las Milicias América Libre asociadas al Ejército de Liberación Nacional -ELN- y activas en la Comuna 13 a principios de los años noventa (Paz y Valencia, 2015).

²⁰ Desde una conferencia presidida por los máximos cabecillas de las FARC en 1994, se adoptó la expansión a las ciudades como un accionar estratégico (GMH, 2011).

ambiente de miedo y amenazas” (GMH, 2011, p. 65). No en vano el fenómeno de desplazamiento que se desencadenó.

Además de los anteriores, otro actor subía a escena para hacer parte de esa gran colcha militar donde cada retazo hablaba de pisadas felinas urgidas de dominar a como diera lugar sus selvas de ambiciones, esas que ahora olían a cemento, a callejones estrechos, a trincheras acaso nunca tan seductoras para el acto clandestino y rentable. Eran las pisadas de las botas paramilitares que tuvieron sus incursiones iniciales en 1997²¹ y avanzaron en su ofensiva más letal al final de la década cuando irrumpieron en el barrio El Corazón y ensancharon las heridas del corazón de la Comuna, pues la guerra era inminente. Otro león rugía pues en esa contienda; había olfateado las huellas de los movimientos milicianos y guerrilleros y se lanzaba por ello a una cacería contrainsurgente que, además de allanar el terreno para sus dominios, despejaba vías estratégicas para la actividad ilegal.

Un despliegue actoral sin precedentes exhibía sus papeles más temibles; una guerra de posicionamientos donde cada actuación aseguraba un lugar para ejercer control:

El ELN controlaba las Independencias 1 y 2 y Villa Laura; los CAP se ubicaron en las Independencias 3 y parte alta de Nuevos Conquistadores, y las FARC en Nuevos Conquistadores y el Salado. Cuando llegan las AUC a la comuna las guerrillas se unen para combatir al enemigo común. (Angarita et al. 2008, p. 48)

La 13 como epicentro, como foco de una violencia que había empezado a gestarse años atrás y que se intensificaba a comienzos de siglo. En medio de esa escenificación bélica, las vidas

²¹ Los primeros grupos en la zona hacían parte del Bloque Metro. Luego llegaría el Bloque Cacique Nutibara -BCN- “el cual se consolidó entre los años 1998 y el 2000 como la principal organización paramilitar en la ciudad” (GMH, 2011, p.71), con la anuencia y el impulso de la dirección de las Autodefensas Unidas de Colombia y su pretensión de posicionarse en un gran centro urbano como Medellín. De acuerdo con Alonso et al., “el BCN está constituido por ese conjunto de relaciones resultantes de los complejos procesos de aniquilación, negociación, absorción, dominación y contratos derivados de las cuatro grandes rutas de la guerra en Medellín, esto es, la ruta de las autodefensas, la ruta del narcotráfico, la ruta de las bandas y la ruta específicamente paramilitar” (2007, p.115). Se trató de un conjunto de redes cuyo objetivo común era “la extracción de rentas mediante medios criminales y el desarrollo de una estrategia de control social. En ésta se combinan los elementos estrictamente contrainsurgentes con un accionar que tiene como objetivo crear un monopolio cerrado de oportunidades en torno al manejo de la economía ilegal en la ciudad y la región (p. 134).

cotidianas de los habitantes iban escribiendo guiones de realidades rotas. Y allí, madres con el corazón de luto porque el comedor tenía un plato menos, el plato del hijo o el esposo que jamás volvería a tocar los cubiertos; ojos infantiles agrandados de miedo, familias enteras en obligado destierro, cuerpos plagados de moretones por el golpe, el atropello; filiaciones comunitarias destrozadas, ámbitos públicos callados, noches fantasmales con miradas torvas custodiando las calles, y gente debajo de la cama porque, de pronto, un fuego cruzado, un estruendo.

Había más escenas y otro actor ausente en muchos actos anteriores, pero ahora dispuesto a recuperar su papel protagonista. El inmenso telón dejaba al descubierto el rostro militar del Estado representado en la fuerza pública, acaso porque esos primeros años del siglo no podían pasar a la historia como la continuidad de una ausencia histórica. La forma de compensar esa precariedad institucional fue a través de una decidida presencia que encontraba su sentido más contundente en una serie de operativos. El año 2002 quedó en la memoria como el período con mayor número de intervenciones militares en la zona, entre ellas, las de mayor impacto: Operación Mariscal y Operación Orión.²² ¿Qué desenlace esperar de esta escenificación cuando se hallaba en el punto más dramático del conflicto?

De sobrevuelos y aturdimientos o corporalidades sacudidas

*Sube un helicóptero haciendo arcos de sangre
en el espacio para escarmiento*
(LXIII, Helí Ramírez)

*Un helicóptero pasa volando sobre las terrazas
Soldados de cabeza rapada vigilan las calles*
(Fe de erratas, José Manuel Arango)

Era mayo de 2002 en la 13, pero la primavera no llegó con su descollante y florecida indumentaria. Una suerte de tiempo otoñal con sus arbustos desnudos se posó sobre los días y cubrió el suelo de hojas resacas. El olfato no percibía los aromas habituales: olía a tala de árboles, a bosque incendiado, a tanques blindados, black hawck, policía, ejército, DAS²³, CTI²⁴, FAC²⁵,

²² En 2002 se realizaron alrededor de 11 operaciones militares en Comuna 13 (GMH, 2011, p.75).

²³ Departamento Administrativo de Seguridad.

²⁴ Cuerpo Técnico de Investigación.

²⁵ Fuerza Aérea Colombiana.

Fiscalía y Procuraduría. Estaba en curso la Operación Mariscal con una tropa de mil hombres, aproximadamente. Esta intervención militar tenía como propósito combatir a las milicias de los CAP y a facciones del ELN y las FARC, accionar que permitiría desterrar la subversión y recuperar para el Estado el control territorial. Estas confrontaciones tuvieron lugar, sobre todo, en los barrios El Salado, Nuevos Conquistadores, 20 de Julio y Las Independencias.

Mientras tanto, dentro de las viviendas que albergaban a los más de cien mil habitantes, el miedo se encaramaba en el cuerpo; vivir dolía por el estar muriendo. La respiración en aprietos, el oído puesto en peligro por las detonaciones, la vida inerte ante las balaceras que viajaban de un lado a otro sin importar el blanco. La fuerza pública se atrincheraba muy cerca de la Unidad Intermedia de San Javier, un centro de salud en medio de la guerra. Se estima que varios civiles murieron, entre ellos dos niños; hubo también varios heridos. En un gesto de arrojo, algunas personas se atrevieron a salir a la calle para clamar un cese al fuego, de modo que los afectados pudieran recibir atención médica, pero muchos no pudieron relatar luego el desenlace. Ese decidido reclamo dio lugar a “la marcha de los pañuelos blancos”, para exigir protección y el fin de los enfrentamientos (CINEP y Justicia & Paz, 2003; GMH, 2011). Una protesta de la comunidad que se asomaba por las ventanas, que pisaba el asfalto caliente y adusto: “con gritos y trapos blancos clamaban para que los policías y los soldados no siguieran disparando, porque era la población civil, y no los guerrilleros, la que estaba llevando la peor parte (Aricapa, 2015, p.178). Detenciones y allanamientos ampliaban el espectro del accionar policial en ese operativo. Después, una estela de desasosiego, un vacío, muchos interrogantes y, como en estos versos, una tela ajada por el peso de lo perdido:

Solidaridad

*Lavados y planchados,
Los pañuelos blancos
fueron agitados al mediodía.*

*Ya para la tarde,
mustios,
enjugaban nuevos lutos.*

(Casanova, 2007, p. 143)

Este no era el final de la contienda, otra confrontación de una envergadura similar estaba por venir. Un nuevo presidente iniciaba mandato y proponía, como uno de los pilares clave de su

gobierno, la estrategia de Seguridad Democrática²⁶, iniciativa donde figuraban, entre otras líneas, la lucha antiterrorista, la contención de actividades ilegales, el orden y el control estatal en los territorios. La Comuna 13 mantenía vigente una conflictividad que se ponía en la mira de la institucionalidad local y del gobierno nacional. De ahí que, con la aprobación del mandatario entrante, entre el 16 y el 19 de octubre de 2002 se llevó a cabo otra incursión militar que recibió el nombre de Operación Orión²⁷. Esta se ha considerado como la acción de mayor despliegue e impacto que ha tenido lugar en un contexto urbano en el marco del conflicto armado (GMH, 2011). Ha sido, pues, “la operación militar urbana más grande de la historia del país” (Pareja, 2017, párrafo 2).

Otra vez la prisa para resguardarse. De nuevo, el corazón casi desprendido por las intensas palpitaciones. También adentro, en la morada humana más profunda, temblaba. Otra vez los oídos reportando un ruido atronador; circulaba en las alturas y se acercaba de tal modo que los techos sentían el sacudimiento propio de un movimiento sísmico. Un sobrevuelo artillado, un panóptico aéreo. Memorias pintadas con el pincel escolar y con el aerosol del arte urbano que cunde en las calles (figura 7 y 8), sugieren el impacto de esa presencia amenazante que todavía retumba en el recuerdo y que se revisita cada vez que esas alas patrulleras aparecen nuevamente en el paisaje, es decir, todos los días.

²⁶ El 7 de agosto de 2002 se posesionó Álvaro Uribe Vélez como presidente para ejercer su primer período de gobierno (2002-2006). El segundo tuvo lugar entre 2006 y 2010. Según Francisco Leal Buitrago, “la política de seguridad democrática se construyó sobre la marcha mediante tres líneas de acción: la primera, la continuación de la ofensiva contra las FARC, activada al final del gobierno anterior; la segunda, una “política de paz” con los paramilitares, y la tercera, un grupo de políticas específicas –como los soldados campesinos, los estímulos a la desertión y las redes de informantes– destinadas a alimentar a las otras dos” (2006, p.3).

²⁷ Según el Banco de Datos de Violencia Política del Centro de Investigación y Educación Popular -CINEP- y de Justicia y Paz, “En las operaciones Mariscal y Orión participaron: Ejército Nacional (Batallón Bomboná, Batallón de Artillería 4, Batallón de Infantería 32, Batallón Granaderos y Brigada 4). La Policía Nacional (Estaciones Laureles y San Blas; Gaula, Bloque Urbano Antiterrorista de la Sijín, y Policía Metropolitana). La Fuerza Aérea Colombiana, FAC, y del Departamento Administrativo de Seguridad, DAS; así como el Cuerpo Técnico de Investigaciones de la Fiscalía, CTI; la Unidad de Reacción Inmediata de la Fiscalía, URI; la Fiscalía General de la Nación; La Procuraduría General de la Nación. Los testigos pagados por las autoridades militares, la red de informantes, los desertores de grupos armados ilegales” (CINEP & Justicia y Paz, 2003, pp.9-10).

Figura 7

Uno de los tantos grafitis sobre la violencia en la 13



Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2018).

Figura 8

Mural Museo Escolar de la Memoria, Institución Educativa Eduardo Santos, Comuna 13



Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2018).

Esta fue sin duda una de las operaciones que mayor impacto generó en la población por las distintas formas de violencia que tuvieron lugar, entre ellas la violencia psíquica, tal como sugiere el estudio *Dinámicas de guerra y construcción de paz: estudio interdisciplinario del conflicto armado en la Comuna 13 de Medellín*:

Ver un helicóptero en posición de ataque surcando los aires —como sucedió durante la Operación Orión— es una pesadilla porque la casa pierde psíquicamente el valor de trinchera inexpugnable y así se desencadena, de manera colectiva, un sentimiento imaginario de devastación, desamparo y zozobra. (Angarita et al., 2008, p.202)

Así transcurrió en ese octubre de 2002. Y en el suelo cementoso, un verde armado, dedos informantes señalando casas. Una intervención desmedida en la que paramilitares cooperaron con la fuerza pública, tanto en labores previas de inteligencia como en el desarrollo de la operación (CINEP & Justicia y Paz, 2003; GMH, 2011). Otra vez muertes, heridos, vacíos insustituibles, desplazamiento masivo, desapariciones forzadas, derechos humanos pisoteados, líderes sociales acallados para siempre, estigmatizaciones avivadas en la prensa, el peso de una historia.

*dolor sepia
cae
el otoño
uno es el viento y
la hojarasca
acariciando
tierra
su danza postrera*

(Mujica, 2017, p.41).

Baile luctuoso del viento militar que agitaba las armas con incontenible ímpetu. Esta incursión “puso en evidencia la tardía y deficitaria gestión del conflicto, que privilegiaba la acción punitiva y eludía el desafío de pensar las dimensiones sociales y políticas del mismo (GMH, 2011, p.16). De acuerdo con el Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política del CINEP & Justicia y Paz, en su informe: *Comuna 13, la otra versión*, lo sucedido con Operación Mariscal y Operación Orión,

fue la aplicación de un modelo de agresión criminal contra la comunidad. No se trató, estrictamente, de una guerra entre dos bandos, se pusieron a prueba estrategias y

modalidades de arrasamiento del tejido social y comunitario por la vía de la fuerza (militar y jurídica). (CINEP & Justicia y Paz, 2003, p.9)

Según el informe, este modelo presenta patrones de comportamiento que tienen que ver con la realización de operaciones militares indiscriminadas, un pie de fuerza desproporcionado, la población civil como foco de las intervenciones, impedimento de la asistencia humanitaria, garantía de impunidad, uso de medios de comunicación para difundir una verdad oficial, militarización de la vida cotidiana, anuncios de ayudas sociales y restitución de derechos que no estaban exentos del engaño. Hechos como las detenciones arbitrarias y los allanamientos sin orden judicial dan cuenta de las irregularidades y los abusos cometidos, del no acogimiento al debido proceso, de la falta de autonomía judicial, a propósito de la participación de organismos de control en las operaciones (CINEP & Justicia y Paz, 2003).

*Nos recogieron en la plaza
nos apretujaron en camiones,
las bocas de los fusiles sobre nuestras cabezas
Pensé que debía ser un error
y que volvería a abrazarte
Un escalofrío me subía por la espalda
y se me enclambra en el cuello
Pasamos por estaciones de policía
pasamos por retenes
y clamamos
pero nadie nos oyó
El terror hacía imposible todo consuelo
Me encomendé al Milagroso
recé lo que recordaba
se me heló la sangre al imaginar lo que vendría
Lo que vino no te lo puedo contar, madre*

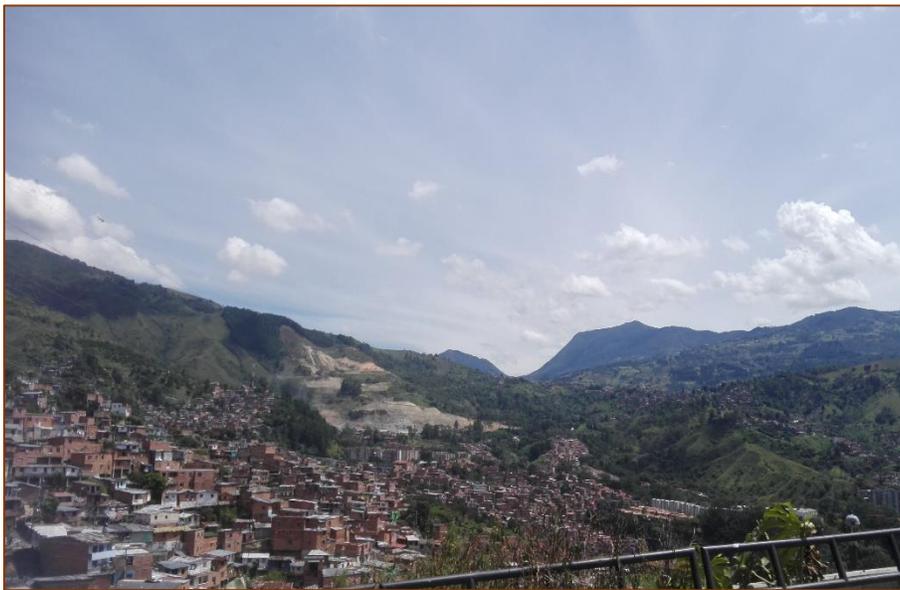
(Benavides, 2014, p. 12)

Con Orión y otras incursiones militares, vino una mancha poblada de cruces y un mapa de desapariciones con trazados invisibles, como para que los cuerpos nunca fuesen hallados. Y esa espera interminable como un diluvio sombrío sin atisbos de verano. Esa exigencia de verdad donde las preguntas se tornan alaridos desoídos. Esa devastación cuando la mirada descubre, sobre una montaña de la Comuna, un manchón árido excavado por la muerte. Terrosidad que entraña en su

raíz el terror. Ese sitio (figura 9), que funcionaba como un gran vertedero donde se arrojaban restos y despojos del área de la construcción, fungía no solo como depósito de escombros; era convertido también en una inmensa fosa. “La escombrera ha sido el lugar donde según las víctimas se encuentran el mayor número de cuerpos de sus familiares desaparecidos durante el 2002 y 2003 en la Comuna 13” (GMH, 2011, p. 16).

Figura 9

Vista de La Escombrera



Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2019).

Ahí está, como una herida enclavada que no cicatriza. El derecho al esclarecimiento se ha ido enterrando, cada vez más, entre las toneladas de basura que se siguen tirando allí y las pesadas capas interesadas en sepultar la verdad, en perpetuar la desmemoria. En su obra *Duelos* (2019), la artista Clemencia Echeverri toma como referente la Operación Orión y se centra en el terreno ensombrecido. En su propuesta estética remueve esas excavaciones, al tiempo que reabre el alud de sufrimientos que perviven, no solo en quienes no han podido hallar a sus desaparecidos²⁸. Es un

²⁸ Colectivos de víctimas, como es el caso de *Mujeres Caminando Por La Verdad* (creada en 2003), y ONG´s como la *Corporación Jurídica Libertad* (fundada en 1993), han estado desde principios del siglo XXI emprendiendo acciones en pro de la movilización ciudadana para reclamar el fin de la guerra en la ciudad y en la Comuna 13, como es el caso particular de *Mujeres Caminando Por La Verdad*. Además, esta organización de víctimas ha reclamado el esclarecimiento de lo sucedido en el territorio tras el accionar militar del que fuera objeto en las operaciones Mariscal,

dolor de país. En una de las imágenes contenidas en el libro (figura 10) que condensa la iniciativa, los registros hablan del reclamo incessante que no se ha resignado a cubrir con tierra esos hechos trágicos que todavía enlutan²⁹.

Figura 10

Páginas del catálogo de la obra Duelos



Nota. Fuente: (Clemencia Echeverri, 2019). Muestra cómo la ha creado, partiendo de imágenes, noticias en diarios y fragmentos de documentos relativos a los desaparecidos en el marco del conflicto armado en Comuna 13.

Orión y en diez más, solicitando justicia, resistiendo a la impunidad y a la desmemoria, exigiendo reparación y aporte decidido a la paz, de todos los estamentos y a todo nivel (Corporación Jurídica Libertad, CJL, 2016).

²⁹ Desde la Ley de Justicia y Paz, en 2005, pueden seguirse con atención las diferentes manifestaciones que, en medios informativos masivos y canales de comunicación oficiales, han rodeado las denuncias de las víctimas del conflicto armado en Comuna 13 y la respuesta por parte de las entidades de gobierno locales, departamentales, nacionales e incluso internacionales defensoras de derechos humanos-, relativas al caso de La Escombrera como un sitio de importancia para esclarecer lo ocurrido en la zona. Las desmovilizaciones de jefes paramilitares cuyo accionar repercutió en Medellín y en la Comuna 13, caso de alias “Don Berna” y demás desmovilizados del Bloque Cacique Nutibara, hacia el año 2010, daban validez a lo expresado por las víctimas respecto a este sitio y su uso para la guerra. Pero solo fue después de 10 años de entrada en vigencia la citada ley, que finalmente colectivos y organizaciones de víctimas pudieron ver que se atendían sus reclamos, cuando las autoridades locales iniciaron excavaciones en el sitio con el fin de hallar restos de personas que se creía habían sido dejadas allí por los diferentes actores armados para esconder los crímenes y relegarlos al olvido. Esta primera acción de búsqueda y reparación no dio los frutos esperados, si bien las organizaciones y colectivos de víctimas insistieron que el área demarcada para las investigaciones constituía solo una fracción y no todo el terreno de La Escombrera, por lo que no podían darse afirmaciones definitivas frente a sus reclamos. 5 años más tarde, la Justicia Especial para la Paz, JEP, reactivó el caso, sobre el cual se ciernen todavía numerosas expectativas por parte de las víctimas, la ciudad en su conjunto y los múltiples organismos de defensa de derechos humanos (CJL, 2020; Pacifista, 2015; Palomo, 2018; Pérez Torres, 2015; Pressly, 2014).

Después de las operaciones militares, la supuesta paz publicitada a tiros no llegaba; no habría milicias, no habría células guerrilleras, pero grupos paramilitares se quedaban ejerciendo el control y desplegando su repertorio de violencias. Los papeles se sucedían en ese temible escenario de enfrentamientos cuyo telón se negaba a claudicar para anunciar un fin. Entre 2003 y 2006 se llevó a cabo el proceso de desmovilización de dichos grupos, pero esto no derrotó definitivamente el conflicto en la zona. Las nuevas dinámicas evidenciaban una recomposición y reacomodo de las estructuras ilegales. De este tiempo hasta el presente, bandas y combos se han mantenido vigentes en una irrenunciable disputa. Todavía tiemblan los cuerpos.

Escuelas heridas o los cuadernos de los renglones rojos

*La muerte no se mantiene en la gallada
sino al frente de las escuelas
(Caballo de palo, Helí Ramírez)*

Los cuadernos de los escolares no se han cerrado definitivamente. Siguen en la memoria como si, entre ese abrir y cerrar de páginas, se escribiera un relato que precisa ser escuchado. Las ilustraciones habituales ceden terreno, los algoritmos saltan a sus enciclopedias de origen, las ecuaciones solo saben de incógnitas, los corazones del romance adolescente ya no figuran en las esquinas del papel ni interrumpen la caligrafía cuidada y regular. El nuevo trazado, las nuevas imágenes llevan a ese tiempo en que las paredes escolares de la comuna (figura 11) también se removieron, cuando un rojo intenso y un penoso gris monopolizaron la gama de colores. Y se desnuda el recuerdo de los impactos generados por un ruido quemante.

Figura 11

Uno de los salones de la Escuela Pedro J. Gómez



Nota. Fuente: (Jesús Abad Colorado, 2002).

Una memoria de orificios es lo que revela esta fotografía captada justo en 2002, ese período que a tantas detonaciones asistió. Cada boquete es la verdad agujereada del hostigamiento, el hueco explícito que deja la guerra, la revelación de que donde antes revoloteaban lápices para trazar destinos de vida, se imponía el impacto de las armas. En ese salón de antaño, éstas habían arrinconado el aprendizaje en el estante sin instante. Era la escuela Pedro J. Gomez, ubicada en el barrio El Salado y que hoy hace parte de la Institución Educativa Eduardo Santos. Su localización estratégica en una de las partes más altas de la zona favorecía el accionar de los actores armados, puesto que, desde allí, podían tener una mirada paronámica para ejercer control y mantenerse alertas. Pero no solo la exterioridad resultaba seductora para atacar y demarcar posiciones, el interior de la escuela se convertía también en trinchera. Un plantel educativo tomado para favorecer fines bélicos. Este “les servía a los delincuentes para guardar armas y como campo de entrenamiento” (Aricapa, 2015, p.260).

No solo en 2002 se vivieron estas violencias. En reiteradas ocasiones la escuela ha sido blanco de agresiones que han dejado la esperanza rota. Rota como esta pared que desnuda un ojo infantil en otra institución educativa que también fue visitada, a principios de siglo, por los taladros de la guerra.

Figura 12

Una mirada a las heridas dejadas por el conflicto armado en la Institución Educativa La Independencia



Nota. Fuente: (Natalia Botero, 2001).

Y ese mirar fundador, visión de las primeras poéticas, saltos en el aire sin que el cuerpo duela, conjuros, bosques, misterios y otras literaturas. Una mirada justo en el orificio dejado por un fusil que no tuvo consideración con su escuela, la misma que, paradójicamente, recibía el nombre de La Independencia (figura 12). Su ojo abierto es una interrogación al mundo que le tocó vivir, es la confrontación más desestabilizadora porque entonces cuál respuesta para esa vida temprana asediada por el ocaso; el brillo fijo de su retina es la interpelación al tono gris de su generación; estar allí era el reclamo de otro paisaje, de la imperdible añoranza porque algo más debe haber cuando se sobrevive; ya era bastante como para pensar que al día siguiente no habría más cuadernos, travesuras, recreos.

Pero en muchos casos no había escuela no solo al día siguiente sino por varios días. En los años de las peores contiendas las aulas sobresalían por el ausentismo de sus estudiantes, porque no era posible salir de casa, porque había que irse de la Comuna cuanto antes, o porque la pérdida de un ser querido ocupaba tristemente la atención y la vida. En el tiempo previo a la Operación Orión y en las semanas posteriores, miles de estudiantes no pudieron asistir a las instituciones y otros jamás volvieron. Este pasaje de una crónica del año 2002 se detiene en las dimensiones del flagelo:

El 15 de julio terminan las vacaciones escolares de mitad de año, pero seis mil estudiantes y ciento cincuenta profesores de cinco planteles educativos de la Comuna 13 no regresan a clases, bien por estar el plantel ocupado por desplazados –que era el caso del liceo La Independencia– o por carecer de mínimas condiciones de seguridad [...] (Aricapa, 2015, p. 215)

Muchas ausencias en este cuaderno que se niega a enmudecer. Hojas evocando el despojo de las agendas diarias; evocaciones con nostalgia por las labores sensoriales acostumbradas. El olfato se remonta al alimento del mediodía que en la noche escaseaba en la cena de la casa; vuelve a los olores estudiantiles en la agitación del juego, a los aromas que despedían los libros cuando sentían la presencia humana, a las fragancias de las aulas cuando se alistaban para el aprendizaje. Los sonidos se reviven en el oído atento a las canciones de los recreos, a los ritmos alegres de los eventos artísticos y culturales, a los susurros de la biblioteca donde la perplejidad era inevitable. Imágenes de escuela se reeditan en la mirada, que conserva el paisaje de los rostros grabados en la retina. El gusto remite a jornadas en las que saber y sabor borran las fronteras y coincidían en una elaboración porosa que iba más allá de una indigesta de contenidos estandarizados. El tacto desanda la piel de los afectos, las afectaciones del encuentro pedagógico siempre cruce de cuerpos diversos, de gestos plurales.

Los renglones se pueblan de lo ausente, pero también de las presencias que buscaban asegurar su vida porque la morada propia no era garantía de bienestar; por la calle transitaba la furia. La escuela era el techo provisorio de centenares de familias, el refugio de miedos sin tregua, una estructura simbólica de acogida que abrazaba el aliento agitado de una comunidad turbada. No solo en aquel tiempo sino en lo sucesivo, el espacio escolar ha sentido los efectos del asedio feroz de las armas, de fenómenos como pandillismo, microtráfico, violación a los derechos humanos, muerte de líderes sociales, desplazamiento forzado. Y como si ese pisar atronador fuera poco, no desaparecen las pisadas golpeantes de las estigmatizaciones, de las brechas sociales y las precarizaciones que se imponen con enojo como si ese fuera un dominio vigilado con recelo. La violencia, esa fiera suelta que corretea la vida y acorrala sus movimientos libertarios. No obstante, la respiración resiste y el vuelo agazapado avista horizontes.

Brotos de vida entre la furia

La 13 se resiste a una única historia, a la mirada monocromática que esconde la riqueza de matices presente en su devenir. Allí donde ha hecho carrera la visión de un territorio poblado de violencias, ha habido movimientos vitales que han interpelado esas lógicas conflictivas y han persistido en el reclamo de una sociedad pacifista, igualitaria. Más de cien organizaciones sociales testimonian esas luchas. De esa contribución han hecho parte el vuelo imaginativo y la incidencia política de mujeres, jóvenes, colectivos artísticos y comunitarios, defensores de derechos humanos que han creído que la transformación implica cultura, artes, justicia social, resignificación de la relación con la naturaleza, tejidos vinculantes entre los habitantes.

En esos puntos de inflexión sobresalen nuevas siembras. Atendiendo a los dictados del corazón, las manos de las mujeres han trazado los surcos donde aparece con insistencia la pregunta por la verdad frente a las desapariciones de seres cercanos a raíz de la violencia; no se concibe que la tierra, vientre de semilla y cosecha, se muestre árida y avara con esos brotes que podrían despejar tantos años de olvido e incertidumbre. En sus cultivos se realza la defensa de los derechos, la expresión fértil de quienes no se doblegan ante las borrascas que han sacudido las plantaciones. El manifiesto del suelo generoso se ha expresado, asimismo, en huertas que sirven de sustento económico y que, a su vez, favorecen la cohesión entre las familias. También en los costureros se han levantado memoriales comprometidos con la necesidad de la recordación: cada hilo se ha ofrecido como un renglón para escribir el pasado y tramar un tiempo más noble. De muchas otras formas las mujeres han ejercido decididos liderazgos que han contribuido a que la 13 siga de pie en una ciudad de empujones y tambaleos continuos.

Tampoco las artes han enmudecido. Antes bien, han acogido a todas las edades y géneros y se han convertido en altavoces de esos otros relatos que desafían los estigmas. Con aerosoles en mano, los jóvenes han hecho de las calles un enorme lienzo para desplegar narrativas visuales que testimonian las huellas del conflicto, pero también, los rostros de una población que se inventa y resiste. De esa forma, el grafiti pinta su *basta ya* frente a la violencia. El canto también ha amplificado su poder expresivo. Múltiples instantáneas remiten a las voces de protesta social y compromiso con la paz que se narran en cantos y en cuerpos de los grupos que han encontrado en el Hip hop, género musical representativo en el territorio, *concierto* de posibilidades.

También allí la vida perdura en sus rituales. Entre cantos, danzas, comparsas, teatro, indumentarias variopintas y aire festivo, los habitantes se dan cita cada año en *El Carnaval de la 13* (figura 13), una reunión de voluntades creativas de distintas organizaciones artísticas de la zona que convoca, asimismo, la presencia de otros colectivos de la ciudad y del país³⁰. Además de la reivindicación de la calle para la cultura, se promueven otros espacios públicos que diversifican las formas de participación. Una agitación del existir sostenida en una policromía social, una disrupción que trae consigo un paisaje vital y efusivo. De barrio en barrio, los colores van pintando la expresión de las comunidades y las propuestas de niños, niñas y jóvenes participantes. Detrás de los desfiles hay procesos de formación, apuestas por la generación de criterios y posturas. En la alegría compartida hay manifiestos en favor de la cultura como plataforma para el cambio social. En esa resistencia carnavalesca se sazona, en diálogo con Butler, “el potencial del ruido, del humor, de la risa: esos estallidos hacia la esfera pública que hasta cierto punto ejercen el poder de perturbar su funcionamiento” (2020, p.72).

Figura 13

Desfile en El Carnaval de la 13



Nota. Fuente: (Corporación Recreando, 2019).

³⁰ En 2020 se realizó la XIV versión. El lema que acompaña el nombre de este certamen es: “Arte, Cultura y Vida de Resistencia en la Comuna 13”. La Corporación Artística y Cultural Recreando es una de sus impulsoras. En su página oficial es posible apreciar lo que han significado socialmente el carnaval y otras apuestas artísticas: <https://recreando.com.co/encuentros-tematicos/>

Cuántos testimonios en las calles: esquinas donde el vivir se ha esfumado; fronteras invisibles³¹ que prohíben el paso de un barrio a otro, so pena de encontrar riesgos letales por considerarse sectores que tienen combos a los que les pertenecen. Pero también, asfaltos que se solazan con el ritmo y desparpajo que la libertad festiva posibilita; pavimentos que sienten las pisadas de los habitantes marchando para reclamar derechos tantas veces vulnerados; descontentos que siguen en pie, sin resignarse a los efectos mediáticos de infraestructuras que no resuelven los desamparos que se adentran en los callejones. Las escaleras eléctricas que un gobierno local instaló en 2011 en Las Independencias han favorecido la movilidad, ¿pero ahí se resuelve el urbanismo social?

En la Comuna, como en muchos otros lugares del país y de América Latina, la calle podría escribir la gran crónica de las luchas sociales que se han gestado en los pies de los marchantes. Las marchas estudiantiles no han sido indiferentes a los clamores nacionales frente al derecho a la educación o a movilizaciones locales que exigen la paz y el cese al fuego de las bandas que se disputan el control de los barrios. Como se aprecia en la fotografía (figura 14) que aparece a continuación, el descontento de los escolares ha salido a caminar mientras enarbola pendones que sacuden la indiferencia y repite consignas en favor de la no violencia. Esta manifestación tuvo lugar justo en 2018, época en que las confrontaciones armadas se recrudecieron. Niños, niñas y jóvenes de un número representativo de instituciones educativas de la zona se vincularon a este pronunciamiento.

³¹ Estas fronteras son demarcaciones simbólicas que los grupos ilegales han establecido en algunos centros urbanos para indicar el dominio del territorio y la sentencia de muerte o ataque a quienes crucen esa línea divisoria. En una de sus novelas, Fernando Vallejo define así este fenómeno: “por razones “territoriales”, un muchacho de un barrio no puede transitar por las calles de otro. Eso sería un insulto insufrible a la propiedad, que aquí es sagrada” (2017, p.63).

Figura 14*Marcha instituciones educativas de la 13*

Nota. Fuente: (El Tiempo, 2018).

El rector de uno de estos establecimientos, específicamente de la Institución Educativa Eduardo Santos, al referirse a este acto sostenía: “Todo lo que hacemos es pedagógico, no tenemos otra opción. Esperamos que estas acciones que en un comienzo se ven muy simbólicas puedan tener un efecto político que logre una verdadera transformación” (*El Tiempo*, 2018). Este mismo directivo ha sido un vocero constante ante las autoridades de la ciudad, a través de cartas que han reclamado políticas educativas más comprometidas con las necesidades de los colegios. En una misiva escrita en 2018, en el marco de la situación de orden público mencionada, critica el afán de publicitar a Medellín como una ciudad innovadora y referente de cambio para el mundo, cuando las desigualdades continúan y en muchas instituciones públicas no hay condiciones idóneas para encarar los procesos educativos. Planteaba:

Cunde una suerte de soledad y desesperanza por doquier, y a nuestros colegios solo llega la voz oficial de Secretaría de Educación, a preguntar **“cuántos estudiantes asistieron hoy a clases”** [...] “Señor Alcalde: tiene que ser noticia y preocupación de su Administración algo más que contar **“cuántos estudiantes asistieron hoy a clases”**. Más bien, en qué condiciones están asistiendo a clases y cómo ayudarles para superar la injusta situación, para alivianar unas tantas de esas cargas a esta generación. Deberían

preguntar mejor cómo están hoy los líderes estudiantiles y comunales y fortalecer sus acciones ciudadanas en bien de la democracia participativa (Noticias Caracol, 2018).

No terminan de contarse estas tramas. Es como si removieran un sinfín de relatos que requiere audiencia. Entre la penumbra y sus enigmas persisten los interrogantes por los maestros y las maestras, por su lugar en la Comuna. En el corazón de estas inquietudes habita la pregunta por el despliegue de sus subjetividades políticas, por las experiencias pedagógicas que han aportado a la generación de nuevos horizontes para el vivir. Situar rutas para develar estos sentidos implica abreviar en acumulados investigativos o antecedentes de experiencias que han aportado al campo de indagación focalizado y que se ofrecen como huellas elocuentes de un tránsito tan significativo como revelador.

Otras trayectorias o estancias necesarias en lo andado

Entrar en conversación con investigadores e investigadoras que han transitado problematizaciones y abordajes afines, es ponerse en camino de reconocer espacios de enunciación que se traslucen en teorizaciones, apuestas académicas y políticas; un mapa de posibilidades para pensar el devenir sujeto. He orientado este rastreo desde tres perspectivas: estudios sobre subjetividad política en el contexto latinoamericano; trabajos investigativos de los últimos siete años que focalizan la relación y la tensión entre maestros, escuelas, violencia y conflicto armado en el contexto colombiano. Finalmente, un acercamiento a estudios representativos sobre la Comuna 13 de Medellín.

En la primera perspectiva se encontraron abordajes que centran su interés en la pregunta por la subjetividad política en jóvenes (Alvarado et al., 2008; Alvarado, et al., 2012a; Kriger y Said, 2017); otros se sitúan específicamente en jóvenes universitarios (Díaz y Alvarado, 2012) o en estudiantes de secundaria (Palacios, y Herrera, 2013). Hay también un interés de pensar al niño y a la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado (Alvarado et al., 2012b) o en espacios escolares donde se promueve su participación desde el ejercicio de la subjetividad política de maestros y maestras (García, Urrego y Restrepo, 2013); unido al interés por las subjetividades políticas en el contexto del conflicto armado (Díaz, 2012), se resaltan los estudios centrados en subjetividades femeninas (Paredes, 2012; Díaz y Díaz, 2017; Herrera y Pertuz, 2018),

subjetividades en movimientos y organizaciones sociales (Vommaro, 2012; Arias, 2017), en procesos investigativos (Martínez y Cubides, 2012; Piedrahita, 2012), así como en el maestro como sujeto político en colectivos y redes pedagógicas (Martínez, 2006).

En atención a la segunda perspectiva, el foco de interés se centró en tesis doctorales y publicaciones recientes relacionadas con maestros o escuelas en zonas afectadas por la violencia en el contexto colombiano. Así pues, el texto: “Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo”, derivado de la tesis doctoral de Mauricio Lizarralde (2012), presenta los principales aspectos de una investigación con perspectiva etno-metodológica llevada a cabo con las comunidades de tres instituciones educativas de esa región del suroccidente del país.

Para este autor, los ambientes educativos trascienden sus dimensiones físicas e institucionales y constituyen construcciones territoriales que están atravesadas por asuntos de orden histórico, determinadas por interacciones, actitudes, experiencias y dinámicas sociales, afectivas, culturales. En el curso histórico en medio del cual se han configurado los ambientes focalizados, el conflicto armado ha influido en gran medida en las formas de sociabilidad y en las prácticas de comunidades y escuelas. El texto deja ver, pues, la complejidad en materia de conflictos que, como en otros lugares de Colombia, ha vivido el Putumayo debido, entre otras cosas, a las disputas territoriales que se han librado para sacar provecho de los recursos o la ubicación estratégica de la zona. A la actividad extractiva y petrolera, se suman la producción cocalera y el accionar del narcotráfico a ella asociado. En esos lugares pervive una suerte de “memoria del terror”, como lo nombra Lizarralde, donde recuerdo y relatos colectivos están plagados de muertes, combates, masacres, intimidación, amenazas. Esto como consecuencia de la presencia y los enfrentamientos entre guerrillas, paramilitares y fuerza pública. No han sido ajenas las escuelas a estas dinámicas; niños, niñas y maestros han atestiguado el fuego cruzado entre los bandos. Y son cuerpo docente y estudiantes quienes reconstruyen, convocados por el investigador, una memoria del dolor en la que el principal hallazgo lo constituye el miedo que los habita.

Se asiste así, a una desconfianza que sopesa cada palabra porque no se sabe qué puede dar a pensar en el oyente lo dicho. Un miedo inhibitor y paralizante que regula los vínculos humanos

y las relaciones con los territorios; miedo como delineador de caminos habilitados o prohibidos, como cuando se advierte del peligro de las minas antipersonal para los escolares, de la amenaza de un combate que puede dejar consecuencias letales, como en 2010, cuando un niño muere en medio de un enfrentamiento.

Por su parte, Edison Cuervo Montoya (2014), en sus tesis doctoral *Violencia directa en los currícula de instituciones educativas emplazadas en contextos de conflicto armado*, orienta su trabajo investigativo a partir de la pregunta por las formas en que la violencia directa y armada se articula o se invisibiliza como contenido en el currículum de instituciones educativas de la ciudad de Medellín ubicadas en contextos afectados por el conflicto armado. Le interesa desvelar y comprender, de manera específica, el abordaje de la violencia en la fase preactiva del currículum, en esto es, desde niveles de objetivación centrados en los currículum prescrito, presentado y moldeado.

Para este estudio, la violencia tiene que ver con la “intervención directa de un individuo o grupo contra otro u otros, en razón voluntaria e intencionada del procurar daño o perjuicio, y con la finalidad de alcanzar, en los últimos, modificaciones de sus conductas o posturas individuales, sociales, políticas, económicas o culturales (Cuervo, 2014, p. 105). En cuanto a la concepción de currículum, desarrolla la idea de que este constituye un *proceso de selección cultural* a partir del cual se definen los conocimientos que se consideran útiles y legítimos para ser apropiados por los ciudadanos de una nación. Asimismo, implica distintas instancias y agentes de decisión curricular. Uno de esos agentes es el maestro, quien se asume como alguien que puede generar cambios significativos al respecto (Cuervo, 2016, p. 380).

La metodología desarrollada es cualitativa, de carácter naturalista y es un estudio de caso múltiple que centra la atención en tres instituciones; se realizan entrevistas a docentes y a directivos, al tiempo que se estudian documentos de la política educativa nacional expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), libros de texto y unidades didácticas diseñadas por los maestros. En la fase final de la investigación, se lleva a cabo un proceso de síntesis y reconstrucción donde se triangula y contrasta la información derivada de las tres instituciones, con un acento en el currículum moldeado por los profesores y con

ello, en sus decisiones, creencias y concepciones. Dentro de los resultados derivados de la investigación se subraya el hecho de que la violencia armada no constituye un contenido estructural dentro de los currículums de las instituciones. Tiene lugar allí, en este sentido, un *currículum proscrito* donde se omiten cierto tipo de contenidos. Cuervo resalta que la tarea de poner a los estudiantes en relación crítica con dicho tema queda a merced de los medios de comunicación. Y cuando algunos profesores deciden articular este contenido en el currículum moldeado, apelan también a lo que circula en dichos medios y sobre lo que no se deja ver una mirada crítica profunda. Muchos de los docentes que evitan la temática de la violencia en sus áreas lo hacen por temor, pues sienten intimidación y prefieren no problematizarla en sus clases.

De otro lado, en la tesis doctoral: *Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz*”. Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas realizada por Julián Andrés Loaiza de la Pava (2016), éste centra su atención en el programa: "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz", liderado por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, fruto de la alianza Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE). De manera específica, le interesa analizar lo ocurrido con este programa en el caso del colectivo “Multipropaz”, en la ciudad de Cali.

En su problematización, Loaiza pone en tensión distintas perspectivas sobre la paz. En sus desarrollos trae a colación a Johan Galtung, el politólogo noruego ya reconocido por su teoría de la violencia expresada en un triángulo compuesto por: una *violencia directa*, que hace referencia a la materialización física, verbal o psicológica de acciones que van en contra de las necesidades humanas; una *violencia estructural*, que alude a las formas de represión, privación y marginación que hay detrás de los sistemas políticos y económicos; finalmente, una *violencia cultural*, que tiene que ver con las construcciones simbólicas que legitiman formas de saber y de poder hegemónicas que marginan y excluyen.

Como contraparte a estos tipos de violencia, Galtung propone una epistemología de la paz. Ante la primera clase de violencia se propone una paz negativa, frente a la segunda una paz positiva y, ante la tercera, una cultura de paz. Loaiza toma distancia de esta perspectiva en la medida en que considera que este enfoque, como otros estudios, se basa en la oposición violencia – paz y asume

esta última como un punto de llegada. Es por esta razón que se decanta por un giro epistémico, en virtud del cual la paz no constituye una meta que se logra al final del recorrido, sino una construcción cotidiana que se vive como una práctica donde, en medio de las conflictividades, las comunidades generan acciones pacifistas. Es cuando habla de una *paz imperfecta*, un concepto medular dentro de la investigación que retoma aportes de los estudios realizados por el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, en España.

Estas perspectivas guían los desarrollos metodológicos que optan por un diseño cualitativo centrado en la reconstrucción de las experiencias de paz, vía relatos y entrevistas, de los jóvenes vinculados a “Multipropaz”, colectivo cuyo proceso de formación fue apropiado por jóvenes y maestras del colegio Multipropósito situado en el sector de Siloé, en la ciudad de Cali. Dicho colegio recibe población con problemáticas sociales complejas como pandillismo, embarazos adolescentes y necesidades básicas insatisfechas.

De los resultados del proyecto vale la pena destacar tres asuntos centrales. El primero tiene que ver con el reconocimiento del lugar de las maestras en los procesos de mediación dentro del colectivo. Al referirse al trabajo realizado por una de ellas, Loaiza plantea que este “ha permitido generar el soporte a los y las jóvenes que reconocen ampliamente la manera como ella los acogió y apoyó, ellos y ellas eligieron no persistir en situaciones peligrosas que les hubieran podido quitar la vida” (2016, p.110). El segundo tiene que ver con el empoderamiento de las subjetividades políticas de los jóvenes que, en medio de las distintas manifestaciones de violencia, han sido capaces de agenciar acciones orientadas al reconocimiento de sí mismos, a la configuración de una mirada crítica frente a la realidad, a unas relaciones intersubjetivas donde los conflictos se median a través del diálogo. Se trata, en suma, de la expansión de sus experiencias pacifistas (p. 129). El tercero tiene que ver, justamente, con el aporte que hace el investigador a la comprensión y la fundamentación de este tipo de experiencias, a propósito de las prácticas reconocidas. Él parte de la convicción de que estas no tienen lugar en un escenario donde la violencia y la paz se asumen como contrarias, antes bien, se concretan en la tensión entre ambas y se conciben como un lugar de posibilidad para expandir y potenciar la vida. Así, ante la perspectiva analítica propuesta por Galtung, emerge una mirada de la paz donde se reconoce la apertura a mundos políticos, eróticos y poéticos. Entre la paz negativa y la paz positiva propuestas por el autor noruego se ubicaría una

paz política; de la relación entre la paz negativa y la paz cultural emerge la paz erótica. Finalmente, entre la paz cultural y la paz positiva emerge la paz poética.

Entre tanto, en *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*, de Martha Cecilia Herrera et al. (2014), se presentan las construcciones y derivas de una investigación hermenéutica, interpretativa - comprensiva que orientó sus búsquedas desde la siguiente pregunta: “¿cómo las memorias sobre la violencia política configuran subjetividades y se relacionan con la formación ético-política de los jóvenes y maestros en Colombia?” (p. 29). Se concentra este trabajo en tres focos: una revisión documental para un estado del arte sobre violencia política en Colombia y sus vínculos con la memoria y la constitución de subjetividades; una indagación por la escuela y los significados y afectaciones que generan en la subjetividad de maestros y estudiantes fenómenos asociados a la violencia política; y unas comprensiones y propuestas alrededor de una pedagogía de la memoria.

Me centro en las manifestaciones de la subjetividad política de los maestros, que se reconocen a través de voces y experiencias de dos maestras de instituciones educativas de Bogotá que en el pasado militaron en la Unión Patriótica (UP)³² y de un maestro de Tauramena, municipio de Casanare. Las primeras reconstruyen la trayectoria de su formación política desde la rememoración de la educación escolar, para referirse luego a la educación que recibieron en colectivos como la Juventud Comunista y el Partido Comunista y, finalmente, a lo aprendido durante su militancia en la UP. Cobra vida en lo expresado por ellas la tensión entre lo pedagógico y lo político, en la medida en que lo primero no siempre supone lo segundo, pues de acuerdo con sus testimonios, muchos maestros de ese tiempo no tuvieron en sus intereses la posibilidad de tomar parte activa en la realidad social. Las prácticas instituyentes de las maestras albergaban, dentro de sus grandes motivaciones, la apuesta por la paz como horizonte ético-político, iniciativa que implicó el desarrollo de distintas actividades entre las que se destaca un carnaval anual que

³² Partido político fundado en 1985 en el contexto de las negociaciones de Paz entre el gobierno de Belisario Betancur y las FARC-EP. Se formó con integrantes de distintos sectores de izquierda y constituyó una opción política importante como alternativa a los partidos tradicionales representados en liberales y conservadores. Fue objeto de persecuciones y del asesinato sistemático de sus integrantes, entre ellos los candidatos presidenciales Jaime Pardo Leal, ocurrido en 1987, y Bernardo Jaramillo Ossa, que tuvo lugar en 1990. Una mirada comprensiva de este movimiento político se encuentra en el informe *Todo pasó frente a nuestros ojos. El genocidio de la Unión Patriótica 1984-2002*, publicado por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) en 2018.

involucraba la participación de gran cantidad de instituciones y maestros de la ciudad. Se subraya allí que en ningún momento se adoctrinaba a los estudiantes en relación con posturas ideológicas; se trataba, más bien, de generar un discurso contracultural para que tuvieran, entre otras cosas, diversas miradas sobre la historia reciente del país y el valor de las expresiones culturales propias. La experiencia del maestro de Casanare revela no solo las marcas de su subjetividad, las de sus estudiantes también; grupos de jóvenes donde sobresalían algunos que deseaban optar por las armas, dado que era ese el camino que ofrecían los grupos al margen de la ley que operaban en la región. Esta realidad llevó a algunos profesores a promover iniciativas para cambiarle a los educando sus juegos de guerra por otros donde la muerte y la violencia no fueran el centro.

Por otra parte, “La escuela colombiana: entre la nuda vida y la biopotencia”, artículo de investigación realizado por Amanda Cortés Salcedo et al. (2016), expone la tensión existente entre dos realidades que cohabitan en algunas escuelas colombianas contemporáneas, a saber: la que impone unas políticas de muerte y otra donde el valor de la vida se resiste y se afianza. Esto a propósito del conflicto armado al que no han sido ajenas muchas instituciones educativas en las distintas regiones del país. Para referirse a esas políticas de muerte, los autores se fundamentan en elaboraciones y reflexiones de Giorgio Agambem y Michel Foucault sobre la *tanatopolítica*, al tiempo que recurren a Achill Mbembe por el concepto de *necropolítica*. Se sitúan así las formas de control, disciplinamiento y administración que se ejercen sobre la vida de maestros y estudiantes. Lo que los reduce a una *nuda vida*, concepto que retoman también de Agambem para aludir a esa vida desnuda, excluida y expuesta a la muerte a la que se le anula su voz, su poder de participación, su condición política. Estos dispositivos se concretan en el asesinato de maestros y en las amenazas que reciben; en muchos casos, hasta los temas que enseñan se convierten en objeto de vigilancia.

No obstante esta realidad, el trabajo resalta el valor de la escuela en su capacidad de agenciar espacios donde la vida se potencia, aspecto que se pone de manifiesto a partir de los relatos de maestros y directivos de instituciones educativas de Putumayo, Sincelejo y Caquetá. En estas narraciones es claro el compromiso que asumen para no permitir que los estudiantes se decanten por las armas; antes bien, aúnan esfuerzos para que encuentren en el estudio su motivación esencial, a la vez que acuden a distintas estrategias para desnaturalizar el conflicto. Igualmente, promueven espacios de participación desde actividades artísticas y culturales revitalizadoras.

Los contextos rurales han sido de los escenarios más afectados por la presencia de grupos armados en disputa. De ello da cuenta el informe: *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado* (2019), realizado por Marcela Bautista Macia y Gloria González para la Fundación Compartir (2019), focalizándose en los municipios priorizados por el Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial – PDET.³³ En estos lugares, el rol ejercido por maestros y maestras ha influido notablemente en su victimización, de ahí que en todas las zonas se hayan reconocido trayectorias afectadas directamente en la integridad física, psicológica y emocional (Bautista M. y González, 2019) y, en consecuencia, dificultades para desarrollar la labor pedagógica en condiciones idóneas. A pesar de estas adversidades, el informe destaca que:

De igual modo, el maestro rural actúa como un constructor de paz en la medida en que su permanencia en los territorios se convierte en un acto de resistencia que previene un mayor abandono de las escuelas rurales y conserva de algún modo la presencia del Estado, inclusive en territorios donde las entidades gubernamentales y la fuerza pública no tienen ningún tipo de intervención. (p. 70)

En virtud de esa permanencia, educadores y educadoras han generado atenuantes frente a las acciones violentas, así como procesos de cohesión y reconciliación en las comunidades. Otro aspecto que vale la pena destacar en este informe es el llamado a la construcción de políticas educativas que atiendan a las necesidades y desafíos de la formación y el ejercicio de la docencia en territorios afectados por el conflicto. Reclamamos que se tornan más apremiantes con la implementación del Acuerdo de Paz (2016), una apuesta en la que la educación cumple un papel determinante. De ahí que se haga alusión a distintos programas internacionales desarrollados en países que han llevado a cabo procesos similares, esto para resaltar la importancia de las reformas y las estrategias educativas y culturales que han aportado a la transformación social y a la convivencia pacífica. También se hace referencia a incitativas que han tenido lugar en Colombia,

³³ En consonancia con el *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*, que el gobierno del presidente Juan Manuel Santos suscribió con las FARC-EP en 2016, a propósito de la necesidad de garantizar unas condiciones de bienestar y de equidad para los contextos rurales en los ámbitos económico, político y social y cultural, se expide el Decreto 893 (2017), mediante el cual se crea el Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial- PDET-, focalizado en los 170 municipios del país más afectados por el conflicto armado, las economías ilegales, la pobreza y la presencia precaria del Estado.

pero se infiere, para el caso de los maestros situados en zonas afectadas por el conflicto armado, la necesidad de propuestas más decididas en relación con la formación continua y el acompañamiento psicosocial.

En las búsquedas direccionadas al escenario latinoamericano, no se encontraron trabajos que tengan como preocupación central el lugar del maestro y su subjetividad en contextos signados por el conflicto armado. Sobresalen, sí, estudios relacionados con el abordaje que se hace en escuelas y en el trabajo con los estudiantes alrededor de memorias de las dictaduras. Esto en países como Argentina (Patierno y Martino, 2016; de Amézola y D'Achary, 2016) y Chile (Veneros y Toledo, 2009).

La tercera y última perspectiva tiene que ver con los estudios realizados sobre la Comuna 13. El rastreo permitió situar un número generoso de investigaciones y documentos. A continuación se enuncian los temas hallados más recurrentes: la violencia y el conflicto armado, sus antecedentes, actores e implicaciones; los efectos psicosociales generados por el conflicto; derechos humanos en la comuna; arte y resistencia; movimientos y acciones colectivas juveniles; organizaciones comunitarias; la memoria cultural de la 13; participación social de las mujeres; manifestaciones artísticas de sus habitantes; víctimas del conflicto, desplazamiento y desaparición forzada; violencia contra las mujeres. No se encontraron investigaciones cuyo tema central sean los maestros y las escuelas en el marco de las conflictividades violentas u otro tópico en el que unos y otras estén involucrados.

El contacto con otras voces, derivado del acercamiento a distintas fuentes con base en las tres perspectivas enunciadas me permitió, en primer lugar, identificar investigaciones relacionadas con la subjetividad política en Latinoamérica y reconocer allí un potente campo de indagación que pone en primer plano la preocupación por la formación y la acción política de los sujetos, a propósito de luchas y reivindicaciones sociales, como respuesta ante injusticias, violencias, desigualdades, exclusiones, en últimas, la vulneración de la vida que ha permeado la región en la historia reciente. En segundo lugar, me puso en diálogo con investigaciones llevadas a cabo en Colombia que presentan rigurosos abordajes teóricos y metodológicos y que, al tiempo que

iluminan ámbitos de reflexión, problematización y construcción de saber, dejan abiertos saludables intersticios.

Interesa pues, en el horizonte investigativo, poner en primer plano los rostros, las subjetividades y las narrativas de los maestros ante las gramáticas violentas. No es mi centro indagar por esas subjetividades desde las militancias políticas, en lo que toca a la adhesión a determinados grupos o ideologías, o acentuar su relación con las luchas sindicales. El foco está en ese posicionamiento y accionar subjetivos que suceden allí, en la escuela, en el aula, en ese gesto inconforme y amoroso que brota cuando se mira al rostro a los estudiantes y se quieren otros paisajes para ellos y ellas, unos menos agresivos, menos rotos. Valoro enormemente las investigaciones y estudios realizados sobre la Comuna 13 en distintas líneas de sentido. El hecho de que no haya trabajos alrededor de los maestros deja abierto un campo de investigación que amerita búsqueda y detenimiento.

Motivaciones y alcances: los trazados sinuosos de una composición

*Son las grietas
 en los muros
 las que insinúan
 otros senderos,*

*y es esa sed
 que llamamos alma
 la que nos transparenta
 lejanías,
 la que siempre
 pide más vida
 para encarnar
 su vacío.*

(XI, Hugo Mujica)

Las fisuras son promesas de sentidos por venir, aquello que pide más vida para encarar los enigmas. En estos promisorios intersticios me pregunto por las subjetividades políticas de los maestros y, con ellas, por las experiencias y movimientos pedagógicos que han agenciado en su cotidianidad escolar resquebrajada. Subjetividades como configuraciones que quiebran lo habitual, que crean lo posible en la tensión entre lo instituido y lo instituyente (Castoriadis, 1997b), que se despliegan en un quehacer que quisiera nombrar como el *acontecimiento de reversar* en el doble sentido de la expresión: como darse vuelta o dar vuelta a algo y re-versar como ese acto de volver

a llenar de versos, o sea, de otras poéticas, la vida, el mundo. Así pues, en diálogo con Alfonso Torres Carrillo, “como instituyente, la subjetividad alimenta los procesos de resistencia y posibilita el surgimiento de nuevos modos de ver, de sentir y de relacionarse que van contra el orden instituido y que pueden originar nuevos órdenes de realidad” (2006, p. 94). Esos nuevos modos se presentan a manera de disposiciones y gestos que llevan a pensar al maestro, evocando estos versos de Roberto Juarroz, como a “un cultivador de grietas” (2000, p. 24), acaso porque comprende que, como dice Ernesto Sábato en *La resistencia*: “a la vida le basta el tamaño de una grieta para renacer” (2000, p. 74).

Cuántas grietas podrían reconocerse en el devenir de las subjetividades de los maestros en Colombia, a propósito de opresiones y resistencias vividas en distintos periodos históricos. Sé que los hitos son numerosos, pero quiero llamar la atención sobre el Movimiento Pedagógico que se gestó en 1982³⁴. Esta es una clara evidencia de una práctica instituyente donde los maestros lucharon por recuperar su palabra, el pensamiento y el saber pedagógicos, por reivindicar su liderazgo social y su lugar como trabajadores de la cultura (Rodríguez, 2002; Martínez, Unda, Mejía, 2002; Echeverri, 2002).

No fueron en vano sus objetivos, puesto que lograron autonomía intelectual y profesional, posicionamiento como sujetos de saber; así mismo, pusieron en el ámbito de lo público la discusión sobre la educación, asumieron posturas contestatarias y propositivas frente a las directrices estatales para el sistema educativo y para su rol docente. De acuerdo con Humberto Quiceno, en el Movimiento el maestro pasó de ser alguien sujetado por el Estado, por la técnica, a alguien con una posición subjetiva, al tiempo que la escuela devino otra: “una escuela laica, activa, crítica, humana, práctica” (Quiceno, 2002, p. 112).

³⁴ Una comprensión amplia y profunda de sus sentidos y alcances se encuentra en el libro: *Veinte años del movimiento pedagógico entre mitos y realidades (1982-2002)*, en el que publicaron algunos de sus precursores y figuras importantes de la pedagogía en Colombia. De acuerdo con Abel Rodríguez, “El Movimiento Pedagógico puede definirse como una movilización intelectual de los maestros colombianos, orientada a recuperar la pedagogía como disciplina de la educación y la enseñanza, rescatar su autonomía intelectual y profesional como trabajadores de la cultura y conquistar el derecho a ser sujetos de la política educativa y protagonistas principales de las reformas a la educación” (2002, pp. 49-50). Dentro de sus gestores son de necesaria referencia el sector sindical, en cabeza de la Federación Colombiana de Educadores FECODE, diferentes intelectuales de la educación y la pedagogía, líderes de procesos de educación popular, entre otros.

Han pasado muchos años, la fuerza del Movimiento ha perdido vigor, pero no su carácter inspirador. Cuando los maestros deciden torcer los destinos impuestos en favor de la formación agencian movimientos que revisitan el loable propósito de reivindicar su lugar y su voz, de ejercer su rol como actores sociales, de vivir otra escuela. También hoy resulta vigente esta afirmación del profesor Echeverri: “pensar el Movimiento pedagógico en la actualidad no es añorar el pasado que se fue, sino posibilitar la expresión de la fuerza del maestro a través de la experiencia, la historia y la narrativa (2002, p. 33).

Las últimas décadas están llenas de historias, narrativas y experiencias que podrían dar cuenta de la fuerza y la resistencia de los maestros en el marco de las luchas sindicales, pero, además, en el transcurrir cotidiano de la escuela; aquellas podrían traslucir también las tensiones que han persistido en el quehacer pedagógico. Allí permanece la tensión con el Estado, instancia que destaca por su ausencia en los territorios o por una particular presencia, no necesariamente expresada en el reconocimiento político y social del maestro y de su práctica pedagógica, sino en marcos normativos y reguladores. Persiste la tensión por la presión en los resultados, por los indicadores de eficiencia, por la necesidad de que los estudiantes obtengan altos puntajes en las pruebas censales. Se advierte con fuerza la injerencia de políticas neoliberales en el ámbito de la educación, políticas cuyo centro es la acumulación de capitales, el rendimiento, las competencias para una vida útil y rentable.

En medio de las regulaciones, de las mediciones, de las disputas avivadas en el fuego de las armas, las exclusiones y la marginación, de los silenciamientos y las soledades, se constituyen las subjetividades de maestros y maestras en sus escuelas. Así pues, donde se ha impuesto la muerte violenta, ¿qué formas de vida han propuesto los maestros? ¿Qué gestos éticos han cobrado vida en su quehacer? ¿Qué *poéticas* han convertido los tiempos y los espacios en construcciones simbólicas que inspiran otras maneras de ser y de habitar?

Mucho se ha hablado y teorizado, desde diferentes campos, acerca del conflicto armado y del modo en que muchas poblaciones han hecho resistencia y memoria; pero aún no se han escuchado con la profundidad y el detenimiento que suponen, las voces de los maestros, sus

experiencias y narrativas, su contribución al saber y a la existencia en zonas donde las confrontaciones han roto los tejidos vitales y sociales.

¿Qué es lo que pretendo oír si ya han pasado decenas de años? [...] ¿Necesito que me narren los movimientos de las unidades y los frentes, las retiradas y ofensivas, la cantidad de convoyes volados y de incursiones de partisanos, todo ello descrito en miles de volúmenes? No, busco otra cosa. Lo que estoy recopilando lo definiría como «el saber del espíritu» [...] El «cómo fue» no está en primer lugar, lo que me inquieta y me espanta es otra cosa: ¿qué le ocurrió allí al ser humano? ¿Qué ha visto y qué ha comprendido? Sobre la vida y la muerte en general. Sobre sí mismo, al fin y al cabo. (Alexiévich, 2015, p. 57)

Me pregunto, como la escritora Svetlana Alexiévich en el anterior apartado, qué ocurre con el ser humano en la guerra, no por la guerra misma; ese ser humano que me interesa tiene rostro magisterial. Me pregunto qué han comprendido maestros y maestras de la Comuna 13 sobre sí mismos, su devenir, sobre la finitud. Me inquieta saber, en medio de las lógicas violentas, sobre el acontecer de su práctica pedagógica, sobre el modo como alientan la vida. La búsqueda se centra en las manifestaciones de sus subjetividades políticas, en esa manera de resistir frente a las gramáticas instituidas, naturalizadas.

Estas búsquedas se concretan en preguntas que fungen como faros en la densidad del trayecto: *¿Cuáles manifestaciones de subjetividades políticas develan maestros y maestras de la Comuna 13 de Medellín, en las narrativas sobre sus trayectorias pedagógicas en este territorio? ¿Cuáles poéticas para el oficio de vivir han creado, a propósito de los repertorios de violencia que han tenido lugar en dicha comuna en las últimas tres décadas?*

Este movimiento interrogativo anima sus senderos en un propósito nodal orientado a *develar esas subjetividades en atención a la reconstrucción narrativa de experiencias pedagógicas*, apuesta que encuentra asidero en propósitos específicos orientados a *situar las trayectorias biográficas, formativas y profesionales que se han configurado en el devenir subjetivo de los maestros y las maestras participantes, a problematizar las tensiones y posibilidades a las que ellos y ellas se han visto abocados ante las distintas conflictividades que han permeado sus*

contextos educativos, a reconocer el carácter político, poético y ético de su quehacer y a generar comunidades de formadores y formadoras alrededor de la narración, la memoria y la discusión de propuestas de formación que contribuyan a la construcción de paz en los territorios.

¿Para qué darle vida a una apuesta investigativa de esta naturaleza? Vivimos en un tiempo fracturado por los embates de nuestras circunstancias históricas, por el peso de un pasado duradero en su herencia dolorosa; sabemos de la guerra y sus estridencias, de sus vestigios rojos, de las hojas que ha arrancado con vehemencia, de las que rasgó como quien rompe un traje nuevo sin sonrojarse. Muchos podrían hablar hoy de esas hojas rotas, de ese tiempo crepuscular. Pero ahora, cuando nos asiste repensar el tiempo presente, el sentido de la escuela, el oficio de formar, necesitamos consolidar un *giro magisterial*, narrativizar ese tiempo vivido, sus pasiones amargas y tristes, pero también, los acontecimientos que han tenido lugar en las escuelas como formas de re-existencia. Recuperar y preservar las sonatas para la vida que no hemos oído reclama atención, sensibilidad orquestal.

Poner la mirada en la escuela en medio de los paisajes de la guerra potencia la problematización de la relación entre educación y conflicto, entre docencia y política, entre escuela y territorio; impulsa el reconocimiento de otras formas de enseñar, de hacer escuela; ofrece la oportunidad de habitar lugares donde hay otras narrativas distintas a las oficiales. Permite, desde el campo de la Pedagogía, aportar a una línea de investigación que puede iluminar ámbitos de reflexión, comprensión y acción pedagógica que resultan fundamentales para seguir pensando el papel del maestro colombiano y latinoamericano en la compleja trama de conflictos históricos, políticos y sociales que han marcado el devenir de la región. Repensar su quehacer desde la pregunta por la subjetividad política fortalece la interlocución con investigaciones y estudios contemporáneos que, en diversos campos de las ciencias sociales y humanas, se vienen ocupando de este eje en el trabajo con grupos poblacionales localizados en diversos contextos de la geografía nacional.

Este interés común da cuenta de un saludable malestar producto de la lectura crítica de los signos que marcan el flujo de la época. Malestar ante los nuevos mapas políticos, sociales y económicos que en nada favorecen la formación humana. Si la pregunta por la subjetividad política

se ha acentuado es porque también se ha posicionado con más fuerza una sociedad instituida que marca los derroteros de la vida y reduce la libertad de trazar nuevas cartografías existenciales. De ahí la potencia de un diálogo interdisciplinar que aúne voluntades, experiencias, perspectivas y epistemes decididas a proponer otros bordes.

La investigación encuentra otras motivaciones en la posibilidad de hacer comunidades de maestros y maestras, esto es, dar lugar a movimientos compartidos de pensamiento, reflexividad, saber. Se trata de generar círculos de conversación continuos entre pares académicos de la Comuna 13 y, desde allí, animar una dialogicidad expandida que vincule educadores y educadoras de otras regiones del país con preocupaciones, experiencias y visiones afines o distintas. De ese modo se va gestando una red donde se imbrican sensibilidades, posturas y propuestas en sintonía con las implicaciones de formar en contextos donde la violencia se ha enquistado.

Unido a lo anterior, apostarle a una Investigación Narrativa – (Auto)biográfica contribuye a seguir posicionando el campo de la narratividad como una opción epistémica y política desde la cual el maestro y la escuela pueden pensarse, desde donde es posible construir saber pedagógico y posicionar el valor de las subjetividades en una concepción de investigación que interpela las lógicas positivistas en las que el sujeto es despojado de voz, de experiencia. Así mismo, es posible derivar problematizaciones y horizontes que aporten a las apuestas curriculares de las instituciones formadoras de maestros y a las generaciones que allí se forman. Reconocer las narrativas de otros maestros, dimensionar lo que supone formar en escenarios agrestes y comprender la complejidad de la escuela en el entramado social, desacomoda los imaginarios, confronta las propias cosmovisiones, genera nuevos desafíos para dar respuesta a una profesión que no admite una única manera de entenderse, vivirse y situarse.

Finalmente, desde mi condición de maestra investigadora y de formadora de maestros me implico en estas preguntas y apuestas. No estaré solo puesta en camino sino caminando; la pregunta también es por mi propia subjetividad, mis convicciones, mis tensiones. Por ello vuelvo los ojos sobre las tramas donde se anudan los tejidos pedagógicos, los gestos políticos, las relaciones poéticas con el mundo, los encuentros con los otros. Un memorial de acontecimientos para

desacomodar y re-componer sentidos sobre la formación en un tiempo histórico poblado de ambigüedades, agitaciones y perplejidades.

II. ENCARAR LO DESHOJADO: ENTRAMADOS TEÓRICOS O SUBJETIVIDADES POLÍTICAS EN LA PERSISTENCIA DE UN PRONUNCIAMIENTO

Andariegos de realidades inaplazables

*Y sobre este rompimiento eché a andar.
(Vaya, mire y me cuenta, Alfredo Molano)*

Mayo de 2019. Despertar. Abrir los ojos a una mañana todavía oscura en su neblina invisible, ajena aún al enorme faro circular que se levanta en lo más alto del infinito. Tornarse oído, acallar el bullicio interior y echar a callejear los ojos como diría el poeta Arango, pero esta vez, no por la ciudad, sino por las montañas. Alguien podrá preguntarse, ¿callejear montañas? Y diremos que sí, porque callejear es mirar, es el oficio del asombro que cargan en la mochila los maestros y maestras caminantes. Avanzar en el pasto húmedo y dejar hundir un poco el cuerpo para salir entre el barro que es ya otra cosa cuando se pega a la suela. Es como un reencuentro con la tierra de la que somos semilla. Poner los pies en las piedras sueltas y ceder a su juego de tropiezos para sopesar los pasos. Arribar al fin, llegar con los olores del estiércol, el verde diverso en la retina, las imágenes de los rostros campesinos hallados en el camino. Interrumpirnos de ciudad y llenarnos de otro territorio, ese donde no hay que obligar a las alertas ambientales, sino estar alerta al ambiente que se extiende generoso entre los montes y las aguas. Interrumpir nuestra academia y escuchar esos otros decires donde el lenguaje varía su sintaxis y sus tonos. Desacomodar el lenguaje, desacomodar el oído.

Llegar al fin como principio, es decir, llegar al destino como comienzo. Avistar el lugar, descubrirlo en los niños y niñas que corren a abrazar a su profesor, en la oración que la profesora repite con un coro de estudiantes, en las filas de pequeños que se cuentan sus secretos mientras el coordinador comparte el saludo habitual. Reconocer las marcas del sol en los cachetes infantiles, adivinar la timidez en la niña que se resguarda en su pupitre cuando le llega el turno de decir su nombre (una posición de sueño para sortear ese momento de sonrojo que parece congelar toda palabra).

Agradecer el espacio para convocarse maestro y maestra, para ocupar ese lugar cedido con generosidad. Celebrar la donación de la confianza, del sí al oficio que se renueva cada vez que se levanta la mirada y se descubre otro, otra. Abrir las mochilas, regar esos libros en el aula ordenada, urdir un desorden de palabras y de cuentos, de poemas y canciones, asistir a un advenimiento de susurros, de pequeñas voces que se cocinan en el hervor de la imaginación o del silencio, o de la rebeldía. Verse ahí, en esa escuela rural y contemplarla como morada remota o morada cercana porque puede estar en el deseo más oculto o más explícito; verse allí donde supuestamente la vida brota con precariedades, pero también, como lo insinuara un profesor de una de las escuelas veredales, en forma de paraíso.

Recibir la noche, agradecer su lluvia, no saber cómo acostar el sueño, darse el permiso de los insectos que revolotean como queriendo entablar una relación duradera; desacostumbrar el paladar, permitirse otra sazón, percibir otras manos en las huellas del alimento. Desandar los pasos con otro barro atado a los zapatos; seguir siendo oído entre muros agujereados para que la voz se cuele, para que se filtren los relatos inéditos. Descubrirse en medio de las calles, transitar el pueblo y allí, otra escuela. Reconocernos en medio de otros maestros y maestras.

Allí estábamos. Nuestro ir llevaba ya dos días de conjugación en distintos tiempos y sujetos; todavía no declinaba. La lentitud se hacía en nosotros. Para qué la prisa cuando los relojes no vigilaban las respiraciones. Estudiantes de Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana y algunas maestras habíamos partido desde la sede en Medellín de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, para demorarnos en una experiencia animada por la convicción ética y política de una andanza pedagógica necesaria para ampliar la mirada sobre la educación en otros territorios, para confrontar imaginarios, para componer una memoria sobre las realidades y las utopías que anidaban en aquellos paisajes urbanos y rurales situados en San Francisco, un pueblo del Oriente antioqueño. Allí donde los pájaros todavía entonan tristezas dejadas por el conflicto armado³⁵.

³⁵ Municipio ubicado en la Zona de Bosques (conformada así mismo por Cocorná y San Luis), caracterizada por ser mayormente de vida rural y agrupada geográficamente en el denominado Oriente Lejano, del que hace parte también la Zona de Páramos (integrada por Abejorral, Sonsón, Nariño y Argelia). Los municipios restantes se encuentran en el Oriente Cercano, conformado por las Zonas de Altiplano y la de Embalses. Las últimas dos décadas del siglo XX están signadas, para el Oriente antioqueño, por la aparición y accionar de grupos guerrilleros en los años ochenta, inicialmente FARC con sus frentes 9 y 47, este último con incidencia en la Zona de Bosques; y para los noventa con

Y escuchamos en el recuerdo de educadoras y educadores la zozobra de los días pesados, el roce atemorizante de uniformes que no eran los de los escolares, el viento agitado en las tardes que anunciaban el insomnio porque la noche sabía de presagios. En ocasiones, era tanta la nubosidad del día que muchas escuelas cerraban porque cuando el cielo se pintaba de ese modo, la vida se escondía en el color más seguro. En esa biografía de tonos diversos percibimos, sobre todo, el trazo de la tiza que nunca claudicó.

Regresamos por la misma ruta, pero no por el mismo camino. Se había abierto un atajo para albergar las memorias y las inquietudes que brotaban de la experiencia, como un tallo fértil de convicciones profundas, de siembras y terrenos que precisaban andares, de pasos puestos en marcha, aunque la noche saludara con su edad más desafiante.

*Entre la zona de las preguntas
Y la zona de las respuestas,
Hay un territorio donde acecha
Un extraño brote.*

(Juarroz, 2016, p.225)

En los pliegues de la subjetividad

*Tenemos que promover nuevas formas de
subjetividad rechazando el tipo de individualidad que
nos ha sido impuesto durante varios siglos
(Dits et écrits, Michel Foucault)*

el ELN. El fin del siglo pasado y el tránsito al presente, están a su vez marcados por la llegada de grupos paramilitares, en un comienzo provenientes del Magdalena Medio y agrupados bajo los nombres de Bloque Nutibara y Bloque Metro, con líderes y organización diferentes y que, en su intención de expulsar y eliminar la presencia guerrillera en el Oriente, pasaron a una confrontación inevitable de la cual salió posicionado en el territorio el Bloque Metro, con incidencia además en la subregión del Valle de Aburrá. Específicamente en este esquemático decurso de la presencia de fuerzas armadas ilegales en el territorio, debe precisarse que San Francisco no fue epicentro de sus actividades, pero estuvo siempre dentro de aquellas poblaciones que sufrió sus embates, bien fuera por ser escenario ideal de la retirada y resguardo, en tiempos de la presencia guerrillera, buscando incidir con atentados y acciones violentas sobre las hidroeléctricas construidas en la Zona de Embalses o en los municipios del Altiplano con extorsión, secuestro, desplazamiento forzado, por solo mencionar algunos. El ELN tuvo directamente injerencia en la Zona de Embalses, en dos de sus municipios específicamente: Cocorná y San Luis, y dada la vecindad de éstos con San Francisco, hasta sus poblaciones llegaron también las dinámicas de la guerra, multiplicándose e intensificándose con la llegada del paramilitarismo (PNUD, 2010). En la última década, el Oriente antioqueño en su conjunto no ha permanecido ajeno a las vicisitudes y reveses que han dado curso al conflicto armado en Antioquia y el país.

Tan complejo como vasto y profundo es el territorio de la subjetividad. Allí el terreno consistente que abre con firmeza los surcos del vivir; allá el barro por el que el devenir se desliza en inevitable titubeo; acá los plegamientos generados por la agitación continua; allí el agua entre turbia y cristalina que esconde sus enigmas; fondos y formas que se desdoblán en fronteras porosas, en archipiélagos donde habitan varios yoes: los propios, porque como diría la escritora Rosa Montero, “*sabemos que dentro de nosotros somos muchos*” (2003, p.28), pero también los yoes presentes en los otros. Cada uno y cada una en una búsqueda incansable por ahondar, como recuerda José Saramago en *El cuento de la isla desconocida*, en ese ser esquivo y próximo puesto ya en movimiento al levar anclas: “La Isla desconocida se hizo por fin a la mar, a la búsqueda de sí misma” (2002, p. 73).

La pregunta por la subjetividad se presenta, en la contemporaneidad, no solo como una fuerte y decidida preocupación de varios campos de investigación, sino como una íntima inquietud sobre sí mismo que se despliega en distintas formas de saber y de poder, entre prácticas, imaginarios y utopías que inscriben al sujeto en un conjunto de relaciones y tensiones. Por ello lo propio de la subjetividad es su devenir, su acontecer en profundidades, superficies y líneas que combinan trazos bien delineados con marcas borrosas de un hacerse continuo e inacabado.

En esta preocupación por comprender los sentidos de esta inquietud de sí, vuelvo sobre el pensador Michel Foucault y sitúo una de las preocupaciones más sobresalientes en su notable trayectoria filosófica, esto es, el saber que los sujetos han desarrollado sobre sí (Foucault, 2008), interés del que se deriva un acento en la subjetivación y en las prácticas que le son propias, prácticas que constituyen “un ejercicio de uno sobre sí mismo, mediante el cual intenta elaborarse, transformarse y acceder a cierto modo de ser” (Foucault, 1999, p. 394). Se trata de unas *técnicas de sí* o *tecnologías del yo* que se nutren, en el trabajo del filósofo francés, de sus estudios en la cultura grecorromana y en el cristianismo. Sitúa, de este modo, esas operaciones o formas de disciplinamiento que actúan sobre el pensamiento, el cuerpo, el alma, la conducta y la manera de ser, al tiempo que posibilitan la autotransformación. En estos dispositivos no se ahogan las posibilidades que el sujeto tiene de construir su libertad; aunque muchas de estas prácticas supongan renuncia, sacrificio y sujeciones, cabe también lo posible para configurar una ética desde el cuidado o el gobierno de sí que habilita, de ese modo, el cuidado de los otros.

Sobre estos abordajes vuelve Javier Sáenz Obregón (2014) para realizar un acercamiento genealógico a las prácticas de sí en Occidente desde la perspectiva foucaultiana y desde aportes, elaboraciones e indagaciones personales. Luego de analizar aquéllas en las corrientes filosóficas griegas y helenísticas, en el cristianismo, en las prácticas de místicos, magos, cabalistas y alquimistas entre los siglos XV y XVIII y en el Humanismo Renacentista, se ubica en las prácticas de sí contemporáneas y sostiene que con ellas se asiste a unas *políticas de sí* en las que la relación del sujeto consigo mismo se expresa en la generación de unas *contraconductas*, concepto que retoma de Foucault, quien lo plantea como una “lucha contra los procedimientos puestos en práctica para conducir a los otros” (Foucault, 2006, 238).

Considero de una potencia enorme este concepto para identificar y abordar lo que supone la configuración de la subjetividad, apuesta de vida que se mueve, desde esta perspectiva, en las *artes de la autocreación* (Sáenz, 2014), en unas fuerzas que inventan nuevos modos de ser y de actuar en medio de los dispositivos de saber y poder dominantes. Se trata, pues, de una perspectiva en la que la vida se asume como obra de arte, mirada donde cobra sentido una estética de la existencia. Dice Foucault: “He aquí lo que he intentado reconstituir: la formación y el desarrollo de una práctica de sí que tiene como objetivo constituirse a uno mismo como el artífice de la belleza de su propia vida” (1999, p. 373).

En diálogo con el filósofo colombiano Édgar Garavito, quien se ocupa también de los estudios de Foucault y se nutre de autores como Maurice Blanchot, esta construcción subjetiva tiene que ver con *el pensamiento del afuera*. Afuera como “una producción de ser” (Garavito, 1999, p.119), como posibilidad de creación de lenguaje y pensamiento que sitúa al sujeto en un pliegue donde la vida se afirma o se pierde. Dentro de las características que él atribuye a los procesos de subjetivación se encuentra la creación de la diferencia, la cual da lugar a un nuevo modo de existencia, a “la creación de un nuevo campo de afección y de percepción” (p. 131), campo en el cual la identidad se agrieta y se tensionan las convenciones del saber y del poder, esto es, acontece una tensión entre el pensamiento de lo mismo y el pensamiento del afuera.

Esta alusión a lo mismo y la irrupción de la diferencia remite a los postulados del filósofo surcoreano Byung-Chul Han, quien en su mirada crítica al mundo contemporáneo interpela el

infierno de lo igual, de lo mismo, y subraya justamente la manera en que *lo distinto* se expulsa y se desdibuja en una positividad donde el neoliberalismo, el universo digital, el exceso de información, entre otros, llevan a una falsa idea de autorrealización y sustraen de una negatividad que potencia los misterios de la vida, el encuentro con la alteridad, la creación, el carácter figurativo del lenguaje, una hermenéutica existencial revestida de una erótica, una simbólica, una profundidad frente a lo liso, lo llano y lo pornográfico propios de la sociedad de la transparencia (Han, 2013, 2017).

Es claro que, desde la antigüedad hasta nuestros días, la subjetividad se ha gestado en prácticas de dominación y en ámbitos de libertad que complejizan su carácter y la hacen portadora de una historicidad, no solo desde el acumulado de sentidos que se han construido en cada época, sino en las trayectorias de vida de cada sujeto. Este devenir está mediado por el lenguaje, por vínculos intersubjetivos, por diversidad de representaciones culturales. La subjetividad, sugiere Torres, entraña una “naturaleza simbólica, histórico–social, intersubjetiva, vincular [...] (2006, p.94). De modo que encara, también, el desafío de los ámbitos social y político, la agitada arena de lo público. Constituirse sujeto se imbrica, así, en prácticas instauradas en procesos sociales, formas de saber, discursos y poderes en los que se juegan procesos de sujeción, pero también, prácticas que irrumpen con la diferencia para crear existencia y generarle fisuras a lo instituido. Es allí donde cobra sentido la pregunta por las subjetividades políticas y sus sentidos en el campo pedagógico, en las tensiones inacabadas por las que transita el quehacer de maestros y maestras.

Subjetividades políticas: disrupciones y repertorios de despliegue

*Interrumpir todos los discursos,
 todos los esqueletos verbales,
 e infiltrar en el corte
 la llama que no cesa.
 Empezar el discurso del incendio,
 un incendio que inflame
 estas rastreras chispas malolientes
 que saltan porque sí,
 al compás de los vientos.
 Y entretanto sellar la incontinencia
 del verbo del poder y sus secuelas.
 La palabra del hombre no es un orden:
 la palabra del hombre es el abismo.
 El abismo,
 que arde como un bosque:*

un bosque que al arder se regenera.
(Duodécima poesía vertical, 2, Roberto Juarroz)

En la fría regularidad de lo establecido, un ardor sacude las estructuras y lleva al abismo de lo posible, de la renovación. En toda disrupción se cuece la interrupción de un determinado orden. Las subjetividades políticas se mueven entre las regularidades y las rupturas. Al desplegarse en el entramado social, político y educativo, se asiste a una disposición de líneas fijas y trazos espiralados que sugieren los puntos de inflexión generados cuando los sujetos ponen en juego repertorios de acción política. Para ahondar en ello, comparto algunas disrupciones que fungen como ángulos de comprensión y problematización dentro de un horizonte amplio de posibilidades.

Disrupción del disentimiento frente al conformismo. El gesto resignado ha ocupado un lugar de privilegio en los asientos de los siglos. Cuántos butacos podrían testimoniar la complacencia con lo mínimo, aunque alrededor haya existido un universo expandido al acecho. Cuánta plenitud en la tenencia de la cáscara cuando el fruto contenido hubiera resultado arrobador. Cuánta indiferencia ante la pira inquisidora que engulló centenares de libros como si se tratara de malezas en las siembras de la cultura. Han sobrado los aplausos obedientes ante la corbata que se sacude en la plaza pública mientras lanza promesas que fungen solo como señuelos para asegurar las urnas. El trapo fétido de la corrupción ha cubierto lo ojos desde antaño y muchos han preferido andar a tientas, antes que delatar la pestilencia. La divergencia y el derecho a controvertir no han escapado a la anestesia duradera en el cuerpo de la crítica.

Ese adormecimiento frente a las convulsiones del mundo se arrulla en la ausencia de reflexividad, un rasgo esencial en la construcción subjetiva que contempla el pensar sobre el vivir, sobre el saber y la sociedad y se autoriza, por ello, a un actuar interrogativo. En ello es reiterativo Cornelius Castoriadis, cuando subraya la necesidad de la crítica y la autocrítica en un tiempo en que las construcciones imaginarias sociales han perdido significación y se han desplazado de su centro, la vida. Sostiene que, “entre las creaciones de la historia humana, una es singularmente singular: aquella que permite a la sociedad cuestionarse a sí misma” (1997, p. 125). Cuestionamiento que se da el permiso de la divergencia y de instalar la duda en las consistencias de la certidumbre. Es lo que permite pensar un nuevo orden. De ahí la insoslayable discrepancia, esa actitud a la que se refiere Hugo Zemelman cuando enfatiza en la importancia de tomar postura

e interpelar la apatía, el escepticismo, la incredulidad y el miedo, esto es, aquello que reducen las posibilidades de actuación subjetiva y la idea de un futuro distinto. De ahí su insistencia en que “tenemos que recuperar el sujeto, porque la palabra postura significa eso, recuperar un sujeto” (2004, p. 96).

Disentir es una forma de mantener agitada la llama vital de las comunidades. Sin ello, la arena social no sería más que un gran cenicero arrinconado en las esferas de la sumisión; el pensar sucumbiría en las mordazas de la indiferencia y el cuerpo se reduciría a un armazón movido sin objeciones por los vientos dominantes. De ahí las reflexiones de Freire:

Por eso, también debemos entregarnos a la lucha contra las concepciones y las prácticas mecanicistas que reducen la importancia de nuestro papel en el mundo y debemos hacerlo con la claridad filosófica indispensable para la práctica política de quien se considera más, mucho más, que una simple pieza de tablero que ya tiene sus reglas hechas. (2012, p. 159)

Disentir es introducir un *sin embargo* en el continuo asentimiento que promueven los regímenes altivos o que mora en el pensar obsecuente. Y no se trata, desde esta perspectiva, de una expresión adversativa que bloquea, obstruye o agrede; es la torsión necesaria en el lenguaje para provocar otras enunciaciones que interrumpan los discursos e infiltren en el corte una llama renovadora, como insinuaba Juarroz en sus versos.

Disrupción de lo instituyente frente a lo instituido. Han salido a la tierra, a la calle; han acontecido en el grito, en el gesto rebelde, en la impotencia por lo desoído, por la vida arrebatada como si se tratara de un frágil objeto que se puede usar, tirar y todo sigue. Han levantado su decir, su postura y sus manos; el mundo se ha enterado de sus manifestaciones y, con ello, de las grandes brechas, de las guerras temibles, de los poderes totalizantes, de las injusticias que ejercen su tutelaje en una sociedad rota. Es el breve cuadro de un reclamo histórico en favor de un entorno planetario diferente. Allí resuenan los llamamientos de movimientos estudiantiles, maestros y maestras, mujeres, campesinos, indígenas, obreros...

Este malestar frente a las estructuras imperantes ha expresado la urgencia de un nuevo ordenamiento social. En este aspecto son iluminadores los aportes de Jacques Rancière, quien plantea cómo el orden establecido puede reconfigurarse con la manifestación de la política. A ésta, según el autor, se opone la policía, concepto que tiene que ver con una construcción simbólica que se entiende como “la ley generalmente implícita que define las formas del tener parte [...] el reparto de lo sensible es el recorte del mundo y de mundo” (2006, p.70). En este reparto se definen la distribución jerárquica de los cuerpos, las ocupaciones, los lugares, las formas de exclusión e inclusión, las formas de ser y hacer. Según el filósofo francés, la perturbación de este principio policial de la práctica estatal es el fundamento de la política.

La actividad política es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar un discurso allí donde solo el ruido tenía lugar, hace escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido”. (Rancière, 1996, p. 45)

Es inevitable recordar, en virtud de este planteamiento, las voces marginadas que, en el oído clasificatorio de los poderes totalitarios o de fuerzas armadas, no han sido más que una indeseada algarabía en el silencio regulador. Rancière insiste en que a través de la subjetivación política se favorece el disenso necesario para desplazar esta clasificación: “toda subjetivación es una desidentificación, el arrancamiento a la naturalidad de un lugar, la apertura de un espacio de sujeto donde cualquiera puede contarse porque es el espacio de una cuenta de los incontados” (2006, p. 53).

De este modo, no obstante la fuerza dominante que está presente en lo instituido y en su cometido de mantener un *statu quo*, es posible generar prácticas instituyentes, re-posicionamientos en la realidad social y subjetiva. Los aportes realizados por Castoriadis, a propósito de estas fuerzas en tensión, resultan clave. En sus planteamientos, ubica al sujeto en un ámbito histórico-social en el que se configuran las significaciones imaginarias que constituyen, en las distintas épocas, los horizontes de sentido colectivos que guían las construcciones vitales, las formas de relacionamiento, los deseos, las utopías. En su texto *El avance de la insignificancia* (1997a), alerta sobre la crisis de sentido por la que atraviesan dichos referentes en la sociedad moderna: “Que los ciudadanos están sin brújula, es cierto, pero se debe justamente a este deterioro, a esta

descomposición, a esta usura sin precedentes de las significaciones imaginarias sociales” (1997a, p. 115). Allí critica enfáticamente la forma en que ciertos imaginarios instituidos han llevado a crisis inéditas. Interpela la idea de progreso y su sustento en un proyecto capitalista, consumista; amplía sus problematizaciones con la forma en que han hecho carrera lo evanescente, la corrupción, el deterioro ambiental, la miseria, la desigualdad. Lejos de una visión fatalista, sus reflexiones son un llamado contundente a los sujetos para que retomen la fuerza de la crítica y, sobre todo, el arrojo por nuevas creaciones imaginarias.

Lo instituido opera en los diversos ámbitos de la vida y de las realidades socioculturales. De ahí que lo instituyente encuentre viabilidades en la diversidad de situaciones en las que se constituye la subjetividad política. De lo contrario, como señala Freire, “Reducida a la acción de viabilizar lo ya determinado, la política pierde el sentido de lucha para concretar sueños diferentes” (2012, p.67). Lúcidamente condensa esta tensión el pedagogo brasilero cuando plantea: “estamos condicionados pero no determinados” (p. 147).

Disrupción del agenciamiento ante la pasividad. La memoria se pone en marcha, marcha porque se devuelve a la protesta, porque se remite a un 21 de noviembre de manifiestos, de calle. Transcurrían los últimos suspiros de 2019 pero el aliento no se doblegaba; era más vigoroso el descontento con las gestiones gubernamentales, las reformas improcedentes, la muerte sistemática de líderes sociales, la intransigencia estatal frente a los Acuerdos de Paz firmados con la guerrilla de las FARC en 2016. Era preciso salir. Las avenidas de Medellín cedieron sus tráficados habituales y acogieron el ímpetu de cientos de manifestantes. Me recuerdo en ese movimiento humano al que no le importaron las bofetadas del frío en las primeras horas de la mañana o un sol inclemente en pleno mediodía. Me recuerdo entre un generoso número de estudiantes, de maestras y maestros. Ese día dejamos las tizas en los salones, pero echamos a caminar nuestras convicciones en relación con el derecho a un país justo, equitativo y en paz. Esa era otra forma de encarnar la tiza, es decir, de *atizar* unas motivaciones inaplazables. No pude evitar la conmoción al ver a mi alrededor a mujeres, jóvenes, universitarios, formadores y estudiantes de instituciones educativas ilustrando una voz común, levantando pancartas en las que se podía apreciar una gran acuarela social de las asignaturas que aún no reportaban contenidos de fondo para la educación de los ciudadanos. Una necesaria agarabía para sacudir el silencio impasible.

Era el cuadro que se dibujaba en las calles colombianas, imagen que se sumaba a las protestas avivadas ya en el contexto latinoamericano, para dar vida a una gran exposición en tiempo real de una sociedad inconforme, decidida, marchante. Dolían los pies, es verdad, pero dolerse es también una forma de implicarse. Cómo no evocar a Freire cuando en *Pedagogía de la indignación* señala:

Y qué bueno sería para la ampliación y la consolidación de nuestra democracia, sobre todo para su autenticidad, si otras marchas siguieran a la suyas. La marcha de los desempleados, de los que sufren injusticia, de los que protestan contra la impunidad, de los que claman contra la violencia, la mentira y la falta de respeto por la cosa pública. La marcha de los sin techos, los sin escuela, los sin hospital, los desplazados. La marcha esperanzadora de los que saben que cambiar es posible. (2012, p. 78)

La pasividad ante la institucionalidad indolente o cualquier otra forma de opresión engendra más indolencia. Si no hay reacción ante la copa rebosante de vejámenes, vendrá la borrasca y arrasará con lo que encuentre a su paso. La actitud pasiva es también una forma de privarse de los alcances del lenguaje, de su carácter performativo. Decir y actuar son dos componentes insoslayables en el accionar político. De ese modo se le otorga corporalidad a un posicionamiento, a esa postura a la que vuelve Zemelman: “Si las ideas no encarnan, si las ideas no tienen una dimensión corporal, si no son parte del sujeto en el conjunto de sus dimensiones, no son más que palabras vacías, nada más que eso, pero engañosas (2004, p. 96).

Este pensamiento y discurso encarnados reconcilia al sujeto con su potencia (Zemelman, 1998), con la capacidad de agencia y de actuación (Bonvillani, 2012; Martínez y Cubides, 2012), con la gestión de la vida personal y social, la misma que perdería toda ocasión de incidencia si se resigna al gélido goteo o al vendaval de un mundo que se ve pasar y que nunca pasa por dentro.

Disrupción de la pluralidad frente al individualismo. No es gratuito que muchas empresas colonizadoras, gobiernos totalitarios o dictaduras se hayan empeñado, con tanta obstinación, en poner tras las rejas la posibilidad del encuentro. No han ignorado, por supuesto, el poder transgresor que se gesta cuando un conjunto humano coincide en las aldeas que edifican la palabra compartida o el silencio cómplice. Cuánta rebelión y gestas posibles en el camino transitado a varios pasos.

¿Don Quijote hubiese tenido tanto vuelo en la obra cervantina sin la presencia de Sancho? Este era más que un escudero, era la colectividad necesaria para poner a andar las aventuras del ingenioso hidalgo y las osadías mancomunadas. El carácter relacional de la vida ha sido un andamiaje esencial en las arquitecturas humanas y sociales.

No es ajeno el mundo de hoy a la presencia persistente de una robusta Medusa que petrifica lazos, pues en su cabeza se mueven con holgura serpientes que amenazan toda expresión vinculante. Las políticas neoliberales y sus lógicas de producción, explotación y eficacia han puesto al ser humano en una carrera veloz hacia el rendimiento; de ahí que sean recurrentes los cuadros en los que un hervidero de individuos se cruza sin verse, porque cualquier distracción en un gesto común es tiempo que se le resta a las horas rentables. Las políticas de los muros fronterizos no claudican. La violencia divide, aísla, bloquea. Una extensa tela multicolor viste al universo, pero hay quienes se empeñan en imponer un tono monocromático y confinar a quien diversifica.

La proximidad es vista con sospecha para muchos sistemas y prácticas en las que el individualismo reporta utilidades exponenciales. No es gratuito que, ante el inmenso temblor planetario producto de la pandemia desatada por la COVID-19³⁶, una de las medidas más publicitadas sea el “distanciamiento social”. Se frena, con ello, no solo el contagio masivo, sino la fuerza de lo comunitario en sociedades donde alzar la voz se torna urgente porque hay muchos otros virus que aquejan a la humanidad.

En medio de divisiones, confinamientos y desigualdades, la acción política colegiada es una instancia necesaria para recuperar el fuego aldeano y sus cercanías, sus entrecruzamientos. Se trata de un nosotros y un nosotras que, ante la pertinaz existencia de gramáticas disolventes, fundan significaciones que se tramam en lo múltiple. En sus abordajes, Rancière *nos* recuerda:

La subjetivación política es una puesta en práctica de la igualdad [...] por personas que están juntas y que por tanto están “entre”. Es un cruce de identidades que descansan

³⁶ Enfermedad infecciosa cuyas primeras manifestaciones se dieron a conocer en diciembre de 2019 en Wuhan, una localidad de China. Luego se propagó a un sinnúmero de países, desatando una pandemia que trastocó la cotidianidad del mundo en sus distintas esferas.

sobre un cruce de nombres: nombres que ligan [...] un ser a un no-ser o a un ser-porvenir. (2006, p. 22)

Cuántos alcances en expresiones como “están juntas y “están entre”; cuántos significados arrastra ese verbo *estar* conjugado en plural, que remite a un tiempo de religación y expectativa frente a tramas que pueden anudar lo que se viene siendo, lo que está por venir, el porvenir de una sociedad igualitaria. El acento en la pluralidad que potencia la acción política recuerda el énfasis en el “actuar juntos” que plantea Hanna Arendt (1993, p. 221). Asimismo, en sus abordajes a propósito de la violencia contemporánea expresada en fenómenos como la exclusión, el racismo, el fascismo, las economías neoliberales, entre otros, Butler (2020) destaca la incidencia de formas de resistencia conjuntas para encarar estas realidades y, ahonda, de manera especial, en el lugar de los dispositivos asamblearios y en las manifestaciones que empoderan la protesta. Ello es posible por la solidaridad política, por la interdependencia entre los sujetos: “Cuando reconocemos que nos necesitamos los unos a los otros, estamos reconociendo también los principios básicos que conforman las condiciones sociales, democráticas, de una vida vivible” (p. 30). Recalca que estas maneras de resistir no logran la transformación inmediata de la precariedad y de las prácticas violentas, pero “prefiguran esa conversión, esa revolución, esa posibilidad, y todas ellas funcionan como un llamamiento a la movilización (p. 33). Uno de los aspectos clave que se pone en juego en este acontecer tiene que ver con la esfera de lo público, con ese derecho a hacer parte de los espacios simbólicos, de los ámbitos de deliberación y acción propositiva.

Disrupción de la invención frente a la reproducción. Abro el álbum que mi experiencia como formadora ha ido componiendo y advierto un sinnúmero de escenas en las que maestras y maestras en formación aparecen con su potencial pedagógico revitalizador. En las evocaciones vuelvo al rostro de una estudiante de Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación. Estábamos en una de las sesiones de clase que compartíamos en los últimos semestres de su carrera. Era una de esas semanas en que la escuela se había vivido a la manera de un sismo de agitados registros en la escala del ánimo. Decía que no quería volver a un aula donde niños y niñas repetían, sin cesar, autores, fechas y oraciones gramaticales. Pues, además, el profesor que estaba a cargo del grupo en el que tenía lugar este desfile de información, parecía cerrar los umbrales del viraje posible. En ese no querer volver de esta joven se afirmaba el querer dar vuelta a una práctica que, de tanto repetirse, lucía desteñida y fatigada en el cuaderno de los escolares.

Porque qué sentido tenían los autores si no se encarnaban en las propias autorías, en los grandes enigmas humanos, en las abundantes inquietudes de la época. Qué valor contenían las fechas que no acudían al calendario de los gestos, a la historicidad de la vida. Qué pertinencia en la sintaxis oracional cuando el sujeto se desdibujaba, cuando el verbo se diluía en la abstracción, cuando la riqueza expresiva del lenguaje se desvanecía en la superficie de un pupitre acostumbrado ya a los continuos dictados.

Un trastocamiento en el orden invariable de la existencia ocurre en la invención. En esa posibilidad de “desprenderse de ese modo de concebirse como un sujeto de tenencias definidas: una profesión, una identidad, una ideología, para pensarse con otra idea de sujeto que dé cuenta de nuevas formas de implicación y postura” (Martínez, 2006, p. 127). Lo que supone un revisitarse continuo, un darse el permiso del misterio y la perplejidad en la avalancha noticiosa del día a día. Invención, asimismo, como expansión de un cuerpo capaz de interpelar los binarismos que han puesto a rivalizar el conocer y el pensar con la dimensión sensorial, con el ser pasional. Bellamente dice María Cristina Martínez Pineda: “saberse es sentirse” (2006, p. 133). De manera formidable lo expresa Eduardo Galeano en un breve relato contenido en el *Libro de los abrazos*:

¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón.

Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir el lenguaje que dice la verdad. (2015, p. 107)

La puesta en juego de la subjetividad política habilita, de igual modo, la invención de utopías (Alvarado et al., 2008; Freire, 2012, 2015), de sueños que revitalizan en medio del grueso tapiz de hojas marchitas en el que se extiende el desencanto. Soñar es una forma de disrupción que tensiona los trazados rectilíneos de la reproducción, ese empeño en editar la vida en el mismo papel o en copiar en el papel la misma vida, aunque haya modos de impresión infinitos. Vale la pena volver a Freire y a su alusión al sueño como un acto político: “como presencia en la historia y en el mundo, lucho esperanzadamente por los sueños, por la utopía, por la esperanza, con miras a una pedagogía crítica” (2012, p. 150).

Interpelar lo inexorable: una pedagogía crítica para otras partituras posibles

Entre convencionalismos, sistemas dominantes y disrupciones se van configurando las subjetividades políticas de maestros y maestras. Su devenir se gesta en la indisoluble relación entre lo pedagógico y lo político. En la fundamentación de esta articulación -que desvirtúa cualquier rasgo de neutralidad-, encuentro en la pedagogía crítica latinoamericana un anclaje esencial. Sus aportes constituyen quiebres indiscutibles frente a enfoques educativos despojadores de voz, promotores de la subalternización, precursores de prácticas colonialistas, coequiperos de un discurso neoliberal dominado por la racionalidad de la competencia, la eficacia, el mercado. Su interpelación a la estandarización, al acallamiento del decir, a la univocidad del pensamiento, al menosprecio de los contextos socioculturales y de los saberes de las comunidades, han reclamado el derecho a posicionarse como un sujeto histórico, como un actor protagónico en la construcción de la sociedad. Se trata de pedagogías contrahegemónicas y territorializadas (Ortega, 2009; Cabaluz-Ducasse, 2016) en las que, frente a los órdenes imperantes, se han atizado procesos emancipatorios y acciones de resistencia (Giroux, 2008; Mejía, 2011) volcados a una educación más igualitaria, con mayor justicia social y una participación decidida de quienes han sido confinados a la marginación y la exclusión. Es preciso señalar que tan prolíficos como diversos son los fundamentos, los hitos y las perspectivas de este campo dinámico y complejo que ha agitado el pensamiento pedagógico en América Latina, en un tejido interdisciplinar, territorial y regional amplificador de posturas y acentos.

En sus abordajes sobre las pedagogías críticas desde el Sur, Mejía (2011) identifica algunos troncos históricos clave en la región. En un primer hito vuelve sobre los aportes de José Martí (1853-1895) y Simón Rodríguez (1769-1854). De este destaca su compromiso con una educación popular liberadora capaz de devolverle a los sujetos su independencia e inventiva y de zafarlos de la subordinación europea. El segundo tronco remite a las universidades populares creadas en países como Perú, El Salvador y México en la primera mitad del siglo XX, iniciativas que se orientaban a la educación y al empoderamiento de los obreros. El tercero evoca al maestro boliviano Elizardo Pérez, quien impulsó la escuela Ayllu de Warisata en su país, un espacio que preservaba la riqueza cultural aymara y quechua en procesos de apropiación que establecían un estrecho vínculo entre lo comunitario y lo escolar. En un cuarto hito destaca el trabajo de José María Vélaz en 1956, y su idea de promover, a través del Movimiento Fe y Alegría, un proyecto educativo para los más

desfavorecidos. El último tronco focaliza las educaciones populares y las pedagogías emancipadoras de los años sesenta del siglo anterior, contexto en el que el pedagogo brasileño Paulo Freire es uno de los referentes más notables.

Considero de una enorme vigencia el legado pedagógico freiriano para iluminar las comprensiones, inquietudes y experiencias en relación con las subjetividades políticas de maestros y maestras en contextos marcados por prácticas opresoras como la violencia. Obras como *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la esperanza*, *Pedagogía de la indignación*, *Política y Educación*, *Pedagogía de la autonomía* y *Pedagogía de los sueños posibles*, entre otras, sugieren, desde su nominación, un lenguaje que denuncia y anuncia, como lo reiteraba el mismo Freire: “no hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres” (2011, p. 116).

Cuando leí por primera vez a este pedagogo volví a mis años de infancia en un contexto campesino y no pude evitar el recuerdo de la marginación y el olvido que se han ensañado con la población rural colombiana. Una segunda lectura me remitió a escenas de viajes realizados a distintas zonas del país; evocaba a Isla Fuerte, en el departamento de Bolívar, donde la biodiversidad se desnuda sin recatos, pero la economía y la inversión social se muestran cicateras y las mesas de las familias no siempre pueden testimoniar la alimentación en las distintas horas del día. Recordaba el rostro de dos pequeñas que recorrían las calles vendiendo cangrejos azules, mientras sus pies descalzos trastabillaban entre las piedras. Revivía la biblioteca de aquel lugar, un pequeño cuarto donde el polvo, los bichos y la precariedad, apenas dejaban ver los lomos de los libros desgastados, las hojas frías, los Pinochos sin nariz, los Quijotes vencidos ante los gigantes del abandono, las rondas infantiles sin ronda, las aritméticas incontables y los diccionarios resignados a sus vocabularios deslucidos. Reconocía la escuela y escuchaba en una de sus profesoras el desgano, la falta de recursos, la insularidad social en una isla de paisajísticas descollantes.

En la evocación de otro viaje, volvía a escuchar el llanto de un niño que no parecía aceptar consolación, cuando en una experiencia pedagógica llevada a cabo en el municipio de San Carlos,

Antioquia, se aferraba a una de las maestras en formación, como si se tratara del abrazo esperado por años. Años en los que el conflicto armado le había arrebatado a sus padres. Otro recuerdo me trasladaba al departamento de Caquetá y a sus caminos compungidos por las huellas de la guerra y a muchos otros episodios que propiciaban un remezón inevitable...

Cuando convoqué la relectura ya era una profesora en una Facultad formadora de maestros y encontraba en aquellas reflexiones un pensamiento que, a la luz de las realidades escolares, de las violencias vividas a sus alrededores y dentro de la institucionalidad misma, removía el acontecer formativo, su tiempo histórico y su presencia o ausencia en los sujetos. Hoy retorno a este Freire habitado en distintos momentos vitales y el sacudimiento pedagógico se reedita cuando me sitúo en la Comuna 13, en las violencias que ha vivido, en las re-existencias que han cobrado vida en sus escuelas.

Revivo, con este pedagogo, el acento en el papel ético y político de los educadores, la concepción del ser humano como un sujeto histórico, la asunción de la práctica educativa como una praxis social y cultural. En sus planteamientos sobre el educador progresista es reiterativo en el papel que juega la subjetividad en la acción crítica y propositiva frente a las lógicas dominantes y las luchas que su interpelación supone (1997, 2004, 2005). En este sentido plantea: “Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es solo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias” (2004, p. 35). Este rol activo se nutre de la reflexión continua y de un accionar fermentados en la convicción de que las transformaciones no se lograrán si no hay una implicación decidida en ellas. De ahí el cuestionamiento al fatalismo que se atrinchera en el pesimismo y a los determinismos que renuncian a otra invención de humanidad posible.

Revivo el llamamiento a una educación liberadora que cuestione, sin vacilación, aquellos enfoques que atropellan la experiencia escolar con vendavales de información que no escatiman en estragos a la formación. En estos, la fertilidad imaginativa, la frondosidad de las ideas, el verdor de la sensibilidad, la lozanía que auspician el actuar y el pensar, sucumben ante el ciclón de contenidos que terminarán en una plantación devastada, uniforme, dócil. Esta es, sin duda, otra forma de dominación y de violencia, de ofensa contra el vuelo epistémico, crítico y creador que se

aloja en cada ser. La contención decidida de la prescripción, el adoctrinamiento y la enajenación es un proyecto libertario donde la dialogicidad reviste una importancia sustancial, puesto que sitúa en el lenguaje compartido las expectativas vitales de quienes coinciden en el acto educativo. De ahí la reivindicación del “derecho a decir palabra” (Freire, 2005, p. 5), que significa reconocerse como un sujeto perteneciente a un espacio y un tiempo históricos, alguien que se apropia de su sitio en esa urdimbre humana en la que no se es un dato, una cifra o un número colado en las aritméticas imperantes.

La bancarización de la educación (Freire, 2005) no aliena solo a los educandos inermes ante el atiborramiento; profesores y profesoras son susceptibles de quedar aprisionados en un ejercicio que los asemeja más a un diario informativo de intransigente y fría prensa. La connivencia con políticas neoliberales sazonadas en los guisos de la calidad, los resultados y la intención subrepticia de una enseñanza con modestos alcances en la argumentación y en el apasionamiento, acuartelan el necesario gesto contestatario, el reiterado “*Preferiría no hacerlo*” que nos recuerda al memorable personaje de Bartleby en el cuento de Herman Melville (1990) llamado justamente *Bartleby, el escribiente*.

Vivir políticamente el devenir subjetivo desde el campo pedagógico, abre la posibilidad de la pronunciación como presencia develadora, rebelde y agenciante. En sintonía con Freire, “Existir, humanamente, es “*pronunciar*” el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*” (2005, p. 106). Este anuncio, este manifiesto del decir o este decir manifiesto se torna tan esencial como decisivo para resituar la formación a la luz los desafíos históricos en medio de la ferocidad de ciertas realidades sociales.

De la violencia o ese asedio furioso: implicaciones escolares frente al dolor social

En la época actual es evidente el desbaratamiento de las aspiraciones vitales en los portazos de la violencia. Recomponer implica plantar cara al estruendo avasallante. Sostiene Freire que “la opresión, que no es sino un poder aplastador, es necrófila” (Freire, 2005, p. 87), esto es, se regodea en la muerte, inclinación que no solo tiene que ver con un deceso físico sino con un morir en vida que arrasa la subjetividad; lo que produce la privación de la expresión libertaria, del reconocimiento

de la propia historicidad, al tiempo que robustece el autoritarismo, lleva a la alienación, en todo caso, a los últimos renglones en los voluminosos registros y manifestaciones de la cultura. En este sentido, también conviene advertir “La cuestión de la violencia, no solo física, directa, sino subrepticia, simbólica” (Freire, 2012 p. 168).

La violencia engendra una *no vida*; es el ultraje que desmantela el deseo, la copa quebrada en la que los sueños se rompen y se dispersan en los fragmentos filosos del *no tiempo*. Es la avalancha que cubre los senderos y sus atajos con el lodo empuñado en un *no lugar*. Es la mirada de Medusa en el cuerpo cuando mayor arrojo promete el alba. Es ese viento bravío que prefigura un tornado devastador. Es un aturdimiento a la medianoche en la puerta derribada a puntapiés; un pueblo de Colombia donde la infancia se adultece en la guerra; una tierra de tambores rotos en una plaza olvidada. Es el alarido materno en la orilla del río que no devuelve a sus muertos. Es la vida que no cuenta.

La existencia despojada lacera con su martilleo y resulta inevitable la alusión a Judith Butler y sus reflexiones sobre la violencia contemporánea. Para ella, “la violencia no siempre adopta la forma de un golpe” (2020, p. 48), puesto que está atravesada por situaciones de orden estructural y social. Plantea, asimismo, que “la violencia es al mismo tiempo acto e institución, pero es también, como he mencionado, una atmósfera tóxica de terror” (p. 48). Una toxicidad que se atomiza en el miedo cotidiano, la amenaza situada, las desigualdades de fondo que se pavonean sin remedio.

Las nuestras son vidas precarias, plantea Butler (2006, 2010). Esa precariedad tiene que ver con la condición de vulnerabilidad que concierne a todo cuerpo, un cuerpo que es política y socialmente construido y que, como tal, está expuesto a la esfera pública. Ese carácter, esa necesidad de cuidado y esa susceptibilidad al daño, realzan los alcances de la interdependencia humana y del valor que debe conferírsele a cada vida. Pero, de acuerdo con ciertos marcos morales, institucionales, bélicos, entre otros, existe una calificación diferenciada de la vida que le impone el rótulo de vivible o invivable y, por lo tanto, merecedora o no de atención, reconocimiento y preservación. Dicho de otro modo, hay vidas que valen y “otras vidas no gozan de un apoyo tan inmediato y furioso, y no se calificarán incluso como vidas que “valgan la pena”” (Butler, 2006, p.

58). Si no valen no cuentan y, si se pierden, no son lloradas, no ameritan el duelo público (Butler, 2006, 2010), no hay oído para el clamor, la justicia, la memoria.

Esta realidad de abundantes asideros en el contexto geopolítico actual, en las conflictividades violentas que han tenido lugar en Colombia, en el modo como operan las gramáticas de la opresión, no puede menos que generar indignación y escalofrío. Es un horrorismo (Cavarero, 2009), una acometida despersonalizante que borra la singularidad y el rostro en la vida y en la muerte. Dice Joan-Carles Mèlich: “nuestra historia ha sido escindida, desgarrada por el acontecimiento de los campos de la muerte” (2011, p. 108). El autor catalán hace también alusión, desde una perspectiva antropológica, a una “geografía del mal” en la que hoy se afincan, además, “una total *previsibilidad*, una *infallibilidad*, una *sospecha* y una constante *vigilancia*, una *negación de la memoria*, un *adoctrinamiento*” (p. 109).

Estos mapas de hostilidad atraviesan las regiones de la vida escolar en muchos contextos. Junto con el accionar de los actores armados que incide en las dinámicas educativas cotidianas, dentro de las aulas es recurrente la presencia de niños, niñas y jóvenes que portan en sus biografías las marcas simbólicas, y muchas veces físicas, de las agresiones sufridas. Como sostiene Carina Kaplan: “la violencia es un dolor social. Lesiona y daña parte de nuestra humanidad” (2018, p. 44). Ese dolor puede arrastrar, por ejemplo, el padecimiento ocasionado por pérdidas, miedos, maltrato corporal, exclusión, rechazo o rotulaciones que encasillan a los estudiantes en destinos sentenciados. La subalternización y las desigualdades sociales hacen parte de esas dolencias (Frigerio, 2004; Kaplan, 2018) que se inscriben en los marcos culturales e influyen en la dimensión afectiva, en la forma como se afronta el ámbito académico, en el lugar que se ocupa y se significa en la singularidad y en las formas de relacionamiento.

Los abatimientos, las vidas invalidadas, convocan el pronunciamiento que cuestiona decididamente lo inexorable (Frigerio, 2004; Freire, 2011). El hacerse cargo de esta refundación puede tener asidero en el quehacer de un maestro o maestra puesto en despliegue. No se trata, desde esta visión, de un ser mesiánico; se trata de un rostro puesto en camino de edificación que no se distrae de su finitud y de sus abismos. Vale la pena recordar estos versos de Wislawa Szymborska

en su poema “Fin y principio” (2002, p. 345), a propósito de la necesidad de recomenzar que desatan las guerras:

*Alguien debe meterse
entre el barro, las cenizas,
los muelles de los sofás,
las astillas de cristal
y los trapos sangrientos. [...]
Alguien tiene que arrastrar una viga
para apuntalar un muro.
Alguien poner un vidrio en la ventana
Y la puerta en sus goznes.*

Pálpitos de escuela: resistir, aunque las hojas caigan

Frente a las gramáticas de la violencia y la muerte, las experiencias pedagógicas que se fundan en las manifestaciones de las subjetividades políticas de maestros y maestras pueden agenciar lo posible para el cuidado de la vida. Estas condiciones de posibilidad se crean a partir de poéticas o disrupciones que tuercen el orden violento que atraviesa las escuelas para engendrar, en el acontecimiento de la formación, procesos vitales para que la muerte no tenga señorío, como decía el poeta Dylan Thomas (1955).

En estas *poéticas* se entretajan distintas dimensiones o tramas de sentido. Una de ellas es la *ética*, concepto que encuentra fundamentación en planteamientos desarrollados por Mèlich en varios de sus textos (2000, 2009, 2010, 2011). Él se sitúa desde una perspectiva filosófica y antropológica y articula algunos de sus planteamientos al campo pedagógico y educativo. En *Ética de la compasión* (2010), donde desarrolla ampliamente sus posturas, es claro su distanciamiento frente a las filosofías metafísicas que defienden una comprensión del mundo y de la realidad atravesada por verdades absolutas, eternas e inmutables para las que la corporeidad, la condición finita y la singularidad humanas no tienen cabida. Reivindica por ello el carácter contingente, adverbial, vulnerable, crepuscular y ambiguo de la vida y sostiene que es justo allí donde cobra sentido la ética. Esta se fundamenta en tres enunciados esenciales:

- 1) No hay ética porque sepamos qué es el «bien», sino porque hemos vivido y hemos sido testigos de la experiencia del mal.
- 2) No hay ética porque uno cumpla con su

«deber», sino porque nuestra respuesta ha sido adecuada al sufrimiento. 3) No hay ética porque seamos «dignos», porque tengamos dignidad, sino porque somos sensibles a lo indigno [...]. (2010, p. 222)

Así pues, “La ética es la respuesta que le damos al otro que nos sale al encuentro” (2010, p. 95), es un gesto compasivo. La compasión no se entiende desde esta perspectiva como ponerse en el lugar del otro, sino que “significa acompañar y acoger, situarse *al lado* del que sufre” (p. 88). Es esta, sostiene, una de las tareas fundamentales de la acción pedagógica ante el dolor y el vacío existencial, al tiempo que destaca el papel preponderante de la relación entre ética y narración, entendido como un lugar simbólico que favorece “procesos de cosmización” (2009, p. 139) para ordenar la vida ante la inminencia del caos.

Desde la perspectiva de Leonardo Boff, la ética también entraña compasión, la misma que comprende como “la capacidad de com-partir la pasión del otro y con el otro. Se trata de salir del propio círculo y entrar en la galaxia del otro en cuanto otro, para sufrir con él, alegrarse con él” (2012, p. 103). Para el autor brasileño, se trata de un *cuidado esencial* que conjura la indiferencia, abraza la responsabilidad hacia el otro y atiende a su rostro. Y allí donde la pobreza persiste y la marginación no da tregua, adquiere más fuerza un “cuidado político: la denuncia de los opresores y la delicadeza en el consuelo de las víctimas” (p. 115). Es una ética que cohesiona en una casa común llamada Tierra donde el trato cuidadoso se reclama para todas las especies de ese refugio planetario.

La ética se configura, pues, en el cuidado de sí y de los otros, una dimensión nodal en las relaciones pedagógicas y en lo que allí se cultiva en los distintos ámbitos de lo humano, ámbitos acechados por oscuridades y tiempos filosos. En ese cuidado subyace una *amorosidad*, esa gestualidad del afecto que emerge porque la formación no se reduce a un espacio de transmisión de conocimientos, es un espacio multisensible. Gestualidad que se distancia de la lástima y de la permisividad y se dispone en una antología de presencias ante la voz, la rabia, la tristeza silenciosa o el gozo elocuente.

Cuánto puede el amor en los cuerpos y en situaciones de desmoronamiento. En esta exclamación interrogativa irrumpe la tradición literaria griega y retorna, entre su legado de

tragedias, a una memorable obra de Sófocles. Se trata de *Antígona*, construcción dramática donde se descubre a una mujer que se revela cuando, contrariando lo dispuesto por su tío Creonte, quien representa las leyes del Estado, decide enterrar a su hermano Polinices, quien había muerto junto con su hermano Etéocles mientras se disputaban el trono de Tebas. Trono que asume Creonte, quien acusa a Polinices de traicionar a su propia ciudad por haberla atacado con su ejército y por ello decreta que su cuerpo sea abandonado en las afueras de Tebas, a merced de los cuervos. Antígona transgrede su mandato y decide darle sepultura en un gesto donde su sentimiento fraterno se impone ante la cólera de su tío. En su discurso hay una frase que vale la pena introyectar por su siembra de vida en medio de la muerte: “No he nacido para compartir el odio sino el amor” (2016, p. 120). A lo que se asiste en este personaje es a una *amorosidad transgresora*.

En contextos adversos, el gesto amoroso puede tener diversos efectos y manifestaciones. Allí donde se levantan las tinieblas, puede ser lumbre de justicia o de esperanza para los pasos incansables de quienes buscan a sus desaparecidos y, también, para las escuelas que no están dispuestas a olvidar en un pupitre vacío el recuerdo de los estudiantes finados por la guerra.

La ética del cuidado implica también una escucha como conexión vital por donde el otro llega en expansiones de significado que son más que impresiones sonoras, son marcas subjetivas. *Momo*, el memorable personaje de la obra de Michel Ende (2000) que lleva el mismo nombre de su pequeña protagonista, es acaso una de las figuras literarias más emblemáticas para dimensionar los alcances de esta práctica. Allí, en un mundo moderno poblado por hombres grises que le roban el tiempo, la felicidad y la alegría a los seres humanos, esa niña persiste en una escucha que se abre a los otros con atención y generosidad. En sus horas no huele a prisa, sabe a espera activa en un oído en el que cabe toda la humanidad diciente.

En las *poéticas* hay una apuesta por *la memoria*. Esta se entiende desde un carácter reflexivo y sensible que permite volver a lo vivido para resignificarlo. No es la memoria de *Funes el memorioso* de Borges (2003), ese que encarna la excesiva recordación que no deja pensar ni ser feliz. Se trata, más bien, en diálogo con Todorov, de hacer un uso ejemplar que permita trascender una memoria literal que recupera los hechos del pasado, pero estos resultan intransitivos y no van más allá de sí mismos. “El uso ejemplar, en cambio, permite utilizar el pasado con miras al presente,

servirse de las lecciones de las injusticias sufridas, para combatir las que tienen vigencia hoy, abandonar el yo para ir hacia el otro” (Todorov, 1997, p. 18).

Conviene volver a *Los ejércitos*, obra literaria de Evelio José Rosero (2007) inspirada en el conflicto armado colombiano. Esto para subrayar que Ismael, su personaje protagónico, encarna a un profesor jubilado que sobrevive para contar y dar testimonio de lo ocurrido. No es fortuito su rol como *artesano de la memoria*. En las aulas, estos quehaceres tienen asidero en maestros y maestras que se ocupan de promover una pedagogía de la memoria (Herrera y Ortega, 2012; Murillo, 2016), una apuesta ética y política que permite problematizar el pasado y fundar otros relatos de país y de humanidad que no auspicien el olvido indiferente, la verdad única, la manipulación conveniente. Ningún espacio educativo que interpele las lógicas violentas provenientes de las armas y de otras prácticas opresoras se resigna a que sus generaciones de niños, niñas y jóvenes, pierdan sus ilusiones más genuinas en un nubarrón de olvidos o historias impuestas en las que no se reconocen como habitantes de un tiempo histórico del que también son sujetos de memoria. De ahí la urgencia de generar espacios de acogida y de hospitalidad donde se privilegie una formación anamnética de la subjetividad (Mèlich y Bárcena, 2000) desde una perspectiva crítica e interpretativa; recordación que no persigue la venganza por los vejámenes recibidos, sino que se orienta a “recordar para hacer justicia, para cuidar el presente y asegurar un porvenir mejor” (2000, p. 27).

Se enfatiza, pues, en una rememoración que tensiona la palabra totalizante, desnuda las prácticas infames y configura ámbitos testimoniales, formativos y culturales comprometidos con experiencias pacifistas en los territorios, con un no contundente a la violencia en sus distintas formas, con honestos asentimientos frente al valor de los gestos de cordialidad o manifiestos del corazón, que salvaguardan los vínculos y tramitan las diferencias desde la potencia de la deliberación, el acuerdo y el disenso.

La *esperanza* constituye otra dimensión que se anuda en estas tramas y acude como ese rasgo esencial en toda pedagogía, tal como lo ha planteado Freire cuando alude a una necesidad ontológica que no se entiende al margen de la crítica y de su dimensión práctica, puesto que “no hay esperanza en la pura espera” (Freire, 2011, p. 25). Esa pura espera es la de los personajes de

Esperando a Godot (2014), obra de Samuel Beckett donde lo esperado nunca llega y en la cual quienes esperan jamás se ponen en camino. Esperanza, en cambio, como promesa y realidad posible en las escuelas y en la voz de estudiantes y maestros, aunque el suelo se alfombrase con las hojas secas.

En las poéticas se expresa, asimismo, *la potencia de la creación*. Se precisa una escuela donde habite el poetizar para que en “lugar de fijar puntos de llegada nos invite a descubrir “caminos po(e)sibles” (Durán, 2013, p. 103), en los que las preguntas sean como cerillas en la curiosidad infantil y pensamiento y emoción no sean conceptos antinómicos. Y que en cada cuerpo corra inquietudes emancipadoras y libertarias. Cuando esto acontece, en el aula hay lugar para otras respiraciones, formas de significar desde el arte como vida y desde la posibilidad de hacer de la vida una obra de arte, como lo planteaba Foucault (2008).

Unido a lo anterior, acudo a algunos de los oficios que permite la literatura para ahondar en esas poéticas que dimensionan formas de comprender las trayectorias de pedagogos y pedagogas en un tiempo de disputas insalvables e intimidaciones que perduran. En este abordaje se acentúan haceres presentes en la narración, la poesía, el ensayo, la dramaturgia y la ilustración.

En la producción cinematográfica *El cielo sobre Berlín*, del director Wim Wenders (1987), asistimos a una pieza artística llena de poesía, filosofía y preguntas trascendentales acerca de la inmortalidad, la infancia, el amor, la compasión, el carácter trágico de la vida y su renacimiento. Se recrea allí, en una enorme biblioteca, la figura de un anciano asociado al célebre Homero. En una de sus memorables intervenciones en la película, este personaje dice: “Si la humanidad pierde algún día a su narrador, habrá perdido también su infancia”. ¡Cuánto destello en esa defensa de la capacidad de narrar para que la condición humana sea siempre infante, imaginante, fundante! Piénsese en *maestros y maestras como esos grandes narradores*, como esos guardianes de las raíces que están incitando a inventar constantemente la vida. Si en tiempos de penuria se pierden los relatos, ¿qué tiempo por venir se revelará ante los ojos de la niña que asoma su mirada por la pared rota de la Comuna 13 en tiempos de confrontaciones armadas?

¿Y de *maestros y maestras poetas*? El gran Borges, en un iluminador relato llamado “El espejo y la máscara” (2011), sugiere a la poesía como aquella capaz de penetrar, a la manera de una daga, el don de la vida humana para sobrepasarlo y devenir en la expresión más sublime de la belleza. Cómo privar a los niños, niñas y jóvenes de esa otra belleza que escasea, la misma que, gracias a la avaricia de nuestros currículos, se va tornando riachuelo sin ambición, cuando podría ser mar abierto a la navegación, a la vida interoceánica. Y unido a ello, “La verdad del poeta es siempre una denuncia, una verdad cargada de memoria”, dice Bárcena (2001, p. 10). Y esto inspira a decir: la memoria, telaraña del tiempo que no quiere ser muerte porque ya hay demasiada muerte para tanto tiempo.

Así mismo, *maestros y maestras ensayistas*, precursores de una intelectualidad sin arrebatos de erudición, sin pedanterías innecesarias; antes bien, alguien con vocación de incomodador, no de quien facilita sino de quien complica para invitar a pensar, para generarle quiebres a las estructuras más rígidas, para desenmascarar a quienes cubren sus semblantes con velos de bondad, cuando lo que hay detrás es un poder totalitario; para robar, como Prometeo, ese fuego del conocimiento, del pensamiento y del arte y, con ello, preservar y promover herencias culturales y generar movimientos de contracultura.

Maestros y maestras dramaturgos: plumas decididas a reescribir y a escenificar otro guión para esta época; que cobren textualidad y escenario parlamentos capaces de poner en juego la riqueza simbólica del gesto, la plasticidad de la voz, su carácter politonal. Que las acotaciones abran sus paréntesis y revelen sus indicios. Que la vida tenga un poco de comedia, que la risa y el humor no se dejen usurpar por la furia; que las tragedias cedan y cesen, a menos que abunden en los teatros. Otro guion para deliberar sobre los conflictos, los personajes que cada uno es, las acciones que van conformando secuencias de vida nunca lineales, siempre en espiral, siempre puestas en tensión, es decir, secuencias siempre consecuencias.

Maestros y maestras ilustradores que extienden un color en el paisaje enmudecido o en el habla congelada que solo encuentra susurro en el dibujo. Gestos del pintar que nunca pintan por otra mano para que cada mano pinte; hojas que no quieren más lápices en las noches del encierro pavoroso; demarcaciones que no desean más esas fronteras invisibles del impensable cruce, sino

el cruce pensable en las visibles fronteras de un trazado sin cercos. Lienzos que se ofrecen ante la tela raída del tiempo vapuleado; perspectivas de dibujantes como ventanas de par en par y, de frente, formas inéditas; y detrás, los cuadros de necesaria recordación que la humedad apática no logrará borrar. Y en la mirada oblicua, otros diseños posibles.

Así pues, formadores y formadoras en sus oficios, en su manera de ir envolviendo a otros en la trama seductora de otra obra para inspirar otros lenguajes. Lenguajes como respiración, como posibilidad de construir un vocabulario más amplio, una lengua en la academia real de una vida que se rebela a dejarse nombrar solo en las definiciones que se enlistan en un orden alfabético inalterable, para aspirar a textualidades más generosas en matices, significaciones y ambigüedades. Nos dice el poeta Paul Celan: “las palabras y en consecuencia las cosas, las criaturas y los acontecimientos deberían recibir de nuevo su sentido” (1999, p. 472).

III. (DES)BORDES Y RECOMPOSICIONES DEL VIVIR: UNA INVESTIGACIÓN NARRATIVA – (AUTO)BIOGRÁFICA

Una evocación magisterial

*Puerta en medio del campo:
lindero y puente entre dos afueras.
El borde del salto no es una orilla, es la vida
al borde de cada vida.
(Afueras, Hugo Mujica)*

Octubre de 2018. Arribamos a mediodía. Justo en ese abrasador instante en que el sol se planta sin cicaterías y el estómago prepara los cubiertos para el alimento que se presiente en los rumores del olfato. Un salón amplio nos extendió sus asientos y el líquido vivificante ayudó a conjurar las altas temperaturas reportadas en el sudor. Con la confianza de quien se siente acogido, nos adentramos en un patio rodeado de vegetación y agradecemos la sazón compartida en ese espacio comunitario. Luego del reposo, una voz femenina nos condujo de nuevo al sitio inicial. Era una voz tan cálida y vigorosa que nadie imaginaría en ella un pasado de quebrantos y desgarramientos. Nos invitó a mirar. No dudamos en advertir que las paredes se vestían con una gran colcha de papel donde cada retazo era un dibujo logrado en la invención laboriosa de la infancia y en los asomos de la juventud. Sin ninguna discreción, un color rojo dureza y un negro pavor sobresalían en las ilustraciones. Se metían en los ojos como desasosiegos sin matices. Se distinguían también un verde nostalgia, un amarillo ausencia, un marrón desesperanza. Esos colores hablaban de un tiempo al que le habían arrancado sus colores más vivos.

El calor que nos había saludado al comienzo se esfumaba en los tonos fríos de aquellos dibujos. Después, la voz femenina ganó nuestros oídos y nos abandonamos a su relato. Habló de esa galería de recuerdos, de niños y niñas que contribuyeron a hacerla realidad, de los talleres que la animaron, de la urgencia de expresar que se avivó en la cajita de colores guardada con temor en la mochila de los sentimientos pendientes. Luego, esa voz fue ilustrando hitos dolorosos en la biografía propia. Habló de una infancia que no tuvo padre porque la violencia se lo llevó; también a su primer esposo y más adelante desapareció a una de sus hijas y posteriormente le arrebató a su hijo. Y todavía tenía fuerzas para mantenerse de pie y compartir su testimonio delante de los

estudiantes y profesoras de una institución formadora de maestros y maestras que ese día acudíamos al Centro de Acercamiento, Reconciliación y Reparación –CARE– del municipio de San Carlos, en el departamento de Antioquia. Este centro contaba con su liderazgo y hacía parte del compromiso que había asumido años atrás con la búsqueda de desaparecidos y con víctimas de la región, una de las más golpeadas por las confrontaciones guerrilleras y paramilitares entre 1997 y 2005.

Como la *Antígona* de Sófocles, no se resignaba al cuerpo insepulto y al duelo negado. Tampoco albergaba odios, porque éste ya había hecho demasiados estragos. Antes de salir de allí nos invitó a dirigirnos a un tablero dispuesto para que los visitantes plasmaran su sentir (figura 15). Cuando se han escuchado tantos relatos de horror y tantos gestos de entereza, ¿cuál mensaje podría abarcar lo removido? No se agotaban las manifestaciones porque era preciso que fueran inacabables, que siguieran diciendo.

Figura 15

Tablero donde los visitantes del CARE dejan testimonio de su visita y a la vez voz de aliento



Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2018).

Partimos del lugar con anhelos de retorno. Las horas esquivaban los afanes y el tiempo se alargaba como la noche que se desentiende de los alegatos del día. Arribamos al parque principal y un delicioso aire campesino traía noticias de tierras paneleras, del maíz ancestral, de leche fresca en los potreros. Desde allí se escuchaba el rumor amplificado de un paisaje serpenteante dispuesto

a mostrar, sin pudor, esa riqueza hídrica convertida en emblema indiscutible de ese Oriente memorable. En medio de la diversidad de percepciones arrobadoras, reconocimos la voz de la maestra que nos esperaba. Abandonamos las calles quemantes por el sol acumulado y tomamos senderos por el pasto, las fascinantes caídas de agua en las cascadas, el río que no ponía en duda su condición de buen anfitrión. Allí, en sus orillas, descansamos nuestros cuerpos y volvimos la mirada a la maestra.

Sus ojos se alternaban entre el agua cristalina y la atención nuestra. Por la fuerza de su relato, volvimos al tiempo en que la guerra llegó con sus botas metálicas a esos paisajes de formidable belleza. Nos condujo a su experiencia de maestra rural y a las aulas cada vez más vacías por los hostigamientos; percibimos la confusión en las comunidades resguardadas en sus casas o en los caminos del masivo desplazamiento. Nos recordó la desaparición de su hermano, un profesor arrancado del magisterio de quien un día no se supo más. Y vino su búsqueda incansable durante años y, tras ella, el hallazgo que sana y rompe. Tampoco escapó su rol de educadora de la mira de los armados. Su nombre figuraba en un cuaderno custodiado en las gavetas del accionar paramilitar. Se enlistaba allí junto con otros docentes sentenciados. La vida era un pasaje irrepetible por el universo. No podía dejársela arrebatar sin saber la causa del señalamiento, así que, entre el temblor y el arrojo, buscó a quien comandaba esa agenda de la muerte para indagar por los móviles del mortal dictamen. Un “no sé”, árido, respondió del otro lado mientras abría un cuaderno y arrancaba la hoja implicada; decía que había sido una equivocación y remataba con un “tranquila que esa hoja se bota”. Pero ella no se resignaba a esa lista circulando entre las armas, así que, con decisión inapelable, se llevó el papel a la boca y lo masticó de tal modo que, bastaron unos segundos para que se disolviera y tomara las vías de la garganta. Un trago tan amargo como salvador.

Guardamos silencio.

Luego nos dijo que, en medio de esos años turbios, la comunidad encontraba razones para tener esperanza si la escuela se mantenía. La escuela se ha mantenido y esta maestra permanece allí. En esas orillas de vida, en ese caudal rebosante de reflexiones, éramos más que oídos, éramos maestros y maestras sacudidos por una realidad que nos acontecía y nos reclamaba.

Una memoria magisterial y narradora avivaba su urgencia y su sentido. También allí, en la Comuna de las hojas rotas.

An-danzas del mirar: visores y fugas

Pues existe la trayectoria, y la trayectoria no es solo un modo de ir. La trayectoria somos nosotros mismos. En lo referente a vivir, nunca se puede llegar antes.
(La pasión según G. H., Clarice Lispector)

En toda andanza investigativa habita un memorial de huellas, textos y visiones que reavivan su *soplo de vida* (Lispector, 2015) cuando se nombran, cuando pasan por el aliento de la escritura. En este revivir, se dibujan de nuevo los horizontes que acompañaron los caminos. Se trata de rutas en espiral que interrogan la frialdad y la rigidez de ciertos enfoques, al tiempo que desvelan la niebla espesa que obnubila todo rasgo de subjetividad puesto que, cuando la pretensión de una investigación se afina en criterios donde la experiencia no tiene un lugar, las singularidades y lo profundamente humano se cubren con una bruma absorbente.

En los trazos espiralados figura, con nitidez, una perspectiva que no se sonroja ante lo vivido, que admite el bosque porque es promesa de pérdida, de travesía, de relatos; no riñe con la sombra porque la nocturnidad es ese espejo que devuelve las verdades más hondas en el candil de la vigilia; una mirada que no apaga el sentir porque en esa llama también hierve el vivir, no reduce a cenizas el pasado, antes bien, lo vuelve brasa presente en temporalidades que se desvían de los extintores que imponen los relojes. Un mirar, por demás, que abreva en la metáfora porque, en ese extrañamiento del lenguaje, está la invención del mundo de la vida y de la vida en el mundo, una visión que narra y, toda vida merece ser narrada (Ricoeur, 2004).

La investigación se escenifica como una puesta en narración, una puesta en voz y en imagen que acontece en la interioridad, en dialogicidad, en un *desborde* que admite salirse de cauces convencionales, en un *borde* que, sin perder de vista las orillas donde operan ciertos regímenes de saber y de poder, se mueve en una línea de fuga que habilita nuevas habitualidades. No se trata solo de una inscripción en un trayecto, es (dis)ponerse en trayectoria, esto es, en el devenir de

subjetividades que acontecen en tiempos y espacios donde es impensable un único sendero, un recorrido lineal y vertical. Estos movimientos se traducen en afectaciones que dejan un nuevo gesto, un rastro distinto tras cada paso.

Esta visión se distancia de corrientes positivistas que despojan al oficio de investigar de expresiones íntimas, de enigmas y encuentros con otros rostros. La naturaleza de esta propuesta encontró pertinencia y coherencia en una perspectiva de investigación en la que construcciones simbólicas, voces, narrativas y territorios tienen asidero. De allí que se ponga el acento en una mirada epistémica, en virtud de la cual la configuración de saber atraviesa las subjetividades y vincula dimensiones sociales e históricas. En este sentido, bebe de los marcos cognitivos y culturales que cada uno ha construido, pero también, de formas de relacionamiento que configuran comunidades de experiencias y textualidades que despliegan sus sentidos en la interpretación.

En sintonía con estas visiones y apuestas, la Investigación Narrativa – (Auto)biográfica constituyó la perspectiva y el borde que avivó los enigmas, el fuego vital en la penumbra. Este campo investigativo se ha posicionado como un ámbito cuyos giros vuelven su mirada a los sentidos que se configuran sobre el devenir humano en las tramas del mundo. Es preciso sostener que, “además de conceptual y metodológica, esta es una forma que ante todo es eminentemente artística, pedagógica, política, epistemológica, performática y ontológica” (Ramallo y Porta, 2020, p. 440).

En el ámbito de la educación, de acuerdo con los aportes de Bolívar (2002), esta perspectiva se asienta “dentro del giro hermenéutico producido en los años setenta en las ciencias sociales” (p. 4), el cual interpela las formas de producción de conocimiento desde la óptica positivista y se decanta por una postura en la que los sujetos recuperan su voz y lugar como constructores de realidad y de significado, animados por una experiencia interpretativa donde la vida, los fenómenos sociales y la enseñanza se asumen como textos (Bolívar et al, 2001; Bolívar, 2002). Se reivindica, de este modo, la subjetividad como una construcción social que se potencia en su carácter vinculante, en sus expansiones afectivas, biográficas, políticas. Es lo que sugieren también las valiosas contribuciones que F. Michael Connelly y D. Jean Clandinin (1995) han hecho al respecto, cuando enfatizan en que quienes transitan por el campo educativo son personajes contadores de

historias alrededor de sus experiencias de mundo y de un vivir relatado que permite sostener que “la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales” (p. 12).

No obstante las tensiones con la ciencia moderna, esta forma de hacer investigación desde otras racionalidades y formas de enunciación se ha venido afianzando en las últimas décadas. En ella convergen los aportes de distintos campos de saber entrelazados en un tejido interdisciplinar que se dinamiza y adquiere su propia impronta en el campo educativo. En virtud de estos movimientos, se asiste hoy, en varios países latinoamericanos, a “la consolidación de un “campo biográfico-educativo”³⁷ (Souza et al, 2014), a la configuración de colectivos y redes (Suárez, 2015; Murillo, 2016; Souza, 2020) en los que se han gestado variadas iniciativas de formación e investigación dentro de las que maestros y maestras han tenido un protagonismo indiscutible. Se trata, en todo caso, de un campo que reconoce las costuras presentes en relaciones de saber y poder que cobran sentido en la escuela, reivindica las trayectorias de los distintos actores sociales que convergen en ella, al tiempo que trastoca estandarizaciones y crea las necesarias fisuras.

³⁷ Distintas comunidades académicas en el contexto latinoamericano han aportado, desde diversos ejes y acentos, a la consolidación. En Argentina se destacan autores como Leonor Arfuch y Daniel Suárez en la Universidad de Buenos Aires, así como Luis Porta, María Marta Yedaide y Francisco Ramallo en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Justo en este país se creó hace algunos años el Doctorado en Educación – Programa Específico de Alta Formación en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica, que oferta la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario y que coordinan Porta y Suárez. Un referente insoslayable en este mapa es Brasil, con investigadores como Elizeu Clementino de Souza de la Universidad del Estado de Bahía y Maria da Conceição Passeggi de la Universidad Federal Rio Grande del Norte. El movimiento biográfico y narrativo se consolidó allí de tal manera, que dio origen al Congreso Internacional de Pesquisa Autobiográfica – CIPA que se realiza desde 2004 cada dos años en una ciudad de dicho país. “El CIPA ha promovido el lanzamiento de una extensa producción científica (libros, anales, revistas) que da cuenta de la fertilidad de la investigación (auto)biográfica en Brasil y en el exterior” (Passeggi, 2012, p.27). Una muestra de los alcances del evento es también la creación de la Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – BIOgraph. En el caso colombiano hay apuestas valiosas en distintos ámbitos académicos. En la Universidad de Antioquia se destaca la trayectoria del profesor Gabriel Murillo, quien ha desarrollado investigaciones y procesos de formación alrededor de las narrativas de maestros, al tiempo que ha participado notablemente en organización, liderazgo y definición del horizonte académico de las cuatro versiones del Simposio Internacional de Narrativas realizado en Medellín (2011, 2013, 2016 y 2019). De igual modo, sobresale el trabajo realizado por el Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos, en el que el liderazgo de la profesora Nancy Ortiz Naranjo ha sido determinante en el afianzamiento de una línea de pensamiento narrativo en los procesos de formación en pregrado y posgrado. Otros grupos que han hecho una contribución importante son Diverser y FORMAPH (Formación y Antropología Pedagógica e Histórica). Es valioso reconocer, además, en otros puntos del ámbito nacional, lo hecho en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas por la profesora Marieta Quintero. Al traspasar las fronteras latinoamericanas y observar los países europeos, es preciso reconocer los estudios y aportes acerca del enfoque biográfico narrativo que en España vienen haciendo autores como Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández, así como Ignacio Rivas Flores. Son ya reconocidos los trabajos alrededor de la biografización, la narración y la escritura de sí de Christine Delory-Momberger en Francia y de Peter Alheit en Alemania sobre la relación entre biografía y educación. De necesaria mención son los aportes de Connelly y Clandinin en el contexto norteamericano.

Tan amplias como diversas son las comprensiones y posturas que aportan a la fundamentación de una Investigación Narrativa – (Auto)biográfica. Acudo a la potencia metafórica del lenguaje y a la conversación con otras miradas para delimitar posicionamientos y ensanchar sentidos. Delimitaré pues, cuatro bordes que sostuvieron las convicciones y las incertidumbres. Lejos de líneas taxativas, fueron orillas deslizantes, movedizas.

1. Un fuego vivificante o una perspectiva antropológica. La narración remite a ese fuego que ha atravesado a todas las culturas y que le confiere al ser humano el singular atributo de concebirse como la única especie “que se narra a sí misma y en la que cada uno de sus miembros puede contarse una ‘historia’” (Delory-Momberger, 2015, p. 60). De modo que no habría comunidad marginada de la hoguera en la que diversas cosmovisiones se cuecen entre el humo y la chispa del relato. Este se atiza en la potencia del lenguaje y del pensamiento, mediaciones que permiten crear representaciones, tramas simbólicas, construcciones sociales e históricas, *con-fabulaciones* sin las cuales existir sería un caldo insustancial en los fogones del tiempo.

La dimensión temporal es un componente insoslayable en la comprensión del relato (Delory-Momberger, 2015). Ya lo decía Ricoeur: “todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse (2000, p.190). En cada vida un tren con *recorridos* y *ritmos regulares* y, de pronto, una agitación, un desvío, una colisión que precisa ser contada. Toda existencia se mueve en la contingencia, el azar, la imprevisibilidad.

Tiempo y espacio se entrecruzan en este devenir. “Somos seres corpóreos, seres espacio-temporales” (Mèlich, 2008, p. 103). De ahí el carácter adverbial de la existencia (Mèlich, 2008, 2010), la historicidad y singularidad situadas que atraviesan los cuerpos, cuerpos que desde el comienzo albergan la herida de la finitud y recuerdan la fugacidad de esta travesía terrenal. Ningún tránsito vital sucede en la abstracción, en destinos prefijados, en transparencias que eluden la necesaria espesura o paisajes edénicos desahuciados del dolor. Nadie puede escapar a la ambigüedad y al quebranto; es en esas opacidades donde se potencia la narración. En este sentido, “una antropología narrativa se apoya, pues, en una antropología de la ambigüedad” (Mèlich, 2008, p. 121). De allí la necesidad de la memoria para retener esos enigmas y desmoronamientos que van

quedando en los pliegues de la subjetividad como evocación de un *quien* que acontece en el mundo, que se duele en él y renace, que descubre en cada marca una historia memorable.

Cicatrices

*No hay cicatriz, por brutal que parezca,
que no encierre belleza.*

*Una historia puntual se cuenta en ella,
algún dolor. Pero también su fin.*

*Las cicatrices, pues, son las costuras
de la memoria,*

un remate imperfecto que nos sana

dañándonos. La forma

que el tiempo encuentra

de que nunca olvidemos las heridas.

(Bonnett, 2015, p. 417).

Cuánto podría fundarse en los espacios donde ocurre la formación humana si esa condición narradora se asumiera como un derecho inalienable en virtud del cual todo tiempo vivido encuentra audiencia. Cuando a las aulas las aturde el silencio obligatorio, cuando no hay sitio para volver a las propias desolaciones, alegrías o bellezas, cuando el vuelo imaginativo es condenado a recostarse en el hombro rígido de las disposiciones parametrales, cuando la guerra arrebató la palabra, vuelven las heladas y sus frialdades, la brasa que no encuentra su fuego revitalizador. Y si “tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias” (Connelly y Clandinin, 1995, pp. 11-12), ¿qué historias engendraría una práctica que congele los afluentes del lenguaje?

2. *Curvaturas de lo (im)pensable o una dimensión epistemológica.* Aparecen en escena cientos de canastos rebosantes de saberes y relatos lanzados al vertedero de los tiempos por tradiciones lógico-científicas que no han visto allí un conocimiento válido. Pero esos regímenes no han sido infranqueables; otras visiones han creado hendiduras en el suelo fijo de la episteme moderna y han reivindicado, para las ciencias sociales y humanas, para el campo de la educación y para distintas prácticas culturales y expresiones populares, una forma de pensamiento, de saber y de manifestación sensible que se trenza en la narratividad e interpela los criterios convencionales de validez, demostración, objetividad, generalización.

A la fundamentación de estas comprensiones han contribuido, sin duda, los estudios de Jerome Bruner, quien justamente establece la distinción entre dos modos de conocimiento en relación con la experiencia humana: uno paradigmático y otro narrativo (Bruner, 1986). En el primero, la subjetividad se vacía de voz y de significación porque se privilegia una relación aséptica con el objeto de conocimiento; mientras que, en el segundo, las distintas manifestaciones del yo, las trayectorias subjetivas y la construcción de realidad encuentran un lugar de enunciación. En sus planteamientos sobre la investigación narrativa, Antonio Bolívar retoma estos aportes del autor estadounidense y enfatiza en las particularidades de estas posturas o modos que han incidido, de manera significativa, en las formas de orientar las prácticas investigativas en la esfera educativa. Frente a ello sostiene: “el modo narrativo de conocimiento parte de que las acciones humanas son únicas y no repetibles, dirigiéndose a sus características distintivas. Su riqueza de matices no puede, entonces, ser exhibida en definiciones, categorías o proposiciones abstractas (Bolívar, 2002, p. 10). Así las cosas, desde una lógica paradigmática o parametral, el cromatismo y la dosis de perplejidad presentes en la indagación alrededor de los acontecimientos singulares y sociales vividos, quedarían anulados en sus alcances y posibilidades ante la monocromía normalizada, puesto que lo esencial tendría que ver con categorizaciones, clasificaciones, verificaciones que atienden a patrones y reglas específicos.

Esta torsión hacia vertientes que se rebelan frente a dispositivos rectilíneos de la tradición científica ha favorecido, además, procesos de resistencias y luchas que, para el contexto latinoamericano, han aportado a la configuración de epistemologías propias a la altura de cosmovisiones construidas durante siglos, de manifestaciones que no miran cabizbajas ni agachan sus propósitos libertarios ante imposiciones históricas. Allí han cobrado vida *saberes del Sur* cuyos sentidos se comprenden, desde los abordajes de Boaventura de Sousa, como se enuncia a continuación:

Las Epistemologías del Sur se refieren a la producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. (De Sousa Santos, 2018, pp. 29-30)

En estas configuraciones donde la experiencia tiene una presencia nodal habita una *epistemología de la posibilidad*, senderos abiertos donde lo popular, las siembras de la tierra en su amplio sentido, la riqueza cultural de los territorios, la colcha de memorias que se extiende por la ciudad y por los escenarios rurales, levantan la voz en diversidad de narraciones que, además de los discursos oral y escrito, acuden a las significaciones presentes en imágenes, cantos, tejidos, danzas, cuerpos sin ataduras.

3. *Torsiones disidentes o una dimensión política*. La resistencia frente a la univocidad y las prácticas imperantes resulta rasgo insoslayable en el campo narrativo - (auto)biográfico. Desde el visor de ciertas posturas académicas, aquello que suponga una partitura distinta en el concierto regular de las formas hegemónicas del conocimiento genera disonancia. Mientras haya mayor acoplamiento a los acordes que desean mantenerse, menos probabilidad de arritmias impertinentes en el flujo armónico de las labores científicas habituales. Desde esta esa percepción, enunciarse en primera persona se traduce en un extraño ruido que altera las discursividades acompasadas del rigor y la objetividad. El uso de expresiones figuradas puede tornarse un conjunto de notas innecesarias en la composición de la pieza. Los sonidos que convidan la presencia de una voz biográfica se rotulan como rumores y anecdóticos que no encajan en el molde de los silencios precisos y serios.

Y cuando la escucha se pone en los parlantes gubernamentales, neoliberales, capitalistas, se torna inevitable percibir patrones interesados en hacer oír un único instrumento cuando es consabido que de variedad de sonoridades está hecha la existencia. Obligan a pensar que en la guitarra se reúnen todas las cuerdas con las que se sostiene la vida, cuando también hay triples, violines, contrabajos, arpas... Pero qué musicalidades podrían defender cuando el oído está puesto, no en aquellos dispositivos sonoros que han acompañado el devenir cultural de los pueblos, sino en el vocerío de la instrumentalización y sus tocatas para lo útil, lo rentable y obediente. Como expresión contestataria frente a lo dominante, la narración se mueve en el *concierto-desconcierto* que convoca lo plural y lo disonante, en los escenarios vistos con desdén, en el canto diverso y profundo del vivir y sus añoranzas más persistentes. Así pues, “narrar es una de las formas de resistir, una forma de no olvidar, de enfrentar y de entender que nuestras utopías no serán apagadas, que nuestros sueños no serán vilipendiados, que nuestra acción política es pedagógica y que nuestra

acción pedagógica es política” (Souza, 2020, p. 20). Utopías como faros en la neblina oscura de los días.

Esta manera de resistir es, sobre todo, una acción creadora que sacude las mallas de lo establecido. Por ello, la composición narrativa “agita el universo sedimentado de las ideas admitidas” [...] no se trata tanto de zanjar una controversia como de engendrar una nueva convicción (Ricoeur, 1997, p. 85). De ahí esa cualidad de subvertir las regularidades para que emerjan matices de voces en el tono sostenido. Se trata de un acto *poiético* en el que se resignifica lo dado y la realidad se (re)interpreta en una nueva trama.

4. *Extravíos afectantes o una dimensión estética.* Con la narrativa se recuperan el pensamiento analógico y las configuraciones simbólicas. De ahí la necesidad de este movimiento transgresor, entre otras cosas porque: “sin una revuelta epistémico-política hecha posible por la recuperación de la narrativa, la ciencia se quedaría fuera del universo aún enigmático de lo espiritual, el reino de lo estético” (Yedaide et al, 2015, p. 34). Se expulsaría, de esa manera, aquello que ondula en el misterio, las artes, la alteridad, lo *distinto* (Han, 2017).

Cuando en el campo pedagógico e investigativo hay presencia narrativa se engendra un lenguaje poéticamente irreverente, una fuerza expresiva que desata extrañamiento ante la tiranía de la normalización y las rutinas que controlan las agendas cotidianas. De ahí lo planteado por Bruner cuando, al referirse a la narración en *La fábrica de historias*, habla de que “su misión es volver a conferirle extrañeza a lo familiar, transformar el indicativo en subjuntivo” (2003, p. 27). En todo caso, se trata de subjuntivizar la realidad para alentar el ámbito de lo posible, para avivar, como sostenía Ricoeur en sus abordajes sobre tiempo y narración, “el reino del como sí” (2004, p.130), una trama que habilite espacios creadores que no se resignen a la sintaxis de los convencionalismos, una *poiesis* en la que, como en la Alicia de Lewis Carroll, la madriguera no sea un peñasco en el camino, sino promesa de aventura, enigma, transformación.

Cuando se narra, el ámbito de la formación vive el remezón de los afectos. Una vida sacudida es campo sensorial, fuerza perceptiva, expresión erótica y finitud. Narrar es con-mover, mover con el otro. En lo movido puede estallar un clamor, un paisaje de dunas en el suelo arenoso

del sentir, el enojo aplazado entre los puños, un abrazo postergado entre los brazos del miedo, un arrojito que no aguarda hasta el amanecer para empezar a transitar. Mover los gestos, ahondar en los susurros, auscultar las memorias, permitirse los temblores que ocurren piel adentro, tocar el afuera y potenciar aquello que espera narración.

La Investigación Narrativa – (Auto)biográfica constituye una actitud vital frente al mundo, una construcción de pensamiento, un ensanchamiento del sentir, una forma de actuación, una ontología del vivir expandida en experiencias vinculares y situacionales. De modo que no se restringe a un enfoque ni se reduce a una estrategia de recolección de información. Lo que se pone en juego es, pues, más que un tipo metodología; se trata de un acontecimiento creador y sensible que revitaliza las subjetividades, las culturas, las grandes y pequeñas incógnitas.

Estos giros y dimensiones nos permitieron habitar, en esta investigación, un campo de posibilidades que cobró sentido en las palpitaciones, los extravíos y tramas de una comunidad de maestros y maestras que coincidimos en un tiempo histórico de necesarios develamientos, problematizaciones y escenarios de invención. La urdimbre interrogativa que se fue configurando a partir de inquietudes nodales en relación con las subjetividades políticas, las experiencias pedagógicas, la memoria histórica y las poéticas de re-existencia frente a la violencia, hallaron en el campo de la narratividad y su potencia hermenéutica mucho más que un tipo de investigación; habitamos un bosque de universos vitales en medio de un suelo alfombrado de retazos de hojas.

Maestros y maestras en trayectoria: subjetividades participantes

Entre actores, tiempos, espacios y acontecimientos fuimos dando vida a esta narrativa, una composición fundada en la vitalidad pedagógica de seis maestras (me incluyo) y un maestro que decidimos integrar esta comunidad porque algo en nuestra subjetividad se movió cuando la Comuna 13 se situó como el contexto de la investigación. Dispusimos un escenario con distintas aberturas en sus bordes porque nos distanciamos de las demarcaciones fijas, cerradas, inamovibles. La invitación a la participación se animó a la luz de algunos aspectos que posibilitaban ángulos de

contemplación amplios y diversos en relación con las inquietudes y los enigmas que atizaban el fuego iniciático del proyecto.

La mirada se centraba, pues, en maestros y maestras que hubieran ejercido su labor en instituciones educativas de la Comuna a partir de 1990, dada la relevancia de las últimas décadas en relación con el devenir histórico, social y educativo de este territorio, con los fenómenos de violencia y las prácticas de resistencia. A la luz de ello, la vinculación se animaba a partir de otras especificidades: por lo menos dos maestros o maestras que hubieran trabajado en dichas instituciones entre 2000 y 2003, periodo en que la confrontación armada se recrudeció y se llevaron a cabo varios operativos militares; formadores de instituciones ubicadas en los barrios donde la violencia armada ha generado mayores afectaciones; maestros y maestras que hubieran desarrollado procesos pedagógicos relacionados con la construcción de memoria histórica o propuestas curriculares alternativas a propósito de las problemáticas contextuales; por lo menos dos maestros o maestras con trayectorias recientes en instituciones de la zona, con el ánimo de ahondar en contrastes, singularidades y desafíos del quehacer docente desde distintas temporalidades.

En uno de sus poemas, Juan Manuel Roca se refiere a Ulises como un “fundador de los regresos” (2005, p. 67). Su retorno a Ítaca en medio de las aventuras más formidables le confieren tal distinción. Esa alusión poética a la luz del personaje de la célebre epopeya griega lleva a pensar que también las salidas se fundan, que llegar para partir es una forma de ir hacia adentro, de habitar el afuera; somos artesanos de comienzos que habilitan continuos periplos. Cada uno de los maestros y maestras que dispusieron sus voluntades e intereses para participar en este itinerario instauraba un inicio para una trayectoria singular y común. Es preciso situar esas presencias.

Ha hecho parte de esta travesía una maestra que, entre 1996 y 2001, ejerció su profesión en una escuela de primaria ubicada en una zona encumbrada del barrio Las Independencias. Este espacio escolar recibe el nombre de Sección Escuela Refugio del Niño y actualmente está adscrito a la Institución Educativa La Independencia, plantel localizado en el Barrio El Salado que cuenta, además, con otra sede de primaria denominada Amor al Niño. En este establecimiento, específicamente en la sede de bachillerato, labora otro de los participantes en este colectivo. Se

trata de un maestro que, durante veinticinco años, ha acompañado la formación de distintas generaciones de jóvenes de secundaria en el área de Lengua castellana. Otra maestra vinculada a la propuesta puede, asimismo, dar cuenta de ese caudal generoso de años dedicados a la enseñanza en la Comuna. El barrio Eduardo Santos y su Institución Educativa Eduardo Santos la acogieron desde 1998. A partir de entonces ha transitado por distintos niveles de escolaridad, con procesos que se han centrado en la sede principal y, en algunas ocasiones, en la Escuela Pedro J. Gómez, la otra sede del colegio.

Esta comunidad se amplía con la presencia de una maestra que ha habitado dos espacios educativos en este territorio. En el período comprendido entre 2003 y 2006 su vida magisterial transcurrió en la Institución Educativa El Corazón, ubicada en uno de los epicentros de la violencia, el barrio El Corazón. Llegó allí justo un año después de la Operación Orión. Desde 2006 hasta la actualidad su labor se ha centrado en la Institución Educativa Stella Vélez Londoño, ubicada en el barrio Juan XXIII. Las otras dos integrantes que conforman el grupo son dos maestras que se vincularon a la Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz del barrio Antonio Nariño en 2015.

Entre las formas del girasol: una espiral de tiempos, dispositivos y tramas

Trayectos iniciáticos. Era preciso adentrarse en la Comuna, habitarla, sentirla. No se dilató este llamado. Cartografiar su pasado, respirar su aire, oler sus aromas, escuchar los ruidos atronadores o las musicalidades. Saborear las memorias, hacer la ingesta de lo amargo, dulce, agridulce. Tocar el suelo, subir por paisajes empinados, descender sin prisa. Adentrarse entre la gente, descubrir los acentos de ancianos y ancianas, esculcar sus fardos rebosantes de historias; apreciar las voces de las mujeres, sus dolores y sus luchas; sentarse entre líderes y lideresas, captar fotografías de sus barrios y vidas a través de sus discursos, dimensionar sus apuestas comunitarias. Recorrer las calles, detener la mirada en los murales, llenar la retina de contenidos y aerosoles, no volver a mirar igual. Caminar, tomar los caminos escalonados y sentir el oxígeno agotado en el exigente ascenso. Beberse la cotidianidad. Indagar por las bibliotecas, visitarlas, demorarse allí.

Ampliar las miradas. Poner sobre la mesa fuentes diversas. Regar las memorias, situar referentes, documentaciones, deshojar los informes, no buscar datos, buscar acontecimientos.

Descubrir entre el contenido voluminoso las huellas de quienes también se han adentrado en aquellos barrios, ya desde la academia, ya desde diferentes organizaciones; reconocer sus preguntas y sus caminos. Leer la prensa, apreciar sus registros, situar visiones, recurrencias, revelaciones. Volver a las crónicas (de Ricardo Aricapa, por ejemplo), a la novela (Pablo Montoya y su *Sombra de Orión*) y ahondar en las historias: un dolerse inevitable. Observar con lente agudo las fotografías que testimonian los años más turbios. Rastrear producciones audiovisuales, cancioneros, artes.

Habitar las escuelas. Adelantársele al sol. Abandonar los apretujones matutinos del Metro y descender en la Estación San Javier. Avistar el irregular horizonte montañoso. Evocar, al mirar, estos versos de José Manuel Arango en los que “uno mira en torno, alzando la cabeza, y ve solo / la línea azul de los montes, lejos, / sus picos” / (2003, p. 209). Contemplar, a través de las ventanillas de los buses, el tráiler de la película que muchos habitantes rodarán en el transcurso del día. Imaginar sus oficios en escena. Arribar a los edificios escolares de puertas amplias, como para que, con la luz, entre la vida. Ir un día y otro día porque de un solo día no son las escuelas.

Ya estaba allí. Me adentraba en los horarios de las jornadas habituales, en los corredores y sus murmullos de uniformes ajedrezados, en los ensayos para las celebraciones del mes, en los primeros hervores del restaurante. El tránsito por los alrededores de las aulas me regalaba rumores de las clases: por allá un Heráclito con su río interminable, por allá un niño tratando de recordar La Paz, capital de Bolivia; en una esquina una lección de trigonometría saliéndose por la tangente; en el salón a mitad de un pasillo las disquisiciones sobre las grandes revoluciones.

Me encontraba al fin frente a una maestra, frente a un maestro. Tras las búsquedas, los contactos, las primeras conversaciones, coincidíamos en los encuentros inaugurales de un vínculo que se extendería en el tiempo. La presencia en cada centro educativo, el diálogo con cada uno y cada una iba allanando los senderos. Después, ya no se trataba de interlocuciones duales. Éramos siete rostros y muchos rastros en un mismo espacio. Los personajes de una trama por descomponer y reescribir. Una vez situados en ese *entre*, dispusimos propósitos, sentires, itinerarios. Un ir conjugado en varios tiempos. Un quehacer investigativo que levaba anclas.

Continuidad de los trazos: dispositivos de saber y de vida

[...]el rostro magisterial es paisaje, enunciados, prácticas, luchas estratégicas, imágenes, territorios, luz y oscuridad. [...] si seguimos en el sótano, en la oscuridad, en la trastienda, los dolores y alegrías que se viven en este oficio nunca se podrán configurar como novela, teatro, documental o biografía. Este es el punto de entronque entre una historia de las prácticas y los conceptos pedagógicos, y los relatos de los maestros acerca de su vida.

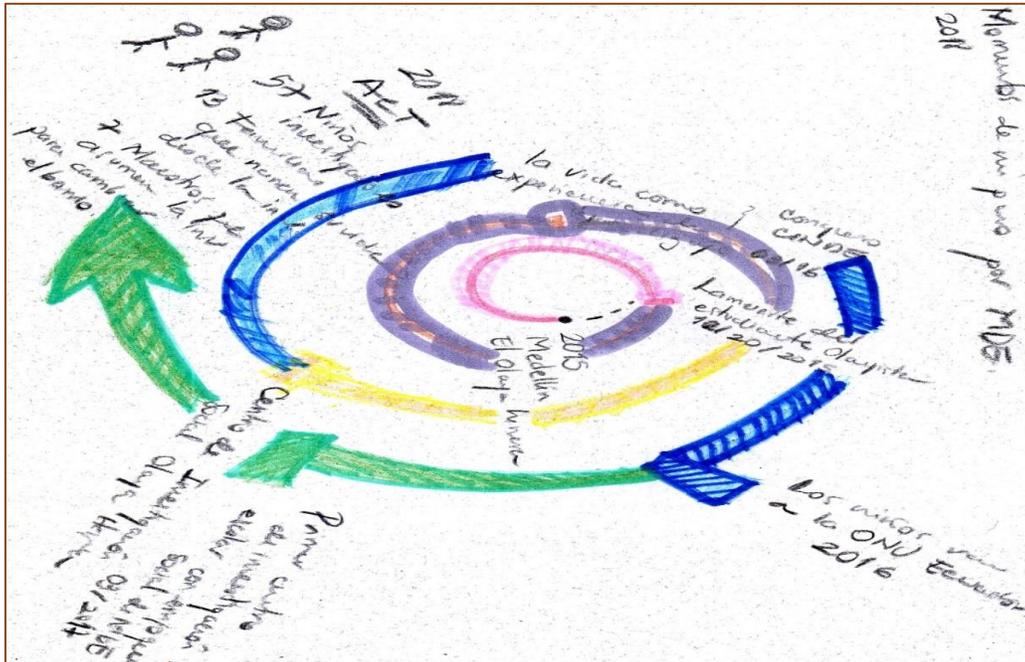
(Cartas a Clotilde, Jesús Alberto Echeverri Sánchez)

Abandonamos las trastiendas y entre tonos claros y oscuros y sinuosos trazamos los bordes. Develar las manifestaciones de las subjetividades políticas, su devenir en los ámbitos escolares de la 13, reclamaba un viaje por los parajes íntimos del propio vivir, un trasegar nómada por los territorios de la profesión, un transitar abierto por la dimensión pública del decir. A la luz y a la sombra de ello, se definieron los cuatro ámbitos que se comparten a continuación.

Una página en blanco anunciaba no tanto un despoblado papel, sino una hoja a la espera de una maniobra capaz de abrir los baúles de las trayectorias vividas para regar de recuerdos las horas de escritura. Era el tiempo para la configuración de las **Biografías magisteriales**. ¿De cuáles provocaciones partir para enrutar los lápices? Formas espiraladas empezaban a esbozar acontecimientos que pedían relato (figura 16).

Figura 16

Diseño en espiral de una maestra, a modo de mapa mental, previo a la escritura de las biografías magisteriales



Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2018).

Nuestras biografías son antologías vivenciales que nos han permitido configurar una subjetividad siempre en permanente devenir. El pensamiento autobiográfico nos pone en las sendas del recuerdo y, con ello, en un pasado que adquiere nuevos sentidos cuando lo pasamos por los prismas del presente. Nombrarnos desde la palabra evocadora supone encontrarnos con nuestros murmullos más sutiles o nuestro arrojo más firme. Narrarnos da lugar a una reunión de gestos que nos sitúa en un escenario ético y político donde se desvelan afectos, prácticas para el cuidado, formas de relacionamiento con otros, disensos y resistencias. Volver sobre nuestro quehacer desde la reflexividad nos hace partícipes de una memoria comunitaria en la que traemos al presente apuestas pedagógicas, sociales, culturales, en todo caso, una conexión sensible con el mundo.

La narración de sí y de los otros es un acto poético donde se crean nuevas maneras de habitar las propias sendas; biografiarse es contribuir a una gran memoria pedagógica para revelar, desde un trazo íntimo y honesto, ese álbum de instantáneas existenciales que puede constituir el legado duradero de la profesión. Dice Delory-Momberger que “solo vivimos nuestras vidas escribiéndolas

con el lenguaje de las historias” (2009, p. 39). Ahora bien, ¿cuáles guionizaciones poner en los cuadernos para que fueran suficientemente abiertas y admitieran la anchura de las posibilidades?

En la escritura de la biografía se invitaba a recordar a aquellos maestros o maestras que habían ejercido una influencia determinante en la configuración subjetiva. Cómo desligarse de esos rostros que un día se plantaron ante un tablero con un “para que no me olvides” implícito en la solvencia y la pasión con la que asumían la enseñanza. Así lo vivió Albert Camus, el escritor nacido en tierras argelinas. Por eso, tras recibir el Premio Nobel de Literatura a finales de los años cincuenta del siglo pasado, no dudó en hacer pública su gratitud por las lecciones de un maestro recibidas en la infancia. Esa recordación podría testimoniarla también el pequeño Chala, uno de los personajes protagónicos de la película cubana *Conducta* (2014). El niño encontró en Carmela, su maestra, una inspiración para crecer en medio de un medio social y familiar sorteado a golpes. “El día que yo no decida lo que pasa en mi clase, hasta ese día soy maestra”, decía la mentora cuando confrontaba las verticalidades de su escuela. Una educadora inolvidable podría traerla a colación, asimismo, el narrador adolescente de *Era como mi sombra*, la novela de Pilar Lozano que se adentra en los dramas experimentados por niños cooptados por el conflicto armado colombiano. La evoca así el joven narrador:

Esa profe. Aparecía el problema y ella se inventaba el remedio. Cuando empezó a entrar el ejército la guerrilla minó muchos caminos. Entonces trazó en una cartulina el croquis del corregimiento. Pintó las casas, los ríos, los caminos. Tachó con rojo los caminos por donde no podíamos pasar. Luego escribió con letras grandotas: MAPA DE RIESGO y lo pegó en la pared, al lado del mapa de Colombia. (2015, p. 41)

También en nuestras biografías había remembranzas de formadores y formadoras que no fueron viento efímero sino presencia perdurable. Unido a ello, el relato contemplaba las motivaciones para elegir la docencia, las metáforas que le daban sentido, las trayectorias formativas. Se indagaba, además, por los referentes de lectura en los que se había bebido, por la embriaguez de saber y de mundo. No estuvieron ausentes las vicisitudes de los trayectos laborales, sus hitos y sacudimientos. Tampoco las memorias de la temporalidades y espacialidades del oficio. Porque, “así como se inscribe en una *escritura del tiempo* –en una *cronografía*–, toda *biografía* se inscribe en una *escritura del espacio*, en una *geografía*” (Delory-Momberger, 2015, p. 31). No se

trata de grafías como cronos sometidos a calendarios rígidos o mapeos abstractos; son dimensiones existenciales, modos de simbolización, corporalidades, actuaciones; es “*dar cuerpo* al desarrollo temporal de la existencia y *poner en intriga* los espacios en los cuales vivimos” (pp. 38-39).

Ni la condición humana ni el quehacer pedagógico escapan a los rompimientos, al golpe inusitado y, de pronto, el cristal de la comodidad partido y cortante. Pero existen los matices. Cuando más apaleados están los días, la alegría inevitable aflora. Era preciso biografar los dolores de la docencia. O la risa. El miedo y su hollín en los ojos o la serenidad, su dulce palmoteo en el ánimo. Con ello, imperdibles los rostros estudiantiles o el colegaje que había hecho de las aulas una asamblea del pensar, una cofradía de sueños o, un (j)untarse de frustraciones y estremecimientos.

Las jornadas del lápiz también les sacaban punta a las posturas pedagógicas, a las visiones de escuela, de sociedad; a los posicionamientos políticos y éticos que jalaban las apuestas formativas cotidianas. En la espiral de trayectos que revelaba la escritura, también encontraba su registro ese instante fundacional de la llegada a la Comuna 13 y los días posteriores de acomodados, descubrimientos, larga estancias de escuela y andares entre los barrios. Todo un universo por narrar.

Con los primeros escritos llegaba la disposición al diálogo. Palabras puestas en texto y en voz confluían en el encuentro con cada maestra y maestro. La lectura y la conversación seguían los indicios -como en Hansel y Gretel- para tomar el camino de regreso a las moradas genuinas, para volver a pisar los senderos recorridos. Perderse no representaba un peligro en el bosque de las evocaciones. Esa también era una manera de viajar entre la espesura de la propia subjetividad y, como diría Marlene Wayar, entre la “nostredad” (2018, p. 23) que descentra y acentúa el accionar común y diverso. Entre lo releído y lo hablado se iba configurando un taller de pensamiento y una experiencia sensorial que potenciaban la (auto)formación. Un ejercicio de reflexión (auto)biográfica (Passeggi, 2015) que reivindica las autorías y suscita un necesario desdoblamiento desde la autocrítica, el distanciamiento, la conciencia sobre lo vivido y la puesta en futuro.

Las singularidades y los entramados culturales asociados al ejercicio de la profesión, así como la necesidad y el deseo de narrar encontraron también, en los *Relatos de experiencias*, un escenario medular. Situadas en el quehacer de las formadoras y formadores participantes, las experiencias adquirirían el sentido de acontecimientos pedagógicos hechos tejido en las costuras de subjetividades políticas puestas en juego. En estos hilos no emergían historias arrinconadas en el individualismo, se entretejían narraciones enlazadas con expresiones comunitarias e historicidades compartidas. Desde este ángulo, esos relatos hablan también “del mundo escolar e histórico que ellos habitan y cuentan” (Suárez, 2016, p. 484). No se trata, pues, de una expresión solipsista, puesto que cuando se narra se desata un yo plural, al tiempo que se revelan “historias de cultura e historias de sociedad” (Delory-Momberger, 2015, p. 67). Historias que, para el caso de las que se desnudaban en el proceso investigativo, portaban improntas de una realidad social agujerada por las hostilidades y los miedos, pero zurcida también con las puntadas de la creación y la resistencia.

Cuando maestros y maestras relatan sus experiencias pedagógicas narran también las formas de la palabra, del gesto y del accionar que han configurado para encarar los desafíos que trae aparejada la formación. En sintonía con Christine Delory-Momberger: “el relato constituye una capacidad fundamental de la experiencia humana y juega un papel esencial en nuestra forma de comprender el mundo y de configurar nuestra existencia [...] No hay territorio sin relato” (2015, p. 63). Fenómenos como la violencia, la exclusión y la desigualdad han suscitado la necesidad de repensar horizontes para el quehacer formativo, pues quienes habitan las aulas son seres humanos abocados a distintas formas de finitud; una condición frágil y vulnerable que permanece a la manera de una herida cicatrizada a veces; otras veces abierta como una boca vociferante.

Hacer memoria singular y colectiva de experiencias enfocadas en distintos períodos del devenir histórico reciente en la Comuna 13, generaba la posibilidad de reunir voces, reconocer re-existencias y contribuir a la generación de una colectividad que compartía testimonios de experiencia como compromiso político, como posibilidad de hacer visible los aportes a la construcción de una realidad más amorosa y esperanzada. Reflexividad, estremecimiento y perplejidad movían el telar del recuerdo en los distintos encuentros llevados a cabo.

Los relatos no iban tras la certeza o la actualización de acumulados de información, iban tras ese hálito enigmático que dota de extrañeza y de nuevas sensibilidades. Como afirma José Contreras Domingo: “contar una historia permite afrontar experiencias de la vida educativa más allá de las circunscripciones técnico-pedagógicas. Quiere mostrar algo vivo, o darlo a entender, intentando tocar (o dejándose tocar por) su aliento” (2005, p. 37). Ese vaho inspirador se vivificaba en narraciones orales que, en algunas intervenciones, acudían a material audiovisual o a textos escritos alrededor de las memorias reconstruidas. En torno a la experiencia, dice María Zambrano que “más que reflejar recoge, conforma la vida misma, el ir viviendo” (1989, p. 18). De modo que narrar lo acontecido era una manera de (re)vivir y de atizar en la evocación, no un retrato fidedigno sino un rostro refractado en el espejo de las posibilidades vitales.

Para la realización de los encuentros recurrimos a variados espacios, ya dentro de la Universidad de Antioquia o en alguno de los escenarios educativos de la Comuna 13, como se aprecia en la invitación a una de las jornadas (figura 17). Esta tuvo lugar justamente en la institución educativa donde laboraba una de las maestras vinculadas a la investigación.

Figura 17

Invitación a encuentro de maestros y maestras en una de las instituciones de la 13

**Relatos de experiencia o memorias de vida de
maestros y maestras en la Comuna 13**

*Nos reímen la posibilidad de hacernos comunidad en la
posibilidades de la narración compartida acerca de los
trayectos y las poéticas que hemos trazado a la manera de un
telar de sentidos que desplegamos en el recuerdo, en el gesto y
en la palabra perdurables.*

Lugar: Institución Educativa Eduardo Santos
Fecha: 28 de septiembre
Hora: 9:00 a 12:00

!Te esperamos;

Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2019).

Un eje nodal respiraba en el oficio de contar: volver sobre esos pasajes donde las subjetividades magisteriales asistían al desafío de educar en contextos escolares y sociales

atravesados por conflictos armados y violencias. Las experiencias situaban temporalidades, espacialidades, motivaciones. Ahondaban en horizontes pedagógicos y en disposiciones curriculares. Compartían las tensiones y las angustias. Unido a ello, nombraban los alcances, las improntas, las tramas de vida. Cada encuentro era una agitación de sentimientos. Un trasladarse al pasado en un extenso tren donde cada vagón revelaba una escena. Allí un aleteo estudiantil, allí un grupo de fieras en situación de lucha; allá el abrazo inaplazable o una tocata para días alegres en el patio escolar. Entre las revueltas de las emociones y los discursos, se tornaban necesarias las pausas silenciosas o breves estancias de lecturas literarias acordes a la naturaleza del momento. En cada espacio se ponían en común dos experiencias. Después, la conversación pedía su turno y, con ello, las afectaciones que removían los cuerpos.

Unido a lo anterior, los *Círculos de conversación* constituyeron un dispositivo de largo aliento para afirmar el valor de las relaciones dialógicas en los desarrollos metodológicos. Frente al propósito de promover comunidades de maestros y maestras, el acto de *con-versar* habilitaba una disposición asamblearia edificada en la expresión noble y honesta de reunirse con otros y otras para problematizar las implicaciones de educar en realidades hostiles. Esto junto con los ineludibles desafíos presentes en una época tan densa y resquebrajada como la actual. Se vivía, pues, un pequeño movimiento pedagógico en un clima de complejas circunstancias históricas y educativas que precisaban un cuerpo colegiado para sobrellevar el dolor o la impotencia, o para celebrar en compañía la persistencia de la belleza. Resonaba allí la necesidad de nombrar, de escuchar y ser escuchado. Se ponderaba la potencia de una lengua habitable, pensante y sintiente.

Necesitamos una lengua para la conversación como un modo de resistir al allanamiento del lenguaje producido por esa lengua neutra en la que se articulan los discursos científico-técnicos [...] Necesitamos una lengua para la conversación porque solo tiene sentido hablar y escuchar, leer y escribir, en una lengua que podamos llamar nuestra, es decir, en una lengua que no sea independiente de quién la diga, que a ti y a mí nos diga algo, que esté entre nosotros. (Bárcena et al, 2006, p. 41)

Ese *estar entre* se afianzaba luego de la socialización de los relatos de experiencias. Lo análogo y lo divergente en relación con las vicisitudes de los años transitados por las regiones del magisterio, emergía en la interlocución. También la admiración o el decir inenarrable que surge

cuando lo contado zarandea el ánimo. Asimismo, se llevaron a cabo círculos de conversación dedicados a ensanchar las visiones sobre ejes de reflexión articulados a la investigación (figura 18). De manera particular, en lo atinente a sufrimientos y resistencias de maestros y maestras en los ámbitos nacional, regional y local en situaciones de conflicto. Estos últimos focalizados en los entornos urbanos. Testimonios fotográficos, audiovisuales y corpus poéticos acompañaban las sesiones. Imágenes y sonidos orquestaban una complicidad. No se buscaba imponer un son, se entonaban sonos, un venir siendo conjunto. Bellamente dice Carlos Skliar, a propósito de conversar: “pienso más en las políticas de la amistad, de la fraternidad, de una conversación que no se sostenga en el “porque yo lo digo” sino en el encuentro entre dos o más fragilidades” (2017, p. 173).

Figura 18

Invitación a círculo de conversación I

**Círculo de conversación entre maestros y maestras:
portales de palabra y de vida en aperturas poéticas**



Ilustración: Gustavo Toro

Un encuentro dispuesto para la palabra y el sentir compartidos, para volver a preguntas y preocupaciones vitales sobre el quehacer de maestros y maestras, sobre la subjetividad que nos atraviesa, sobre la escuela que habitamos, vivimos y configuramos. Un espacio para construir comunidad y nuevos horizontes de sentido.

Fecha: Lunes 2 de diciembre
Lugar: Biblioteca San Javier (Sala de lectura 2)
Hora de encuentro: 8:00 a.m a 12:00m

Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2019).

La importancia de elevar los vuelos comunitarios sostenía la convicción de que, además de las conversaciones situadas en las que coincidían maestros y maestras de la Comuna 13, era preciso proponer unos círculos expandidos para *en-red-dar* testimonios y construir memoria pedagógica con educadores y educadoras de otras regiones del país. Una vez logradas estas interacciones territoriales, se fortalecieron lazos, al tiempo que se cartografiaron saberes y arrojados escolares. A la luz de ello, conviene evocar a Estela Quintar cuando plantea: “el círculo es re-flexión, es re-

vuelta tanto del sujeto individual como grupal y, en su dinámica, produce conocimiento subjetivo y colectivo de sí, su realidad y su práctica social” (Salcedo, 2009, p. 127).

Una de esas re-vueltas tuvo lugar en mayo de 2020, justo cuando estábamos en uno de los períodos más aturdidores y desconcertantes, a causa de la pandemia generada por la COVID-19. Una pantalla limitaba la cercanía de las corporalidades, pero no diezmaba el interés de conjurar los distanciamientos, de acudir a los lazos para acompañar las desazones y el ejercicio reflexivo sobre las implicaciones de educar en contextos donde la situación de emergencia engrosaba la lista de flagelos vividos. Maestros y maestras del Oriente antioqueño y una formadora del departamento de Caquetá vinculada a un colectivo de apropiación de memoria histórica se integraron a esta circularidad de la palabra. Se unió también el rector de la Institución Educativa Eduardo Santos mencionado en el capítulo inicial; un destacado líder co-fundador del Museo Escolar de la Memoria, quien no ha dudado en hacer públicas sus inconformidades con ciertas políticas locales en materia de educación y de inversión social. Igualmente hicieron parte del espacio algunos estudiantes de Licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Junto con los educadores y educadoras de la Comuna 13 participaba otra maestra de la Comuna 5 (Castilla), quien pertenecía a una Red de Memoria promovida entre los mismos docentes en la ciudad. De igual modo, se hizo presente uno de los pedagogos fundadores del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia –GHPP³⁸ (figura 19).

En las motivaciones de la conversación se contemplaban inquietudes como: ¿qué quiebres se han experimentado en este tiempo de rupturas y discontinuidades? ¿Cuáles crisis se han reconocido en los rostros y en las vidas de los estudiantes? ¿De qué forma han afectado los procesos educativos? ¿Qué sentido cobran la educación y la escuela en un mundo quebrantado? Ante un mundo roto, ¿qué nuevas composiciones pueden agenciar maestros y maestras? ¿Qué posturas éticas y políticas retan la subjetividad y el quehacer pedagógico, a propósito del trabajo con las

³⁸ Se hace referencia al maestro Jesús Alberto Echeverri Sánchez, quien junto a ocho maestros y maestras en 1978 dio vida al grupo. Entre las personas que lo crearon, merece indudable reconocimiento la maestra Olga Lucía Zuluaga Garcés, responsable de innumerables esfuerzos para visibilizar y dignificar la labor docente en el país. El grupo surgió como un colectivo académico integrado por investigadores e investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Javeriana, Universidad del Valle y Universidad de Antioquia.

comunidades, la formación de las nuevas generaciones, la circulación de saberes en diálogo con la vida y la necesidad de un destello de esperanza donde todo se cree perdido?

Figura 19

Invitación a círculo de conversación II



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
Facultad de Educación

Círculo de conversación entre maestros y maestras

El cuidado de la vida y la formación en un mundo
quebrantado

*Un encuentro para reflexionar sobre la educación y el
quehacer pedagógico en contextos afectados por la
violencia y la desigualdad social.*

Fecha: jueves 14 de mayo
Hora: 3:00 p.m

Conexión virtual a través de Google Meet
(Ver enlace para la conexión en el correo electrónico)

¡Nos esperamos!

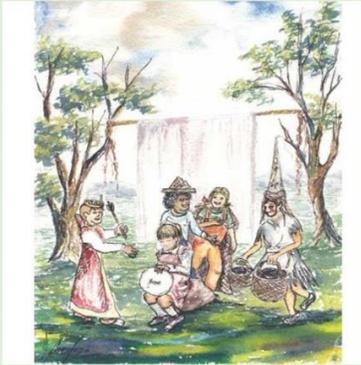
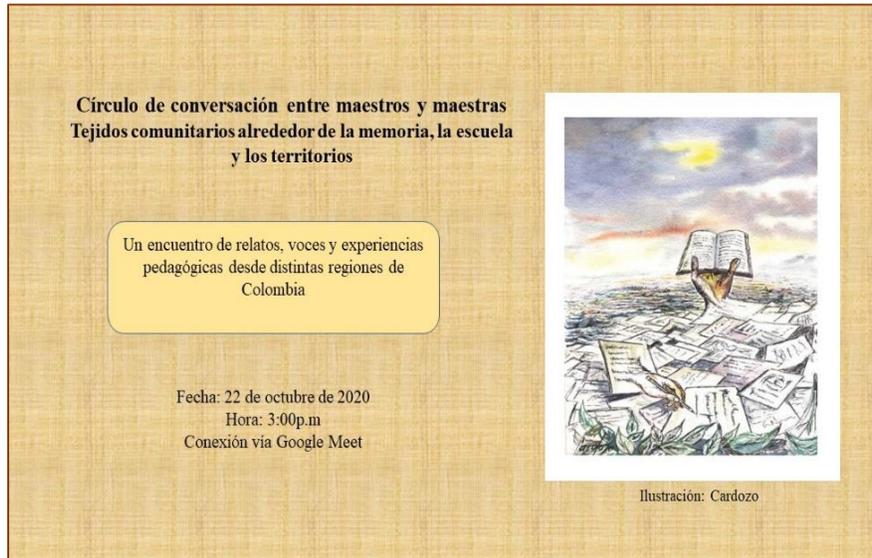


Ilustración: Cardozo

Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2020).

Con octubre llegó un tercer encuentro (figura 20). De modo que las conversaciones continuaban disolviendo las fronteras firmemente trazadas en los mapas, para celebrar la presencia de docentes de la región Caribe, del Pacífico, de la Orinoquía y de la zona Andina. Cómo dudar de que el magisterio colombiano era un vasto memorial de acentos y luchas. Allí estaban los tonos diversos de un colectivo dispuesto a configurar memorias y vínculos para contribuir a un tiempo histórico más justo e inspirador para las nuevas generaciones.

Figura 20*Invitación a círculo de conversación III*

Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2020).

La hora del espacio llegó provista de expectativa. Poco a poco fuimos entrando en conexión. Sabíamos que en cada uno de los veinte nombres habitaba un rostro visible en la voz, una voz apreciable en el rostro. Como impulsadas por el valor de cooperar con la idea de reconocernos, las cámaras empezaban a activarse. Y esa alegría de vernos y descubrir en cada ser un manifiesto de cordialidad y apertura. El primero de los cuatro momentos pensados para el encuentro invitó a una presentación con una especial provocación: que cada uno y cada una destacara algo característico de su territorio, ya fuera un olor, un sonido, un sabor, un paisaje, un acontecimiento histórico... Luego, se abrió el espacio para compartir algunos de los desafíos encarados, ya por la violencia u otras situaciones desfavorables en los contextos urbanos o rurales donde se había ejercido la docencia. Seguidamente, la atención se centró en la incidencia política y pedagógica, a la luz de algunas iniciativas que hubieran aportado a la construcción de paz, memoria, reconciliación y reconstrucción de los tejidos social y humano en las comunidades.

El después recalcaba un *hasta pronto* como promesa de otras interacciones para dar continuidad a las discusiones y a la puesta en común de las diversas experiencias. Los dos encuentros posteriores contribuyeron a que esto se hiciera realidad (figura 21). Conversas y relatos se fusionaban en colectividad. Más adelante volveremos a esas resonancias, aromas e incidencias.

Figura 21*Invitación a círculo de conversación IV*

Círculo de experiencias entre maestros y maestras
Tejidos comunitarios alrededor de la memoria, la escuela y los territorios

“Narrar es una de las formas de resistir, una forma de no olvidar, de enfrentar y de entender que nuestras utopías no serán apagadas, que nuestros sueños no serán vilipendiados, que nuestra acción política es pedagógica y que nuestra acción pedagógica es política”
Souza, 2020

Fecha: jueves 26 de noviembre
Hora: 3:00p.m
Vía Google Meet



Registro fotográfico Museo Escolar de la Memoria -MEM C13- Institución Educativa Eduardo Santos, Medellín, 2019

Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2020).

Finalmente, los abordajes investigativos articularon **Dispositivos visuales** (*fotografía e ilustración*) cuyo potencial semiótico y sensible acentuaba los aportes de la expresión artística. Ver la imagen de una escuela rota en un rincón adolorido de Colombia era asistir a un grito escuchado a través de un lente; descubrir en los orificios de una pared la mirada infantil jamás alcanzada por las balas, era turbación esperanzada. Ahondar, a varios ojos, en los retratos de las aulas desvincijadas, adentraba en el memorial de ruinas que el conflicto armado ha dejado en la educación del país. Cada registro hacía visible un gesto borrado en las historias oficiales, en las cifras sin cuerpos, en la frialdad de los perpetradores.

Plantea Leonor Arfuch que “es la fotografía la que parece tomar hoy a su cargo el sufrimiento mudo del presente” (2013, p. 25). Esa mudez precisa nombramiento. Reclama un registro sensible capaz de captar los relatos que se cuentan en el silencio. Cada detalle es una pronunciación revelada. Detrás de toda expresión gráfica lograda a través de una cámara se retrata un momento histórico sostenido en un andamiaje cultural. Creación y testimonio (Kossoy, 2001) se desnudan, con profundo mirar, en estas materializaciones de la memoria.

La escena fotográfica arrastra una visión de mundo, una riqueza simbólica que se desliza por las vías de la percepción y del ejercicio interpretativo. Por ello, “la experiencia narrada visualmente coloca en juego diferentes instancias enunciativas, figurativas y perceptivas al presentar desdoblamiento polisémico y heurísticos” (Souza, 2020, p. 28). Amplitud de sentidos que regresan de esculcar colores, lugares, gestos, el paisaje humano, el fondo social. También allí se cuenta un desgarramiento, un instante jubiloso o la postura indignada ante la atmósfera ruinosa y violenta.

Galerías desestabilizadoras. Se ofreció de ese modo la contribución visual que testimoniaba el desalojo, la profesión magisterial reverdecida en el ver o en un archivo de esperanza surtido en la recordación. También la ilustración extendió sus lienzos y sus lápices. En cada uno de los dibujos derivados en la experiencia interpretativa, se recreaba una comprensión sensorial, un atajo imaginativo que precisaba del color para traslucir un sentido, una escenificación, una metáfora. Entre destellos de sombras y apariciones de luz acontecía “la mirada fértil”, la misma que resalta Manuel Rivas en la obra literaria de John Berger, cuando prologa su libro *Y nuestros rostros, mi vida, breves como fotos* (2017).

Experiencia hermenéutica como poiesis

Las categorías, en tanto que bolsas para guardar regularidades, son insuficientes para comprender la emergencia del acontecimiento y sus condiciones de posibilidad. Es entonces cuando aparecen los hilos de sentido entrelazados en la metáfora del tejido, con el que vamos componiendo la narratividad del recuerdo.

(Avatares de la investigación narrativa en educación, Nancy Ortiz Naranjo)

El vivir relatado, la actividad conversacional, las expresiones visuales, los flujos de sentido, se negaban a encasillarse en cúmulos de información resignados a la espera de un proceder aséptico, incontaminado, categorizador. Las matrices interpretativas atizadas en la racionalidad de la ciencia moderna precisaban disrupciones. La necesaria demarcación tomaba distancia de las alforjas que se llenan de patrones o datos repetitivos para sacar luego un producto apegado a criterios de generalización y comprobación. En cambio, se abría el “mundo de la composición” (Ricoeur, 2004, p. 114), la configuración narrativa de un universo singular e intersubjetivo que

reclamaba posturas divergentes, giros que tomaran las sendas de lo diferenciador en lugar de los surcos de la regularidad.

En sintonía con ello, se favoreció un ámbito epistémico, sensible e imaginativo decidido a reconstruir los movimientos experienciales desde un ámbito creador. De ahí que cobrara vida una hermenéutica en la que reflexividad, afectación, pluralidad y escritura le daban vida a un quehacer sostenido en la potencia del acontecimiento como extrañamiento, como agitación del sentido que suponía develamientos en lo latente, lo latente y lo visible. Los caminos indiciarios no buscaban la verdad categórica. Alimentaban un pensar y un sentir narrativos desentendidos de lo absoluto, lo unívoco y parametral. A la luz de lo planteado por Hans-Georg Gadamer, “la hermenéutica retiene una experiencia, no es un método para averiguar un sentido ‘verdadero’, como si éste pudiera llegar a alcanzarse” (1998, p. 71).

El despliegue interpretativo transitaba en lo abierto; no constituyó un esfuerzo exclusivo de una fase particular en la investigación. Estuvo presente a lo largo del trayecto. Se vivía en los estallidos de lo inusitado, en los decires continuos, en el lenguaje de la conversación y de lo común (Gadamer, 1993), en el recuerdo avivador de sombras, en el sacudimiento que suponía mirarse al espejo y permitirse el quiebre de la imagen, su refracción. Asimismo, en el pensar incómodo, en la diversidad de textualidades, simbolizaciones y corporalidades: “La hermenéutica ha mostrado que no solo de conceptos vive la palabra humana; también de metáforas, de símbolos, de imágenes, de gestos” (Mèlich, 2008, p. 121).

No se adueñaba la certeza de lo conocido. Lo incierto era un portal; lo incomprendible también ponía su cuota de desvío y de titubeo. Ya lo sugería Lispector en *La pasión según G.H.*: “Toda comprensión intensa es finalmente la revelación de una profunda incompreensión. Todo momento de hallar es un perderse a uno mismo” (2013, p. 15). La pérdida reivindicaba el enigma, esa chispa misteriosa que, de apagarse, reduciría todo al paraje de lo convencional. Las visiones admitían el temblor de los claros del bosque (Zambrano, 1986), ese vacío creador, una experiencia que no cedía a un método anticipado. “Mas ha sido indispensable una cierta aventura y hasta una cierta perdición en la experiencia, un cierto andar perdido el sujeto en quien se va formando” (Zambrano, 1989, p. 18).

Osar andar

sobre el saberse perdido

(Mujica, 2017, p. 240)

Junto con el saberse nunca pleno se acentuaba un sentirse. La dimensión afectante tocaba el cuerpo del relato y los relatos del cuerpo. Por ello, tras las desviaciones de los mapas, lo puesto en palabra, silencio o imagen, “más que preguntar(nos) por ¿qué hacer con los relatos? Comenzamos a indagar ¿qué hacen los relatos con nosotros?” (Ramallo y Porta, 2020, p. 441). Se trataba de reivindicar la performatividad, la condición deseante que habita en la subjetividad magisterial y en toda relación pedagógica; la intensidad corporal que se revela frente a los binarismos recalitrantes y perfora la piel de lo pasional, el vivir dolido, el dolor vivido, la danza festiva, la expansión sensible. De allí las resonancias de las palabras de Susan Sontag cuando se distancia de la interpretación que empobrece el mundo y acentúa la necesidad de una erótica porque “debemos aprender a *oír* más, a *ver* más, a *sentir* más” (2005, p. 39).

Sin perder de vista estas presencias sensitivas, se habilitaba una *poiesis* distante de las triangulaciones convencionales porque las biografías magisteriales, los relatos de experiencias, los círculos de conversación eran, sobre todo, fuentes vitales, manifiestos que reclamaban formas espiraladas. El retorno a estas memorias de acontecimientos sugería, sinuosamente, los escenarios, los personajes, las acciones, las temporalidades para la reconstrucción de las tramas narrativas. Narrar es una forma de interpretar, al tiempo que interpretar puede constituir una narración. Desde la perspectiva de Paul Ricoeur, “incumbe a la hermenéutica reconstruir el conjunto de las operaciones por las que una obra se levanta sobre el fondo opaco del vivir, del obrar y del sufrir” (2004, p. 114).

Este proceso de creación acudió a la potencia de la metanarrativa para reconfigurar las trayectorias de maestros y maestras en atención a su devenir biográfico, al acontecer vivido en el ejercicio de las subjetividades políticas, en el desdoblamiento de sus personajes en la escena pedagógica. Conuerdo con Antonio Bolívar cuando señala que una investigación de carácter narrativo “da lugar a una buena historia narrativa, que es, en el fondo, el informe de investigación” (2002, p. 19). En estos entretejidos, el lenguaje sacudía sus lógicas habituales y abría los ventanales

del pensamiento analógico; cómo narrar la hondura sin acudir a la metáfora, esa “irrupción impertinente” que trastoca el orden de la trama y crea esa “concordancia discordante”, como lúcidamente nos lo propone Ricoeur (2000, p. 196; 2004, p. 141) en la relación indisoluble entre tiempo y narración.

*Voy anotando en imágenes:
las entrelíneas de un temblor,
un cociente furtivo de la sombra,
el residuo de un relámpago [...]*

*Voy subrayando textos:
el vacío que suspende una frase,
una palabra que pierde el equilibrio,
una disonancia que canta.*

(Juarroz, 2016, p. 170)

Descubrí en las manifestaciones subjetivas narradas un campo fértil para las creaciones metafóricas y su sutil forma de conferir extrañeza, de echar a rodar sentidos, modos de saber y de pensar, formas sensoriales. Las continuas socializaciones con quienes inspiraban las prosas que iban emergiendo, generaban un dulce vocerío. Los pasajes se afinaban cuando el lápiz develaba los recuerdos o las escenas que se habían quedado en la punta de la lengua. Un recuerdo de aula brincaba al presente; o un momento vital visto ya con nitidez, o un deseo lanzado por las angustias del presente, o un día escolar no dicho que quería decir ya. Entre lo colegiado, lo íntimo y lo público se animaba ese mundo narrado donde era posible vivirse en varias vidas. Una vez frente al texto donde el yo se desdoblaba y donde los colegas aparecían como protagonistas de lo contado, se desataba una emocionalidad incontenible. ¿Cuándo se había vivido tanto? Releer era vivir. Allí estaban la infancia con sus encierros o sus rebeldías, los trazos dudosos de la tiza en los primeros días de docencia, amores, pesares y resistencias cultivados en la Comuna13. Cuando se redescubrían en sus relatos, la perplejidad visitaba el rostro, también sus rastros. No solo era la propia humanidad conmocionada, memorias de sociedad y de escuela arrancaban el llanto, la impotencia o el rumor sonriente. Un momento epifánico en los claroscuros boscosos revisitados. Las (re)acciones compartidas alrededor de las narraciones hacían su aporte a la generación de una “comunidad de interpretación” (Bruner, 2003, p. 45) de la que no se salía igual. Era un salir estremecido.

En la disposición textual, la escritura se asumió no como la reproducción de un mundo habitado, sino como su (re)creación). Escribir como animar un taller de invención y pensamiento que admite el fluir estético y el vuelo imaginativo. Según Lispector, “escribir es lanzar una piedra a lo hondo del pozo” (2015, p. 17). Se trataba de zambullirse en los abismos profundos de la existencia; permitir la turbulencia para que golpeará donde no había más que agua quieta y callada. La página era alivio o avivamiento de la herida. Era letra encarnada, cuerpo danzado, urgencia política para aportar a la construcción de memoria pedagógica en el magisterio colombiano.

Así pues, en la recordación, la puesta en voz, la (re)composición de la trama, la escritura metanarrativa, en la lectura compartida y comentada, se fue gestando una *hermenéutica como poiesis*, esto es, vidas pedagógicas (re)creadas, invenciones del yo y del nosotros, producciones de saber, afectaciones desestabilizantes, develamientos subjetivos que nunca se aquietaron en respuestas definitivas porque, con Gadamer, “preguntar quiere decir abrir” (1993, p. 225). La comprensión se esforzó por no dejar extinguir la chispa de lo enigmático. En cambio, remover las hondonadas y “descubrir el enigma para enigmatizar. Tanto en el orden estético como en el de las ideas” (Rivas, 2017, p. 14).

Un horizonte ético

Desde la época de la infancia despertó en mí una honesta admiración y respeto por la profesión docente. Muchos años después, encarné este campo profesional en mi escogencia personal. Desde entonces, he tenido la oportunidad de apreciar el oficio en formadores y formadoras de compromiso indeclinable y loable generosidad. Incluyo allí a las cinco maestras y al maestro que hicieron parte de esta experiencia investigativa. Desde el comienzo, asumimos que ese viaje a varias vidas cobraba sentido en una política y una ética del cuidado capaz de preservar la integridad humana propia y la de quienes habitaban las (auto)biografías talladas en los retablos del tiempo. Era preciso también cuidar las comunidades presentes en los ámbitos educativos a los que pertenecíamos.

En la primera reunión fueron claros la naturaleza y los alcances del proyecto, así como la invitación a participar de manera voluntaria. Lejos de una ruta inamovible, se mostraba una

cartografía versátil. Una vez establecidos los acuerdos iniciales y situadas las fases del proceso, empujamos la embarcación. Los encuentros presenciales en cada una de las instituciones y las reuniones comunes atendían a las disponibilidades horarias y a las disposiciones vitales. Se trataba de crear ambientes de cordialidad y de confianza desde el acogimiento, la escucha, la palabra respetuosa. Las agendas y guionizaciones que orientaron las rutas metodológicas pasaron por el consenso y dejaron siempre abierta la ventana de la objeción o la propuesta alternativa.

Las derivas orales, escritas o visuales del proceso se asumieron como una memoria que, dado su valor, debía concebirse como un corpus con cuerpo, como un archivo sintiente y, como tal, un repertorio vital ajeno a la manipulación. Era la existencia misma, la intimidad y la actuación pública las que se narraban allí y ello reclamaba tacto, socialización continua, transparencia. Uno de los momentos más especiales en la travesía compartida fue la puesta en común -inicialmente con cada uno y cada una y luego en un espacio común- de las metanarrativas elaboradas. No se había llegado a ellas por la vía de la insularidad. Cada versión era la expresión de evocaciones, textualizaciones, extensas jornadas de conversación, reflexividades y comprensiones en colectivo.

Escarbar en los lodazales de la guerra no era un asunto sencillo. Tampoco la apuesta de develar en las subjetividades un quehacer político. Por ello era necesario saber hasta dónde llegar, hasta dónde decir, siempre en la perspectiva de guiar las problematizaciones y las búsquedas en clave pedagógica y de no sobrepasar límites, de no forzar el discurso, de permitir el silencio, de acompañarnos en los remezones porque cómo evitarlos ante la violencia descomunal o ante el brote fértil. Con todo, considerábamos que era necesario pronunciar lo vivido, que también allí había una manifestación ética, una contribución a la memoria, un mensaje para las nuevas generaciones, un llamamiento al Estado, a las instituciones formadoras de maestros. Hacer audibles y visibles esas resistencias era levantar un altavoz. Por ello la potencia de alentar discusiones con colegas de otras regiones del país. Ello atendía a la convicción de promover lazos comunitarios más extensos para que la amplificación fuera mayor, para que las vitalidades entretejidas en relación con la memoria y la paz acentuaran sus resonancias en territorialidades diversas.

En este proceso, los aspectos propuestos por María Eumelia Galeano (2004) en relación con la dimensión ética de la investigación también fueron faro y referente. La autora enfatiza en la

importancia de prever los efectos del trabajo investigativo, de tener en cuenta las expectativas del otro, respetar las distintas fuentes de información, acoger el principio de confidencialidad y anonimato y el principio de retorno de la información, que tiene que ver con el derecho que tienen los participantes a conocer los avances, las derivas parciales y finales de la investigación.

Cada uno de los encuentros realizados favoreció la puesta en común de los desarrollos investigativos, los avances en la concreción de sus propósitos, los ajustes de acuerdo con dinámicas particulares y aspectos emergentes. Una de las situaciones que supuso un cambio en las agendas y en las formas de interacción tuvo que ver con las dificultades para la realización de actividades presenciales, dado el distanciamiento obligatorio por el virus planetario mencionado. Ante la alteración de la cotidianidad de la escuela, era prudente la espera para que sus actores resituaran las habitualidades del oficio ante la embestida de un periodo que llegó a la manera de un ciclón. Después, fue posible retomar los vínculos y continuar con las rutas compartidas desde las mediaciones virtuales. La ocasión de encontrarnos constituyó un sostén emocional y académico en medio de las convulsiones generadas.

Una vez finalizadas las distintas fases contempladas en el proyecto, se llevaron a cabo los cierres y devoluciones respectivos. No se trató, por supuesto, de un cierre definitivo. Cuando se ha vivido, aprendido y caminado tanto alrededor de prácticas de sí, expresiones plurales y biografías y experiencias otras, el tiempo posterior dibuja reencuentros, conversaciones abiertas, relatos que continuarán su edición.

En relación con la divulgación de saberes y derivas de la investigación, se acudió a distintos escenarios. Algunos de ellos contaron con la intervención de maestros y maestras participantes. Es el caso del conversatorio “*Cuando el gesto de un maestro puede devolver la vida: memorias y experiencias de paz en los territorios*”, realizado el 10 de septiembre de 2019 en la edición número 13 de la Fiesta del Libro y la Cultura de Medellín. En esta misma vía, se destaca el seminario “*Maestros y maestras en territorios afectados por el conflicto armado. Subjetividades y poéticas*”

para reinventar la vida” ofrecido por la Red Cultural del Banco de la República sede Medellín, en el marco del proyecto nacional “La paz se toma la palabra”.³⁹

Por otro lado, la participación a través de ponencias y conferencias en eventos desarrollados en los ámbitos nacional e internacional me permitieron la socialización y discusión alrededor de las configuraciones del proyecto, al tiempo que generaron valiosos intercambios con docentes y profesionales de otros campos de las ciencias sociales y humanas con valiosas trayectorias investigativas. De igual modo, la publicación de artículos potenció las posibilidades de circulación y apropiación social del conocimiento.

Unido a lo anterior, dada la convicción alrededor del valor y la incidencia de las trayectorias narradas, se contempla la publicación de un libro a partir de experiencias pedagógicas y culturales llevadas a cabo en la Comuna 13. Entonces la pluma de cada educadora y educador continuará dejando huella y aliento de vida en escrituras que se ofrecerán como fuente invaluable, inspiración y testimonio.

Finalmente, desde la primera fase del proyecto se compartieron los consentimientos informados y se destinó un espacio para su lectura detenida. Una vez firmados, cada uno de los maestros y maestras participantes recibió una copia del documento. El *Código de Ética en Investigación de la Universidad de Antioquia*⁴⁰ constituyó también un referente importante en el propósito de asumir el proceso investigativo con transparencia y responsabilidad.

³⁹ Evento académico de convocatoria abierta que tuve la oportunidad de orientar a partir de tres sesiones, llevadas a cabo el 8, 15 y 22 de mayo de 2019. En esta última compartieron su experiencia dos maestras participantes en el proyecto.

⁴⁰ Documento elaborado por La Vicerrectoría de Investigación, la Comisión Institucional de Ética y el Comité Central de Ética en la Investigación.

<http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/e79da6b4-1402-496b-88bc-0dc0321ba827/codigo-etica-udea.pdf?MOD=AJPERES&CVID=luyYgZ>

IV. HALLAZGOS Y COMPRENSIONES: TRAYECTORIAS MAGISTERIALES O CUANDO EL OTOÑO NO ES PARA SIEMPRE

*Pero donde hay peligro
crece también lo que nos salva
(Patmos, Friedrich Hölderlin)*

La tinta ha tocado la palabra. La escritura corre el telón. Una obra compuesta por variadas tramas pide escenario. En cada una de las cinco metanarrativas construidas habita una travesía magisterial. Los nombres de los personajes protagónicos que encarnan a las maestras y al maestro participantes atienden a sus escogencias personales, pues no figuran allí sus nombres propios. La maestra Juana, una de las primeras en arribar a la Comuna 13 en la década del noventa, es la protagonista de la primera narración. La segunda se adentra en la trayectoria del maestro Ángel Moreno. La siguiente es inspirada en la maestra Luna. Luego aparece el texto referido a la maestra Teresa. El último relato es protagonizado por dos formadoras, dado que su labor en la Comuna fue desarrollada de manera colegiada en la misma Institución Educativa. Se trata de las maestras Sol y Antonia.

En algunos pasajes aparecen expresiones textuales de las maestras y el maestro que hicieron parte del proceso. Estas se derivan de los dispositivos compartidos en el desarrollo de la investigación. Para identificarlas con facilidad se ha definido la siguiente convención: Biografías magisteriales (BM), Relatos de experiencias (RE) y Círculos de conversación (CC). Se incluyen también registros visuales que se entrelazan en la escenificación de las trayectorias relatadas.

En atención a las preguntas y los propósitos investigativos, estas vidas narradas despliegan las derivas y sentidos alrededor de la condición biográfica y el ejercicio de las subjetividades políticas de educadores y educadoras en la 13, ese territorio de la ciudad asediado por tiempos otoñales y sombríos. Pero el otoño no es para siempre cuando la escuela es terreno fértil para nuevas natalidades y florecimientos.

Las hojas se han abierto ya.

Curvar destinos. Cuando retornan los salmones

Su temprana edad la había sorprendido en una casa que se tornaba enorme cuando las labores de la limpieza exigían su contribución. Cuánto polvo trepado en las paredes, en qué momento tantos pisos reclamando brillo, cuántos platos acumulados que aún se resbalaban en las manos infantiles sin experticias en lavados domésticos. Ni la cocina ni las otras dependencias del hogar contemplaban ocupaciones para los tres hermanos. La obsesión materna con el orden se transfería a la única niña porque ese aprendizaje era indiscutible, porque nada mejor que todo en su puesto y con buen aroma. En el barrio olía a juegos y a desparpajos pueriles, pero el reloj paterno no acostumbraba a abrirse de par en par cuando de concederle salidas a la pequeña se trataba. Era como si en cada esquina se presintiera un lobo desviando caperuzas de los caminos.

En los ratos sin trajines hogareños los ojos infantiles se llenaban de prensa. El padre se desempeñaba como secretario del despacho judicial en una oficina donde funcionaban los Juzgados municipales de la ciudad de Medellín. Por su labor, frecuentaba la sesión de edictos del periódico, lo que no tardó en llamar la atención de la hija que devoraba una y otra vez esos anuncios, como si quisiera escarbar en cuestiones de leyes y derechos. El menú se ampliaba con literaturas. No eran pocas las tardes en que la madre y la niña compartían la sazón de los libros, lejos de los hervores de la cocina. Entre lecturas, mamá contaba tantas historias. Cuánto duele no haberlas grabado con tinta. Hablaba de que su abuelo había emigrado de tierras alemanas hasta América y los recuerdos no alcanzan para adivinar sus amores, sus apuros idiomáticos en una lengua que no era la propia y el peculiar acento de sus confesiones sentimentales a la abuela.

Los lazos anudados en los relatos vespertinos cedían sus amarres a los tiempos de la escuela. Los años andaban de prisa y un rumor adolescente se anunciaba en las vicisitudes de la edad. Su educación transcurrió en un edificio de fisonomías conventuales. ¡Lucían tan queridas las monjas! Promesas de enseñanzas adecuadas para señoritas de bien; plegarias diarias para encomendar a las santidades los destinos rectos; catecismos a manos abiertas para el ennoblecimiento del carácter; predicaciones de clases en salones libres de yerros y, si no, cita en el confesionario. Pero los hábitos

también se caían. Tan abiertas no eran las manos, tan rectos no eran los destinos promulgados, tan reales no eran las promesas y las monjas no eran tan queridas.

La graduación no la catapultó de inmediato a los estudios superiores. El padre les había advertido que él cubría hasta el bachillerato y listo, que en adelante pague usted. Ya no era una mujer de quedarse en casa; trabajaría, aunque no fuera muy bien visto a sus diecisiete años. Porque tan joven, y además una chica. Eso decían. Se ensayó como cajera en un mercado de jefes tacaños: dilataban las horas de salida, de vacaciones poco, contemplaciones mínimas, sueldos lastimeros. ¡Pero no más! “Puedo jurar que yo formé allí el primer sindicato, no soportaba el mal trato que le daban a mis compañeros y la mala remuneración” (BM).

Los días posteriores no cambiaron su tono plomizo. Hubo incluso más desasosiego porque, cuáles sensaciones distintas pueden atravesar la piel cuando la referencia a la madre ya no admite más conjugaciones en presente o en futuro. La parada del destino inevitable había llegado a los aposentos maternos. Justo cuando un desgano de existencia la bofeteaba con más vehemencia, un brote singular en su vientre le daba noticias de una natalidad en gestación. En ese re-nacimiento se afianzaría su vínculo con la humanidad infante. Su profesión no sería ajena a esos latidos.

Sería maestra de los grados que fungen como ese gran pórtico escolar por donde el mundo se amplifica en horizontes de perplejidad. Así lo había decidido cuando optó por cursar estudios de Tecnología y Licenciatura en Preescolar. Su primera experiencia como formadora la llevó a una región distante que se fue haciendo cada vez más cercana en el despunte de los afectos. El olor a mar y a pescado fresco alertaba la percepción. Un calor de alta intensidad lanzaba los abrigos a los armarios de prendas innecesarias. A ritmo de bullerengue, de tamboreros y cantadoras se desnudaba el carácter festivo de pobladores de danza alegre. Un golfo profundo avisaba de sus aguas en el territorio del Darién. Vastas plantaciones hablaban de un abundante fruto tropical que exhibía sus racimos, como si se tratara de pedazos de luna armoniosamente dispuestos en tonos verdes o amarillos. Había bonanza bananera y una agroindustria en apogeo con alcances internacionales. Una cultura colorida y diversa le daba la bienvenida al Urabá antioqueño a la maestra Juana.

Se vinculaba a un colegio privado perteneciente a la Fundación Uniban⁴¹. En su primer día laboral no tuvo que ocuparse de tomar un transporte público en medio de los apuros de la mañana; lo mismo ocurrió en la tarde y, qué bueno, porque a esas alturas el cansancio pasaba factura. Un bus de la empresa la recogía a primera hora y la retornaba a su casa luego de la finalización de la jornada. Aulas espaciosas, favorables acústicas, ventilaciones sin reparo, mobiliarios en perfecto estado hacían parte del acaudalado inventario escolar. Y por materiales no se preocupe. Si necesita colores tenga los que quiera, si requiere papel hay rollos en cantidades. ¿Que hacen falta recursos? No escatime en gastos, pida.

Llegaron los días en que ella quería pedir algo urgente pero no venía ni en rollos, ni en cajas de cartón, ni en proporciones sin límites monetarios. Pedía paz. Transcurrían los primeros años de la década del noventa y el conflicto armado no daba tregua en aquella zona de rentables posicionamientos para los grupos armados, dada su localización estratégica. Paramilitares, guerrillas, políticos y empresarios, entre otros, se trenzaban en una disputa de alcances voraces. Una danza luctuosa de silenciados tambores se sentía, también, en las interioridades de la escuela. En una misma semana, cinco niños y niñas entraron a las aulas sin padres para siempre. Se los había llevado la corriente de un río rojo remado con armas. Otros pequeños habían tomado el puerto del adiós porque las amenazas se lanzaban como llamas y, ante la inminencia del fuego, había que huir.

Cierto día en que el peso de las ausencias era más grande que la edad, las crayolas se volcaron a un carteo dirigido a los pequeños destinatarios que ya no estaban en los pupitres donde todavía se distinguía su aliento. La maestra promovía ese garbateo íntimo convertido, gracias al dibujo y a los asomos de la escritura, en un epistolario de abrazos que se extendían en forma de arcoíris, evocaciones, gestos risueños y deseos genuinos. Esos tratados visuales de ternura levantaban el semblante cabizbajo del ánimo. El colegaje entre educadores, el palmoteo del afecto en la espalda y la complicidad ayudaron a sostener el ejercicio de la profesión en medio del terreno fétido y cenagoso que forma la violencia. Pero el fango maloliente no cesaba y las emociones registraban demasiados quebrantos. Después de cinco años era preciso avizorar otros entornos.

⁴¹ Compañía dedicada a la agroindustria bananera con más de cincuenta años de existencia en la región de Urabá.

En 1995 la maestra se postuló al concurso docente del Municipio de Medellín. El sí aprobatorio se reveló en los resultados y el “es tiempo de retornar” se delineaba entre la gratitud de lo vivido en tierras urabaenses y las ilusiones de un nuevo ciclo en su ciudad natal. El 11 de marzo de 1996 reafirmó su nombramiento como docente de preescolar en una escuela pública. El primer día de clase va ascendiendo por los peldaños del recuerdo y toma el *camino 460* que conducía hasta aquel destino. El humo asfixiante de los carros o el forcejeo para buscar acomodo en los buses atestados no era algo que tuviera que sortearse para llegar allí. Una extensa y angosta serpiente de cemento trazaba el itinerario. Bastaban unas piernas tan flexibles como tonificadas para descubrir en los propios pasos el vehículo requerido. Las respiraciones no se doblegaron ante las primeras cien escalas. El segundo tramo se tornaba más lento porque desde casas de plástico y de lata salían saludos y, ánimo que falta poco. A la altura de los trescientos escalones, el extenuado movimiento de los pies contrastaba con un palpito enérgico en el pecho, como si emoción y desaliento se mezclaran en una extraña agitación. El calzado tocó al fin la escala número 460 y un renovador alboroto infantil se abrió entre sus ojos. Había arribado a la Escuela Refugio del Niño en el barrio Las Independencias de la Comuna 13 de Medellín.

Una vez adentro, advirtió que el piso era el asiento de su grupo de niños y niñas en las sesiones de estudio y que aquel hacía también las veces de comedor en la hora del almuerzo, pues el aula habitada no contaba ni con mesas, ni con sillas, por lo menos. Un reguero de hojas y de lápices se esparcía por el cemento y el cuerpo buscaba acomodos entre torsiones y esfuerzos. En otros momentos, la maestra hacía uso de esas superficies duras para ablandar la elasticidad y activar la expresión corporal. No tuvieron que pasar muchos meses para que la consecución de las anheladas mesas se reportara en las novedades; ya estaban allí y un griterío entusiasta irrumpía en fiesta. Junto con el mobiliario se había hecho presente la Jefe de Núcleo, quien visitaba el centro educativo por primera vez; era evidente su fatiga tras subir por el recordado viaducto, pues no había otros accesos ni otras modalidades de transporte. Después de supervisar la entrega de la dotación emprendía su marcha y dejaba un mensaje claro con la rectora: ese material había que cuidarlo, así que lo conveniente era que los niños comieran en el suelo para que no ensuciaran las mesas. Una vez enterada de tal advertencia, la indignación se posó en el entrecejo de la maestra. Ah, y la desobediencia también. Algunos niños y niñas aseguraban un plato de alimento solo cuando acudían al restaurante escolar, así que no admitiría otra privación más.

Otro descontento innegable experimentó cuando, justo cuando se disponía a llevar a cabo algunas actividades físicas con su grado, unos hombres armados entrenaban en el patio escolar. Se trataba de uno de los grupos milicianos que ostentaban el poder en la zona en aquella época. De rectoría no salía ninguna voz de autoridad recordando enfáticamente que ese espacio era de los niños, que cómo se les ocurría tomárselo. Pero ella no guardó silencio y dijo que la escuela se respetaba, que ese era el territorio de los juegos, de la costumbre de correr con zapatos de escuela y no con botas guerreristas.

La guerra entre los actores de las distintas botas en su lucha por el control llegaba, muchas veces, en forma de estallidos de fusiles y changones. Y un murmullo de infantes y su joven educadora se amontonaba debajo de las mesas que conservaban aún el olor a nuevo, olor que se confundía con la antiquísima manifestación humana del miedo. En otras ocasiones, frases sentenciosas que no admitían otra opción prevenían los ánimos. “Profes, suelten los niños y váyanse que va a haber enfrentamiento” (RE). Y el descenso veloz por aquella serpiente escalonada se llenaba de sudores, como si se estuviera subiendo al bajar. Una vez a salvo, sensaciones agobiantes se trepaban en las horas venideras porque cómo saber si todos los zapatos de escuela habían podido volver a casa sin tropiezos.

Una calma no exenta de alertas volvía y el plantel educativo reabría sus aulas. De nuevo la maestra en el salón y las expresiones susurrantes entre las mesas. Cada asiento desnudaba una realidad. Allí estaba el niño de la cara sucia, cuyo uniforme tampoco dama muestras de frecuentar a menudo el lavado. En otro traje, una caída era la responsable del rasgado en la falda que aguardaba un remiendo. Un bostezo casi interminable salido de un pequeño de nutriciones escasas expresaba las manifestaciones del hambre, ese hueco ácido en el estómago que se agranda cuando no hay víveres en la despensa ni cucharas anunciando los platos. Unos zapatos humedecidos recordaban la inundación del rancho y las amenazas de deslizamiento, dado el recrudescimiento del invierno y los techos inermes ante el viento lluvioso. Las callosidades en las manos arrastraban las labores ejercidas a tan temprana edad. Una niña mostraba en sus piernas marcas de correazos enfurecidos; y esa dilatación de las venas, como si se tratara de diminutas corrientes desbordadas en la piel. Su padraastro era el artífice de esas rutas del maltrato. La silla vacía pertenecía a la niña del habitual peinado de trenzas. Se había excusado por una calamidad familiar. Su abuela, una

anciana octogenaria había muerto. Llevaba varios días enferma, pero, camillas de dónde, bajarla cómo por las escaleras; otras rutas no había. Y ningún médico asomaba su estetoscopio por aquellas periferias. No era la única persona de avanzada edad que había fallecido en medio de la espera de un servicio de salud que, como el Godot beckettiano, nunca llegaría.

Con todo, en ese salón acontecía la risa. “Yo me imagino que la mente de ellos es en colores” (RE). Los primeros acercamientos al mundo letrado se convertían en gestores de alegrías y descubrimientos. Un garabato plantado en una página no era una línea jorobada de correcciones inmediatas con el borrador de goma. Era el manifiesto inaugural de la escritura ocurriendo en el pensamiento infantil. Cómo no evocar a la pequeña que, como hábil jardinera del color, cierto día dibujó un número generoso de flores y no dudó en escribir, a su modo, un nombre debajo de cada ilustración; “al manifestarle por qué si en todas decía flor todas tenían nombres diferentes, la respuesta fue fascinante: es que hay muchos tipos de flores” (RE). Algo similar ocurrió cuando la maestra acordó con un niño una actividad que consistía en que ambos escribirían la palabra amigos; “al preguntarle por qué la palabra de él tenía más letras que la mía, me responde con una sonrisa que no le cabía en la cara: ¡es que yo tengo muchos amigos! Y mi corazón saltó de alegría y los dos sonreímos con total compinchería” (RE).

Leer y escribir se habían convertido en una suerte de madriguera enigmática y cautivante, como aquella por donde descendía la Alicia de Carrol, tras caer en los oficios de la curiosidad. Y había que descender, así que manos a las obras y pies en las escalas porque visitarían la Biblioteca⁴². Tomaron el *camino 460* bajando con una contentura tan deliciosa que poco importaba el olor de las aguas sucias que corrían por los senderos. Al llegar a El Salado -barrio donde se ubicaba aquella casa de libros- tampoco parecía haber muestras de agotamiento. Una vez en la sala de lecturas, la maestra anunciaba una hora de cuentos y bastaba con dar paso a las primeras ficciones para que esas pequeñas bocas se abrieran como túneles ganados por el asombro. Tres veces a la semana acudían a este ritual que los transportaba por sendas imaginativas donde no había riesgo de rodar por los escalones y los accesos se multiplicaban en infinitas bifurcaciones.

⁴² Se trata de la Biblioteca Comfenalco Centro Occidental, fundada en 1995. Este escenario se convirtió en un punto de encuentro para infancias, juventudes y adultos mayores que provenían de distintos sectores de la 13. En las oscuridades posteriores, como consecuencia de la violencia, se convertiría en faro salvador y morada común.

Cada período transcurrido en aquellos años magisteriales dejaba sus legados de afecto por aquella escuela encumbrada que, por su ubicación, se asemejaba a un gran mirador de la ciudad que se mostraba reacia a devolver el gesto de la mirada. Para sus pequeños moradores, aquel Refugio era ese pedacito propio en una urbe que no les hacía sentir su pertenencia a ella. Para su maestra, era celebración y vuelo. Esa “alegría de sentirme dueña de un pedacito del cielo cuando subía allí; el espacio físico no podía ser un impedimento para que volaran, porque además estaban altos” (RE). Por eso el llamamiento constante: “miren, abran sus alas, que vean todo lo que hay para ustedes” (RE).

Además de sus vuelos pedagógicos en preescolar, su agenda ensanchaba sus ocupaciones con la participación en las iniciativas educativas y culturales promovidas por La Fundación Social, una organización con presencia en barrios de la Comuna como Las Independencias (sectores 1, 2 y 3), Nuevos Conquistadores y El Salado. Esta experiencia la llevó por profundos callejones en las realidades de los habitantes. Escuchar sus historias remitía a la llegada de los primeros pobladores, a sus penurias cuando el sol les ofrecía el día, pero la noche les cerraba el derecho a dormir en un techo propio; a los extensos recorridos para conseguir el agua distante y urgente; a sus esfuerzos por establecer unos asentamientos que, por lo menos, permitieran ver el amanecer en un paraje distinto al desierto de la intemperie. El desempleo se elevaba como globo y un porvenir desinflado caía en las manos vacías. Cuánta lucha en aquellos ancianos y ancianas que plasmaban en sus arrugas zanjadas de dolores y cosechas; cuánta nobleza en tantos rostros. Y en el ingenio de las mujeres, rutas creadoras inagotables: alfarerías moldeando nuevas formas, puntadas confeccionando el vestido diario, alimentos sazonados en el buen gusto, un adobe y otro adobe y, de pronto, un refugio para vivir. Asimismo, una voz, muchas voces y un colectivo comunitario femenino se empoderaba para salvaguardar derechos, animar luchas y justicias, promover espacios de formación. Era el arrojo de la Asociación de las Mujeres de las Independencias (AMI). Y todavía siguen vigentes.

La Fundación Social ponía también sus manos, sus puntadas y su ingenio para confeccionar unas condiciones de vida más idóneas en los barrios mencionados, cometidos que se concretaban con el Proyecto Prisma, iniciativa que dejó muchas refracciones en la maestra. Allí participó a través de investigaciones, procesos educativos con niños, niñas y jóvenes, formación de líderes,

diálogos con otros docentes, entre otras acciones. Una bitácora de posibilidades dispuesta a enrutar sueños y a poner a las nuevas generaciones fuera del alcance de los berenjenales de las armas y de otros fuegos destructores.

Las travesías comunitarias y escolares hubieran podido extenderse en el tiempo, pero el ascenso y descenso continuos por el sendero de los 460 peldaños dejaba sus improntas en el cuerpo. En los albores de 2001, un dolor pesado en las rodillas obligaba a la maestra a solicitar traslado para otra institución de la ciudad. Era preciso partir y, como ocurre cuando se ha amado tanto, volver la vista atrás resultaba inevitable; Orfeo podría testimoniario en sus ojos para Eurídice; pero a diferencia del lírico griego que contemplaba atónito el desvanecimiento de la ninfa, volver los ojos a la Comuna significaría aparición, presencia, vida.

Su trayecto pedagógico continuó, inicialmente, en una institución educativa ubicada en Robledo; luego, en un establecimiento educativo de Belén. En ambos escenarios, presencias vigilantes como sacadas de la prosa de George Orwell⁴³ persistían en las regiones escolares. Desde el panóptico cotidiano se sermoneaba sobre la calidad, las pruebas, el rendimiento; el policía de los formatos chequeaba con meticulosidad cada detalle. El Gran Hermano movía sus piezas y los presupuestos tomaban destinos turbios. En los radares directivos, las preocupaciones por el pensar y el decir de los habitantes de las aulas y de sus mentores se relegaban a planos secundarios. También se perdían de vista los dramas sociales cotidianos y el sentido de educar a la luz de los reclamos de la época. Un cómo así, con énfasis, sin disimulos, se levantaba en la voz de la maestra y no se hacían esperar, por parte de los interpelados, latigazos verbales y un dedo puesto en los labios como candado. Pero resignación no era la palabra que cerraba el último día del diario pedagógico. Y es que “no es agachar la cabeza porque me va a echar, siendo así ¡empaqué y vámonos! Hay que asumir el riesgo y todos los días. El conflicto de bala es igual de peligroso como el conflicto de la palabra y del lapicero” (CC). Hasta Secretaría de Educación llevaría El Gran Hermano, en primera página, el titular noticioso sobre una maestra desobediente.

⁴³Reconocido autor de la literatura distópica, en cuya producción sobresalen novelas como *1984* y *Rebelión en la granja*.

De sus malestares hablaba en voz alta en el Sindicato de Maestros de Medellín del que hacía parte. Los años de próspera lucha sindical le recordaban aquellas defensas, no solo de un salario, sino de una militancia pedagógica decidida, de una educación pública sin miseria, de escuelas untadas del mundo que pasa y de lo que pasa en el mundo. Tras su demarcación de los paisajes orwellianos y de los traslados respectivos, su nuevo ciclo la llevó a Buenos Aires, un barrio cercano a la zona céntrica de la ciudad donde hace cinco años ocupa su lugar en un preescolar femenino perteneciente a una de las instituciones públicas del sector (figura 22).

Los campanazos habituales convocan a clase. Morrales coloridos, saludos, sonrisas y ¡un, dos, tres por la hora de dibujo! Los útiles escolares se riegan en las mesas y las pequeñas magas alistan sus trucos imaginativos. Las hojas se llenan de árboles que dejan de lado los habituales trajes verdes. Un caballo alado se posa en la página, como si se hubiera enterado de Pegaso. Una casa al revés tira objetos por todo lado; peces que no saben de acuarios respiran en la arena como tanteando un aspecto anfibio. Luego, un mariposario pide vuelo; más tarde, la fabulación cede a cuentos sobre arañas, lunas y otras invenciones acogidas por la escritura. Pinceladas de arcoíris cubren las superficies del salón.

Figura 22

Aula de Preescolar en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo



Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2019).

Después, la maestra anuncia unas visitantes especiales en la sesión de lectura. No son las princesas de tonitos rosados a la espera de un príncipe a-zu-lado. Se trata de unas antiprincesas⁴⁴ provenientes de distintas regiones de América. Frida Kahlo ingresa con su firmeza de artista, como si el oficio de pintar conjurara las fracturas del alma y del cuerpo. Juana Azurduy lleva a recordar sus luchas en la revolución independentista frente al imperio español. Violeta Parra, la del país austral, levanta su guitarra y entona: “*Gracias a la vida que me ha dado tanto / Me ha dado el sonido y el abecedario / Con él las palabras que pienso y declaro*” (1966, 3ª estrofa). Sumergida en versos, Alfonsina Storni retorna del mar y se encuentra con la composición que inspiró su vida en “Alfonsina y el mar”, interpretada por Mercedes Sosa: “*Cinco sirenitas te llevarán / Por caminos de algas y de coral / Y fosforescentes caballos marinos harán / Una ronda a tu lado*” (1969, 4ª estrofa). Con las brisas poéticas invade a las niñas el hervor de las preguntas sobre esas mujeres reales. Las respuestas se extienden entre libros, relatos de dolor y de rebeldía. Hay revuelo asombrado en las pequeñas oyentes que quieren saber más de aquellas vidas porque qué ocurriría antes, qué sucedería luego; y este autorretrato, este verso, esta lucha, este cancionero de protestas. Y la maestra hace referencia a que hay muchas formas de belleza, de vuelo, de voz, al tiempo que enfatiza en que hay que atreverse. Y las niñas: - ¿Sí? -Sí.

Antes de finalizar la jornada escolar, la grabadora se enciende y, como en el instante reciente o como en otras ocasiones, la música vuelve a pedir su turno. Esta vez, la cantautora colombiana Marta Gómez llega al oído con un “Pedacito de esperanza”. Las niñas sonríen.

*Yo creo en la vida.
 Creo en la gente,
 creo en un cuento
 bien diferente a éste
 Yo creo en tu risa
 Creo en la magia
 Creo en la fuerza de una mirada.
 (2016)*

⁴⁴ *Antiprincesas* es el nombre de una serie de libros que surgió en Argentina en 2015 con la Editorial Chirimbote. La autora es Nadia Fink y el ilustrador Pitu Saá. La colección focaliza a mujeres cuyas historias de vida marcaron hitos emancipatorios y se rebelaron frente a los imaginarios, cánones y estereotipos impuestos. De este modo, la publicación se distancia de representaciones y creencias sobre lo femenino promovidas por distintos referentes culturales. La propuesta comprende también la serie *Antihéroes*, que resalta personajes masculinos latinoamericanos que rompieron esquemas y se destacaron en la vida política o en la cultura. Entre ellos aparecen los escritores Julio Cortázar y Eduardo Galeano.

Ya son 26 años de creencia en la tiza. Como en el vasto océano, belleza y profundidad se han removido en las bitácoras de la profesión. Cuando las mareas han estado más incisivas, los senderos del salmón y sus desplazamientos a contracorriente en los tiempos del desove han inspirado las brújulas. Un compromiso irrenunciable aparece en el horizonte: “el cambio social, el derecho que tenemos todos a tener una vida digna, pero digna desde el que yo como humano me reconozco, me empodero de mí, sé que puedo, miro hacia adelante siempre como en posibilidades y en derechos y soy capaz de reclamarlos” (RE).

En las memorias de lo vivido, ni el oleaje más pertinaz podrá borrar su pasado en la Comuna. Cuando vuelve su vista atrás, allí reaparece la escuela que enseña, desde las cumbres, las alas abiertas. “Para mí la Comuna 13 fue como un otoño rojizo, además de bello. Para mí es un otoño fertilizador” (RE).

Figura 23

Vista a un sector del barrio Las Independencias



Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2018).

Versos para conjurar la asfixia de los días

Un pequeño pueblo donde la base de la economía reporta los olores del café, la endulzante promesa de los cañaduzales y la vistosidad de las plantaciones del maíz, vio crecer al infante que luego tomaría el camino de la tiza. Santa Rita de Sinitavé, corregimiento del municipio de Ituango, en el Norte antioqueño, fue el paisaje que se enteró de sus primeras travesías por aquellas tierras campesinas. “Crecí al aire libre, corrí descalzo por las mangas, cogiendo moras; me gustaba mucho andar por varios lugares del corregimiento, me consideraba un caminante” (CC). Para ese caminar curioso no importaba la falta de energía eléctrica y que los pastizales se llenaran de sombras tras las puestas de sol; tampoco era un impedimento la costumbre de los pies desnudos en las continuas andanzas. El calzado ya tenía su exclusividad: “solo usábamos zapatos para ir a misa y a la escuela” (BM).

Una vez se hizo la luz, advirtió la llegada de los primeros fogones eléctricos y de los escasos televisores que, una vez descubiertos, reunían a grandes comitivas en las casas vecinas que contaban con este novedoso aparato. Los libros también eran esquivos. Tuvo que esperar hasta la escuela primaria para que esos aromas se inauguraran en el olfato lector. Y no fue en virtud de las aromáticas que despedía una biblioteca que pudo adentrarse en el universo del papel. Los textos de sus maestros aparecían como ese enjambre seductor que empezaba a endulzar sus gustos literarios. Sus exploraciones por la letra impresa se complementaban con revistas e historias que obtenía, de manera gratuita, por parte de un vendedor que recorría la región. Las estancias de la imaginación también encontraban refugio en las radionovelas que reclamaban el oído diario.

Ese mirar desde la escucha y ese oír en las grafías continuaron su ensanchamiento con la educación secundaria. Esta abría sus puertas gracias a la tenacidad de un grupo de educadores y educadoras jóvenes en quienes no cabía la idea de que aquel poblado ubicado a seis horas de la cabecera municipal, también quedara aislado de ese consabido bien cultural. De ahí que decidieran crear un colegio donde antes funcionaba un hogar campesino. Con todo, la oferta educativa no garantizaba el bachillerato completo, pues solo se ofrecían unos cuantos grados, dados los recursos y la escasa población. Era tanto el deseo de permanecer en contacto con la escuela y de que ese proyecto educativo sobreviviera para la comunidad, que ese colegial encaramado ya en la

adolescencia optó por reprobado el grado octavo. De ese modo habría un estudiante más y él seguiría respirando aulas. No fue en vano esa permanencia, pues acrecentó su afición a la lectura. Allí descubrió “los libros de las grandes aventuras en lugares inhóspitos y salvajes, *La Vorágine*, *El corazón de las tinieblas*. No podía faltar Julio Verne, Robinson Crusoe, la novela *Manaos*” (BM). Y todavía en la memoria del maestro Ángel Moreno, la evocación del colegio de techo café donde cursó hasta noveno grado (figura 24).

Figura 24

Antigua sede de bachillerato en Santa Rita de Sinitavé



Nota. Fuente: (Gabriel Rendón, años 70).

Los dos últimos años los culminó en Medellín, ciudad que lo acogió luego de la difícil decisión de abandonar las montañas de su infancia. Se decantó por un bachillerato nocturno para alternar sus estudios con labores que aseguraran su sustento. Su adaptación a la urbe no fue traumática, aunque no fue ajeno a los tentáculos de la violencia que serpenteaban por la capital antioqueña en los años ochenta. “El cartel de Medellín, tal vez el más poderoso y sanguinario del país, se dedicaba a reclutar jóvenes en las comunas de la ciudad, sobre todo en la entonces llamada ‘comuna nororiental’ donde llegué a vivir [...] Sin embargo, en medio de estas circunstancias, mi horizonte nunca cambió. Para mí la vida continuó, en medio de la zozobra, pero siguiendo adelante con mi estudio y mi trabajo” (BM). De su pueblo tampoco llegaban noticias alentadoras, pues en esta misma época, ya habían comenzado a aparecer integrantes de la guerrilla de las FARC en esa localidad que otrora gozara de un ambiente bucólico y pacífico. Su padre fue una de las primeras víctimas de este grupo armado tras encontrarse con la muerte violenta en 1990.

En medio de los aturdimientos y de la pesadez de los días, sus ocupaciones ciudadanas encontraron oxígeno en un espacio poblado de libros, el mismo que se tornó escurridizo en los años de andares y pies descalzos, pero que ahora compensaba su ausencia con cientos de volúmenes. Estos se lanzaban a la seducción, como sirenas convencidas de que ningún mástil podría conjurar el apetito de lectura en esos territorios laberínticos. La Biblioteca Pública Piloto, ese gran referente cultural de la ciudad, era el escenario que acogía las jornadas que se desprendían de la tiranía del reloj. Desprendimientos que se tornaban más decididos cuando los talleres literarios a los que asistía en este lugar abrían sus páginas. Su vínculo con el saber no se agotaba allí. Se había fijado como propósito impostergable el estudio de una carrera universitaria. “Era mi objetivo desde que salí del pueblo. Y para mí la palabra ‘universidad’ siempre fue sinónimo de Universidad de Antioquia” (BM). Fue allí donde cursó su pregrado en Licenciatura en Educación Español y Literatura. Al comienzo no estaba muy convencido de su elección profesional. Sus convicciones empezaron a aflorar en el gusto que le generaba compartir lo leído, así como en las primeras escenificaciones en las aulas, a propósito de las prácticas pedagógicas contempladas en los últimos semestres de su programa académico. No importaba que las clases preparadas en el hervor del tranocho se enfriaran en un guion inconcluso, dadas las peleas de salón que había que sortear. Y con ello, el llanto inatajable, el orden hecho trizas, las tizas sin orden. Pero había aprendido.

Luego de recibir su título como Licenciado en 1992, los caminos de la docencia lo condujeron inicialmente a un colegio privado regentado por una religiosidad con marcadas prácticas ortodoxas. El carácter metódico y disciplinado que se promovía contribuyó a forjar el carácter, pero la tendencia dogmática promulgada terminó por generar descontento. Fue allí donde pudo reconocer los privilegios de estratos socioeconómicos acaudalados en una ciudad de escisiones insalvables. En contraste con este centro educativo sin preocupaciones monetarias, la nueva institución por la que optó atendía a una población donde la economía reportaba escasez, donde las comodidades de orden material y la estabilidad social se desvanecían en el peso de la precariedad. No fue en vano esa estancia en este lugar, pues además de dimensionar la potencia pedagógica en el trabajo por proyectos que articulaba distintas áreas de conocimiento, algo se afirmaba en su quehacer: “Esta corta, pero enriquecedora experiencia que solo duró poco más de un año, me sirvió para ratificar mi convicción de que es en estos lugares donde uno puede aportar

más a la sociedad con su labor, que es sirviendo a este tipo de población tan limitada en recursos y en derechos sociales donde podría ser más significativo mi trabajo” (BM).

El año 1996 lo recibió con la notificación de su vinculación al sector público en la ciudad de Medellín, luego de concursar para ello. Cuando su familia se enteró del sector donde se ubicaba su nueva institución, no faltaron las sensaciones de temor porque la periferia, el peligro, la pobreza, los rumores... Aun así, llegó a su lugar de nombramiento con decisión y expectativa. Su mirada buscó con inquietud el edificio, el patio de recreo, la sala de profesores, otros espacios y voces habituales en la vida escolar. No obstante, un terreno polvoriento se revelaba ante su mirada. El colegio era una obra en construcción y apenas levantaba sus primeros andamios. Esa obra había sido la promesa para una comunidad que anhelaba con irrenunciable fervor un escenario educativo propio. Era preciso levantar no solo una infraestructura física; los tiempos, las disposiciones curriculares y los procesos administrativos también estaban a la espera. Lo que sí estaba claro era que esa institución naciente ya tenía un nombre y una pertenencia: se llamaba Liceo la Independencia y se ubicaba en el barrio El Salado de la Comuna 13 de Medellín.

Una vez se expandió la noticia de la apertura, las filas interminables de aspirantes a escuela en una cancha contigua hablaban de una fundación inminente. Las primeras clases se gestaron en una extraña algarabía donde las voces de las aulas se confundían con el golpeteo propio de una edificación en proceso. Martilleos, ruidos de taladro, ladrillos en acomodo, olores a cemento, agudizaban la acústica irregular de los espacios. También dentro de los salones había ruidos. Los cuerpos hablaban de golpes causados por la violencia, de aquello que la drogadicción iba taladrando, de conflictos atornillados en las familias, de marginaciones cortantes, de referentes de autoridad atenazados. El aparente aturdimiento no ensordecía las convicciones desatadas en el maestro Ángel Moreno y en el resto de los formadores. Habían creado un colegio, una nueva respiración en medio de un panorama ruidoso. “Desde un principio me sentí compenetrado y comprometido con aquellas comunidades y sentía que allí estaba haciendo lo que me correspondía en el momento y lugar histórico que me tocó vivir” (BM).

Ya son más de dos décadas habitando los vínculos y los entornos en el plantel que desde hace varios años asumió el nombre de Institución Educativa La Independencia. Sus recuerdos

vuelven a ese periodo convulso en el que los rostros estudiantiles revelaban las instantáneas de un innegable quebrantamiento social. En los ojos de muchos estudiantes, el sueño no llegaba con las noches, de ahí que el tiempo de clase en las primeras horas o en pleno mediodía fuera el lapso arrullador para un reposo aplazado en la juventud ojerosa. El desvelo nocturno se agitaba en las balaceras frecuentes para algunos o en las tareas fúnebres para otros, dado que se empleaban en el oficio de cargar los muertos dejados por las confrontaciones hasta la Unidad Intermedia de San Javier, el centro de salud de la zona.

En las disputas que se tornaron más frecuentes figuraban los Comandos Armados del Pueblo (CAP), el grupo de milicianos que ejercía su poder en la Comuna desde los años noventa y que estaba dispuesto a sostener su dominio a toda costa. Hasta el colegio llegaron cierto día para anunciar que también allí iban a impartir autoridad. Una interpelación decidida amplificaba en los altavoces de la valentía dejaba claro que había allí una autoridad pedagógica que no iba a ceder en su encargo de proteger la educación como bien público. “Fue entonces cuando los docentes y directivos tuvimos que tomar la decisión de hacer prevalecer la autonomía institucional” (RE). No hubo recriminaciones y los armados cruzaron la salida.

Esos arrojados orquestados en el gesto comunitario magisterial impulsaron una jornada que pretendía apaciguar las crecientes en esas turbias y caudalosas corrientes donde desembocaban luchas, odios, ambiciones. Un grupo de docentes empezó a generar revuelo en los estudiantes con una provocadora invitación que consistía en generar centenares de grullas en origami. La actividad se inspiró en *Mil grullas*, el cuento de Elsa Bornemann (2011), que relata la historia de Naomi y Toshiro, personajes entre los que existía una amistad entrañable. Ambos vivían en Hiroshima, justo en el periodo en que esta ciudad de Japón sufrió las atrocidades de la bomba atómica en 1945. Después de ese acontecimiento, la niña es internada en un hospital como consecuencia de la radiación generada por el ataque nuclear. En un intento por salvar a su amiga, el niño la visita en el centro hospitalario y le lleva mil grullas de papel. Esto porque, según una leyenda de este país asiático, los mayores deseos -entre ellos el de prolongar la vida- podían convertirse en realidad si se construían mil figuras de esta especie en el material mencionado. Infortunadamente las dolencias de la pequeña no pudieron curarse.

Motivado por los educadores -entre ellos el maestro Ángel Moreno- el estudiantado estaba convencido de que esas pequeñas aves de tanto vuelo simbólico en las tradiciones orientales, podrían curar las furias y detener esos cauces violentos. La escuela se llenó de aleteos, de pliegues coloridos, de hilos y movimientos que sostenían esa amable bandada de visitantes. Todo ello para promover un manifiesto por la paz. Fue tanto el entusiasmo de los escolares que asumieron el reto de organizar una marcha pacífica en la que no solo hubiera mil sino diez mil grullas. Lograron las grullas, pero no la marcha. El grupo armado dominante le cortó las alas a esta apuesta porque quería contrarrestar cualquier asomo de policías y cubrimientos por parte de la prensa.

Ya en los albores del nuevo siglo, la presencia de fuerza pública y las incursiones de estructuras paramilitares que se habían empeñado en tomarse las zonas periféricas de la ciudad recrudecían los conflictos. No tardaron la deserción escolar, aulas con asistencia escasa, días en que “los maestros subíamos hasta la casa a buscar a algunos cuando no iban al colegio” (CC). También había pupitres desocupados sin esperanza de retornos y una zozobra continua para maestros y maestras. Era tal la gravedad de la situación que éstos no dudaron en acudir a las instancias gubernamentales del municipio. No fueron pocas las veces que, luego de no poder llegar a sus sitios laborales por el orden público, buscaron alternativas en la Secretaría de Educación. Pero “muchas veces nos recibían mal, nos decían que nosotros éramos unos miedosos, que no podíamos escuchar el sonido de una moto porque nos asustábamos” (RE). En medio de la desazón y las soledades fueron ideando formas de plantar cara a las incertidumbres, por ello, entre las instituciones de la Comuna, crearon una red de comunicaciones que les permitiera circular información y considerar cuándo había condiciones para la escolaridad y cuándo no. Asimismo, en el caso particular de La Independencia, se creó un plan de contingencia que comprendía, entre otros asuntos, flexibilización de horarios, ajustes en la habitualidad curricular, avisos que anticipaban o retrasaban las salidas.

El período de vacaciones de 2002 dibujó una llamarada inusual en sectores elevados del Barrio El Salado. Varias viviendas ardían, una humareda llenaba de neblina caliente el horizonte, los pulmones perdían vigor. ¡Gritos, corran, agarren, huyan, bajen! Vocabularios de estampidas que no daban tregua, exclamaciones de un caserío quemado en el combustible de la guerra. Luego de ese incendio atizado en el accionar paramilitar, un peregrinaje de más de cuatrocientos

desplazados buscó refugio en el colegio y se acomodó allí por varios meses, “periodo en el que los profesores y directivos nos convertimos en una especie de nómades” (RM), puesto que después del receso de mitad de año no fue posible el retorno inmediato a las clases y el quehacer pedagógico se vio abocado a errancias de institución en institución. Ese tiempo avivó en la pluma del maestro Ángel una manifestación poética expresada en estos versos:

Paisaje en tiempos de guerra

Ambiente impregnado de un aire lúgubre.

Moscas revoloteando sobre renegridos charcos de sangre.

Caras alargadas;

Rostros de desencanto, de impotencia, de resignación, quizá.

Miradas calladas que se cruzan,

—En estos casos es mejor no decir nada—.

Los disparos asesinaron la tranquilidad de la noche.

Amanece, pero el sol no se atreve a asomar su cara.

Sobre un árbol muerto, como un rayo negro que rasga el azul del cielo,

Se han posado varios gallinazos en actitud de espera;

Distribuidos uniformemente sobre sus ramas son como frutos de la muerte.

Es un cuadro hermoso a pesar de todo.

Pero estamos en guerra.

Medellín, 2002

Estaban en guerra y el llamamiento de la poesía se propagaba como un fuego vital, como un amanecer después de pavorosas tinieblas. Así lo había sentido la Institución en el ocaso del siglo anterior. Por ello nació *Alborada poética*, un taller gestado en una celebración del idioma que reclamaba perdurabilidad. “La alborada era un espacio en el que los muchachos tenían la oportunidad de compartir gustos literarios y tertuliar informalmente con los docentes, sin que se sintieran evaluados” (RE). De ese modo, también al alba llegaban los pájaros, como en el libro de Hugo Mujica (2017), pájaros como grietas para trazar en el aire una voz; poesía como zambullido en los abismos de lo humano, como reunión de instantes prolongados y decires que nunca agotaban sus sentidos, acaso porque, como sugiriera Alejandra Pizarnik, “cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa” (2016, p. 283). Los bolígrafos puestos en movimiento entre los versos plasmaban su tinta y desatendían renglones curriculares empeñados en exámenes, calificaciones, acumulados de información que no pasaban por la vida. La vida estaba pasando.

Todavía se revive en la memoria olfativa del maestro el olor a canela que se esparcía en el auditorio. Ese era el campanazo convocante. A esa oferta de olores se sumaban fragancias florales, inciensos y, por supuesto, las esencias presentes en los libros que se disponían en las colchonetas, los mismos que se acompañaban del tono seductor del tome asiento, del adelante, del mire los títulos a los que el deseo encamine. Con esa intimidad compartida llegaban la lectura en voz alta, el pasaje recitado con hondura, el hervor de los versos en la bebida caliente, el hasta pronto de un encuentro que se mantuvo por varios años. No solo en las jornadas escolares habitaba la poesía, las agendas sabatinas contaban también con esa posibilidad.

El maestro había dado vida a un *Taller de poesía* que buscaba también la participación voluntaria. “La estructura del taller era muy simple, se basaba en la libertad y la iniciativa propias” (RE). De sus estancias en la Biblioteca Pública Piloto había heredado esa pasión, legado que debía gratitud a Jaime Jaramillo Escobar o X-504, como era conocido uno de los poetas de la ciudad con amplia resonancia en el concierto de las letras colombianas. Asistía al taller del escritor con asiduidad; salvo el deseo de estar, no había que dar cuenta de nada. Tampoco en su taller había obligaciones. Sábado tras sábado, estudiantes de distintos grados de secundaria confluían en una cita con poetas y narradores diversos; las mañanas sin afares se acompañaban de sorbos de Mario Benedetti, de un Augusto Monterroso y su persistente dinosaurio, de un Eduardo Galeano inquieto en las venas abiertas de una América saqueada, de la profunda canción de Porfirio Barba Jacob, de los barrios pintados al desnudo por los versos de Helí Ramírez. Y también acudía Gioconda Belli, la poeta nicaragüense y su “Uno no escoge” que resonaba en las escogencias pendientes, en las elecciones hechas ya.

*Uno no escoge
Uno no escoge el país donde nace;
Pero ama el país donde ha nacido.
Uno no escoge el tiempo para venir al mundo;
Pero debe dejar huella de su tiempo.
Nadie puede evadir su responsabilidad.
Nadie puede taparse los ojos, los oídos,
Enmudecer y cortarse las manos.
Todos tenemos un deber de amor que cumplir,
Una historia que nacer
Una meta que alcanzar.
No escogimos el momento para venir al mundo:*

*Ahora podemos hacer el mundo
En que nacerá y crecerá
La semilla que trajimos con nosotros.*
(1997, p. 84)

Ese semillero de versos y de vida también animaba su cultivo en las producciones propias. Por ello era habitual que en las distintas sesiones se dispusiera de un tiempo generoso para escuchar los poemas gestados en la autoría personal. Entre comentarios, exaltaciones, sugerencias y cálidos tonos se iba puliendo el estilo y bordando la confianza para desplazarse con soltura por las sendas de la creación. Ocurría en ocasiones que, una vez ganadas la destreza y la cercanía, algunos participantes se aventuraban a extraer los papeles arrugados de los bolsillos y compartían sus trazos sin sonrojo. Junto con la palabra escrita y las lecturas recurrentes, se abordaban ensayos, biografías de autores y textos sobre teoría de la poesía. Y en cada voz, un tallo fértil.

En esos tiempos, otros telones se abrían. Transcurría el año 2003 y había renacimientos pendientes que se animaban a cobrar vuelo luego de las operaciones, los sobrevuelos estridentes, las pérdidas. Cierta día, una clase de Lengua castellana en la que se abordaba el género teatral y que invitaba a la representación de algunas escenas, despertó en los estudiantes una fascinación especial, a tal punto que le propusieron al maestro la creación de un grupo de teatro. Luego vino la respuesta honesta de que no había una experticia en este género, de que el histrionismo era tímido, que de dirección poco y, sin embargo, “lo primero que hice fue ser sincero con los aspirantes, y decirles que íbamos a buscar talleristas que nos ayudaran con la expresión corporal, maquillaje, vestuario, manejo de la voz y todo lo relacionado con esta actividad artística” (RE). Un número considerable de estudiantes se inscribió en este proyecto. Luego vinieron las largas jornadas de preparación, los ensayos, los libretos, los cuerpos y sus desdoblamientos, la caracterización de personajes, las plasticidades de la voz, la pluralidad del gesto. De esa forma nació el *Grupo de Teatro El Escaramujo*, un nombre inspirado en una canción del cantante cubano Silvio Rodríguez en la que resuenan versos como: “*Yo vine para preguntar, / flor y reflujo. / Soy de la rosa y de la mar, / como el escaramujo*” (1994, 5ª estrofa). Esa palabra tan peculiar tenía, pues, una doble acepción: un crustáceo y una rosa silvestre. Lo profundo, lo bello y lo fecundo se insinuaban en esa nominación sonora.

El proceso creativo vivido se decantó por un género que promoviera la jocosidad, el divertimento, la risa. “Con los sainetes, buscábamos hacerlos amenos y cómicos, porque hacía poco, había pasado el conflicto y la idea era generar esperanza entre ellos, cambiar la imagen de la guerra. Los guiones se construían en conjunto” (CC). Esa fuerza expresiva tuvo alcances no solo en los actos culturales de la institución sino en otros escenarios de ciudad: “fue un impulso para tener posiciones frente al conflicto, posiciones críticas frente a la violencia por parte de los muchachos” (CC). En la memoria del maestro y del grupo de estudiantes actores que hicieron parte de esta iniciativa -hoy, en su mayoría, profesionales de las ciencias sociales y humanas-, se escenifican aún los montajes, los aplausos, las visitas constantes al Pequeño Teatro para apreciar la oferta cultural de esta reconocida sala ubicada en la zona céntrica de Medellín.

Tampoco ha sido ajena la crónica a los tonos de la lectura en voz que han resonado durante todos estos años. Un invitado recurrente a esas jornadas de narración en el aula ha sido *Comuna 13. Crónica de una guerra urbana: de Orión a la Escombrera*, libro de Ricardo Aricapa (2015). Mientras escuchan esas historias, expresiones de perplejidad y conmoción se van dibujando en la gestualidad de los escolares, gestos puestos ya en cercanía con esas realidades, con preguntas irresueltas, con el tiempo que no olvida, pero contempla alboradas.

Una trayectoria magisterial entre muchos años de clases, de movimientos en las aulas y, a veces, en las calles. “Me cuestiona mucho los compañeros que no van a las marchas, porque quizás no logremos muchas cosas, pero hemos logrado mantenernos, es una forma de resistencia” (CC). Un quehacer agradecido que no pretende ser paradigma ni conferirle un carácter extraordinario a su rol. En la cotidianidad de la profesión se han venido orquestando oberturas para que otras y otros potencien el vivir. “Varias generaciones han pasado ya por mis manos. Creo haber contribuido a su formación con mi permanencia, con mis aportes, con mi disciplina” (BM).

Avanza el 2019. Me detengo en la Comuna, transito por La Independencia, esa Institución de álbumes generosos (figura 25). Vuelvo mis ojos a los techos coloridos de las viviendas adyacentes, sobre los barrios esparcidos en las laderas, a calles con sus tráficos habituales, sobre

los turistas venidos de distintas latitudes que encienden sus cámaras ante la novedad reportada por guías entusiastas, por recorridos que no siempre abrevan en la amplitud de memorias y matices, por un tour empujado muchas veces con el afán lucrativo de agentes ajenos al devenir de este territorio. Retorno la mirada al colegio y me detengo en un mural que fija en su recordación esas arquitecturas que despuntaron con el sol del nuevo siglo para anunciar a las nuevas generaciones otros colores de vida posibles.

Figura 25

Mural sedes de primaria y bachillerato, Institución Educativa La Independencia



Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2019).

Para que dure la vida: una memoria en plenilunio

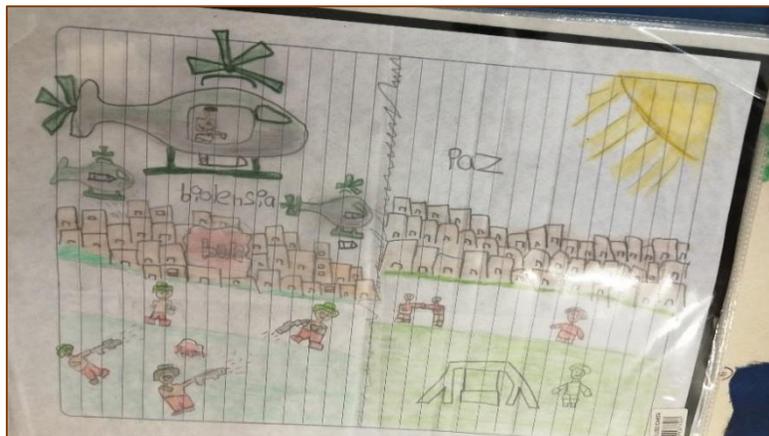
El destino memorioso del Funes borgiano no es el nos asiste en esta ocasión. Una Sherezada de tonos vivificantes nos invita a habitar el espacio escolar con la soltura y el arraigo que le confieren los veintidós años de trayectoria magisterial en aquellas aulas. El inicio de su relato desvela un sinfín de portales que no tardan en conducirnos por los senderos de la recordación. En una de las salas, una galería musical alerta nuestros oídos, aunque no haya guitarras sacudiendo sus cuerdas. Es tal el aliento de esas canciones escritas que se disponen en las paredes, que leerlas es entrar ya en un concierto de expresiones juveniles. Las rimas hablan de urgencia de cantos,

justicias, amores. En cada composición figuran las autorías: marcas de creación en las que susurran aún los lápices de los colegiales a ritmo de hip hop.

En otra sala, un álbum de dibujos que huele a escolares de primaria se ofrece a la apreciación. Libélulas color militar sobrevuelan los paisajes; un sol contrastante devuelve los brillos del juego, del alivio sentido en las viviendas sin asedios verdosos en posición de ataque. La inspiración infantil había abierto su cajita de colores, sus cuadernos de inevitables rayones y arrugas, las cartucheras de lápices sin puntas y borradores con evidentes huellas de mordiscos. En esas edades tempranas, el borramiento de los vestigios del tiempo no encontraba su mejor página. Recordaban también, sin perder de vista los renglones soleados de su hoy fundador y soñante (figura 26).

Figura 26

Ilustración álbum expuesto en Museo Escolar de la Memoria, Institución Educativa Eduardo Santos



Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2019).

Otra sala nos devuelve a la juventud de aquella escuela. Pero no percibimos los moretones o las alegrías de los primeros enamoramientos, las euforias futboleras en las gramillas del triunfo, las pequeñas rebeldías en los cuerpos incomprensidos, las mochilas rotas y sus qué importa, las caminatas sin horarios por ecologías interminables, las acampadas custodiadas por la lluvia, el río abierto como boca de tiburón para recibir los zambullidos adolescentes. Un croquis de la Comuna 13 con un fondo luctuoso y la inscripción de veintisiete nombres alrededor nos lanza preguntas

inevitables (figura 27). Seguramente porque el vacío arrastra siempre esa interrogación que perfora el sosiego.

Figura 27

Croquis en negro de la Comuna 13 y homenajes a estudiantes asesinados. Museo Escolar de la Memoria, Institución Educativa Eduardo Santos



Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2019).

La narradora de los pórticos iniciales zanja esos enigmas. Se trata de Luna, la maestra que guía nuestro recorrido por aquellos escenarios. Cada nombre mapeado es la marca de una vida, ida. Sí, perdida para su tiempo sin tiempo. Cierta día el colegio no volvió a verlos en el umbral de las aulas. Que habían atravesado las fronteras invisibles, que se habían negado a portar uniformes que no fueran los de la escuela, que no habían cedido a sacar los cuadernos de sus morrales para cargar municiones. Que por decir “no” los habían reducido a un monosílabo sin lugar en las gramáticas de los vivos. Las primeras dos décadas del nuevo siglo atestiguaban esas tristes declinaciones humanas. Y “tener que contar historias donde han muerto un montón de jóvenes es algo que puede evidenciar tristezas y desolación” (CC). El último de los estudiantes catapultado al deceso violento se evoca en el pupitre que nunca pudieron arrebatarse (figura 28).

Figura 28

Recordación estudiante asesinado. Museo Escolar de la Memoria, Institución Educativa Eduardo Santos



Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2019).

No sabemos su edad. Y, para que duela menos, no indagemos sobre sus años. Digamos que era de la edad del viento, esto es, un persistente movimiento. Imaginemos su juventud atemporal en un presente continuo, en un fluir que solo se apaga cuando un fuego ruidoso se mete a patadas en la piel, cuando el cuerpo se desvanece ante la sangre derramada que expande la vida en un suelo sin mañana. Un día se apagó y quedó solamente la sombra que se traza allí como tributo a esa existencia perdida en el duro asfalto de la guerra. Hay un puesto menos en su salón y uno más en ese memorial que se niega a borrar su nombre. Qué podrá ocultar ese rostro invisible, qué historia tras ese velo oscuro que enluta su silueta. Escribiría poesía quizá, o leería versos después de estudiar la asignatura reprobada; o se fumaría un Cortázar en esa *noche boca arriba* en la que el sueño es como un hielo en la fiebre del insomnio. Viviría allí, justo en esos barrios de fachadas coloridas y callejones estrechos. Amaría la música de volumen rabioso o las melodías apenas audibles. Caminaría tranquilo cuando recibió el golpe letal que no se detuvo nunca ante la promesa del día siguiente para ese colegial que debía asistir a la escuela, abrazar a la madre, pintar el mural con el grafiti soñado. Y en ese cuaderno abierto a la manera de un abrazo, se plasman los relatos que le destinaron sus compañeros, no para despedirlo, sino para continuar en conversación con él

porque la escritura es la plaza donde vivos y muertos confluyen para hermanar el tiempo del más allá y el más acá.

Esas salas que no terminan de abrirse y las imágenes que dislocan el sentir hacen parte del Museo Escolar de la Memoria Comuna 13 (MEM C13), ubicado en la Institución Educativa Eduardo Santos. Es este el ámbito escolar donde se sitúa la experiencia pedagógica de la maestra Luna desde 1998. Ella es una de las cofundadoras de esta propuesta museística gestada, asimismo, en el liderazgo del rector y de educadores y educadoras que, en 2018, esto es, luego de 16 años de la Operación Orión, habilitaron las entradas de un espacio dispuesto para la ciudad y el mundo apuntalado en motivaciones y propósitos como desnaturalizar la violencia, reparar simbólicamente a las víctimas, vincular a las comunidades, persistir en el lugar de la educación como escenario de reconciliación y acciones pacifistas.

El recorrido no termina. La maestra va pasando por los murales levantados por un artista del lienzo y por estudiantes pintores que también pusieron su ingenio. Los cuadros de la Medellín violenta, sus poblamientos y primaveras, se alargan por las paredes. Cierta clase política se ilustra con sus maniobras corruptas y sus agresivos látigos. Allí mismo, la apuesta por la educación pone el matiz y oxigena la mirada con un vuelo juvenil que dibuja un paisaje humano distinto (figura 29).

Figura 29

Mural en Museo Escolar de la Memoria, Institución Educativa Eduardo Santos



Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2019).

El pincel se adentra luego en la 13 y en sus tonos oscuros y fulgurantes. Una galería sonora se activa también ante nuestros ojos. Audios testimoniales de una necesidad de contar en el tono de una madre, más otra madre, más otra... Maternidad múltiple. Una bitácora de los abuelos dispuesta en estantes con pequeñas reseñas e ilustraciones rememora las historias de fundación de barrios como Nuevos Conquistadores, Eduardo Santos, El Salado. En la misma sala, detenemos la atención en una imagen que nos remite al año 2002. La narradora nos traslada a esa época de fuegos cruzados en los alrededores del colegio, del papel determinante de los pupitres familiarizados ya con el inusual oficio de cubrir vidas, cuando era preciso meterse debajo o estirarse en el frío tapete de cemento. A qué otras alternativas acudir cuando en “cualquier momento usted estaba ahí contando la historia de la tecnología, cómo funciona la polea, las partes del cuerpo, yo que sé... y tas tas tas. Todo el mundo pal suelo” (RE). Cómo sortear la curiosidad de niños y niñas que querían encaramarse a las ventanas; o los mi mamá va a venir a recogerme entre las lágrimas; o los anhelos de canchas cercados por la desesperación. En esos instantes, la acción más lúcida estaba en “ponerlos a colorear, a jugar, que cantaran la canción de moda, como una forma de calmarles la ansiedad porque lo que estaba ocurriendo en la calle era horrible” (RE).

Figura 30

*Huellas del conflicto armado urbano e iniciativas pedagógicas desde el quehacer docente.
Museo Escolar de la Memoria, Institución Educativa Eduardo Santos*



Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2019).

De lo que estaba sucediendo quedan esos vestigios advertidos en la imagen (figura 30): casquetes de balas que aún evocan esa estridencia invasora en el oído consternado de la escuela. Pero muchas veces ni escuela ni aulas, quedarse en casa era la tarea obligada. Entre agosto y octubre de 2002 la presencialidad resultaba imposible. No obstante, ni la maestra ni sus colegas se resignaban a los lápices confinados, a una escuela ausente, a una generación ausente de la escuela. Por ello, docentes y directivos idearon una iniciativa denominada Propuesta Pedagógica Alternativa: “Educar para la convivencia en Medio del conflicto”. Estos módulos dispuestos en texto físico por la Imprenta Departamental contenían el vuelo pedagógico que disponía, por áreas y grados, intenciones, saberes y rutas para llevar la educación pública hasta los espacios íntimos habitados por aquellas generaciones de niños, niñas y jóvenes. Y en ese registro presente en el Museo, el contraste, la presencia magisterial que no permitió que las balas ocuparan la anchura del espacio que sostenía la vida.

En ese tiempo de ausencia de colegiales en las aulas, ya por el encierro obligatorio o por las asistencias intermitentes, muchos platos se quedaban sin sus comensales en el comedor escolar. Abundaban comestibles en ese plan de alimentación, pero escaseaban las posibilidades de que nutrieran a las familias que soportaban el continuo asedio del hambre. El mandato contundente de la Secretaría de Educación era botar la comida que sobrara. Un sabor amargo se colaba en esa orden tajante sin acatamiento en la sazónada autonomía del rector. Por ello, en los paladares de muchas familias pertenecientes a la comunidad educativa, contenidos proteínicos esperados con anhelo.

Las brisas de noviembre llegaron con menos ímpetu. Las confrontaciones habían cesado y el retorno a la escuela saludaba las mañanas. Pero no todos los *buenos días* de siempre cruzaron el umbral del colegio cuando el timbre anunciaba la reapertura. La maestra recuerda aquel tiempo de soledades enrarecidas, compañías esperadas, patios desprovistos como un bosque espeso al que, de pronto, le talan sus más formidables arbustos. Los deseos de replantar la vida, los lazos, los gestos comunes, animaban la reunión comunitaria santista que recobraba vigor en la realización de las fiestas institucionales aplazadas: “se llamaron las fiestas por el reencuentro. Solo fue un día. Pero sí, fue ese reencuentro, de volvernos a ver con las familias, con los estudiantes, de empezar a ver, bueno, como quién volvía. Entonces empezar a darnos cuenta de que solo volvió la mitad de los muchachos” (RE).

Volvemos a la sala inicial y percibimos, de nuevo, el ritmo del hip hop con la misma persistencia con la que empezó a despuntar en la institución en el año 2003. Ese género urbano en cuyos antecedentes figuran las revueltas artísticas que poblaciones desfavorecidas de distritos como El Bronx o Brooklyn en Nueva York llevaron a cabo en los años setenta, se subía a la tarima de los arrosjos escolares para levantar un canto contestatario frente a las opresiones sufridas por la violencia. Un arte popular de calles descontentas, de hegemonías cuestionadas y rebeldías sonoras que atendía a la necesidad de rechazar la agresión y de reivindicar gestos pacifistas. En lo sucesivo, fue tal la fuerza de ese movimiento, que se convirtió en un referente simbólico en la cotidianidad estudiantil. Fue allí donde se formó Kolacho, uno de los representantes más sobresalientes de esta expresión musical. Para 2009, este joven era un egresado de la Eduardo Santos que combinaba sus oficios de compositor, vocalista y bailarín, con ocupaciones como gestor de paz en la comunidad. Pero ese año lo sorprendió la muerte en el golpe de las armas. Como tributo a su legado y en virtud de la potencia de esta expresión cultural entre los espacios escolares, la institución creó, en 2012, el “Festival de Hip Hop Kolacho” (figura 31). Desde entonces, antes de agosto -mes en que se realiza la celebración- las áreas se integran al ritmo de las letras que se componen en la primaria y en la secundaria porque, cómo desentonar, cómo privarse de poner un rap en ese memorial de sonoridades.

Figura 31

Celebración Festival de Hip Hop en 2019, Institución Educativa Eduardo Santos



Nota. Fuente: (Armando Ruiz, 2019).

Y allí están esos cuerpos en sus coreografías de gestos, en sus versatilidades, en sus variadas armonías y necesarias disonancias. Es un día de loncheras sin apuros, de trigonometrías pospuestas, de laboratorios que ceden a las químicas del encuentro, de filosofías encarnadas, de oraciones no subordinadas en esas sintaxis de corporalidades y decires. “Las letras de esos tiempos sí eran más en contra de la violencia y de lo que pasaba. Ahora las letras de los muchachos [...] ya son como unas letras exigiéndole a una sociedad, tengo derecho a tener oportunidades como las tienen todos los demás barrios, como las tienen los demás jóvenes” (RE). También en otros escenarios distintos a la escuela estas canciones y expresiones coreográficas han alzado vuelo. Muchos egresados participan en proyectos creativos con amplia resonancia en la Comuna y en el país. Testimonio de ello es C15, una agrupación cuyas entonaciones se conservan en la memoria de la maestra como inspiración y legado. “Los sonidos constituyen la banda sonora de nuestras vidas, evocan lugares y emociones, son pequeños relatos que marcan un punto en la línea de tiempo de nuestro camino recorrido” (BM). Entre las letras del grupo mencionado que más resuenan en su cancionero, sube el volumen “Aquí sí hay amor”:

*[...] En ningún lugar del mundo el cielo es tan azul como en mi tierra.
Y es que solo en mi Comuna puedo ver en el cielo figuras [...]
y moldear en las nubes los sueños sin problema [...] sin ataduras,
Se puede cantar, se puede bailar, se puede rayar,
se puede pintar, y puedo reír, que sé vivir, soñar, sentir.*

*Hoy quiero contarle al mundo que mi Comuna 13 ha sido
parte de lo que hemos soñado, ha sido parte de lo que hemos vivido,
y a pesar de lo malo es corazón, pasión, furor
porque aquí sí hay amor,
porque aquí sí hay amor [...]*

(2013)

Después de estas tonalidades la maestra nos convida a uno de los salones que ha frecuentado durante tantos años. Y aunque ya no estamos en el espacio reservado para el Museo Escolar las galerías no se cierran. Allí nos implica en el recuerdo de una iniciativa llamada EDOS⁴⁵ FASHION SHOW, que tuvo lugar entre 2003 y 2008, y que surgió como semilla en la devastación que rondaba los sueños. No le faltaban detractores a ese brote irregular en la costumbre. Por ello, en la sala de

⁴⁵ EDOS es una abreviación del nombre de la Institución Educativa Eduardo Santos, usada con familiaridad por estudiantes, profesores, personal directivo y, en general, todo aquel que confluye allí.

profesores se escuchaban voces de colegas con su “usted por qué no se puede quedar quieta, por qué no se puede quedar callada, como hace todo el mundo, porque yo siempre he estado pensando cosas que hacer distinto a dictar simplemente clase” (RE). Con todo, junto con otra maestra decidieron darle una dirección distinta al área de Tecnología. Quién dijo que allí solo se hablaba de computadores. Cada año una versión de aquel evento y para cada una un despliegue logístico y pedagógico anclado en expresiones de la cultura que convidaban a los estudiantes a la invención de un traje exhibido luego en un desfile comunitario que siempre reportó presencia de padres, madres y líderes espectadores que acudían contagiados por esas modas otras; no aquellas que se esfumaban en la tiranía de lo efímero o en muestras decorativas sin sustancia; eran las que ahondaban en el folclor colombiano, en indumentarias típicas de las regiones y las festividades de los pueblos antioqueños, en rasgos culturales propios de los países participantes en el certamen orbital dedicado al balompié que, para el año 2006, saludaba desde canchas alemanas. Cómo desprender de la memoria visual aquellos rostros estudiantiles que protagonizaban esas pasarelas de ingenio dominadas con elegancia, soltura y entusiasmo. Cómo desoír las risas, los aplausos, la gratitud de los presentes porque “la gente siempre está guardando una esperanza en la escuela” (RE).

Era ese gesto esperanzado el que había percibido desde el tiempo en que el colegio que hoy habita empezó a levantar sus paredes y, de pronto, un olor inaugural en un amplio edificio que en el año 2000 recibía con júbilo a su población, porque no todos los días nacían escuelas en ambientes de crecimientos demográficos acelerados y de lentas natalidades en materia de arquitecturas escolares. También ella era una de las fundadoras de aquella Institución para el barrio Eduardo Santos. En la recordación quedaba el pequeño centro educativo que la había recibido en 1998 con modestos espacios que parecían ensancharse cuando un vuelo infantil arribaba en las primeras horas de la mañana. Una vez en las aulas, los rumores quebraban las estrecheces, como queriendo abrir paso a esos gestos que se desatan cuando el acto pedagógico acontece. El recreo esperado con sus saltos, gritos y cantos tampoco parecía acobardarse ante el reducido pavimento. Pero las infancias y las juventudes aumentaban y esas generosas estructuras que cedían en sus demarcaciones ya habían agotado sus dominios. El relato de aquel día terminaba allí, pero prometía nuevos ventanales asomados a los tiempos de las semillas.

No era la primera vez que veía nacer un colegio. En 1995 le notificaban su vinculación al magisterio y la curiosidad por saber de qué institución se trataba no daba tregua. En la Secretaría de Educación no le habían precisado la ubicación y tuvo que ingeniárselas para llegar allí. Aunque no hubiera coordenadas precisas, lo que sí estaba claro era que ese primer día era un acontecimiento especial y tal importancia debía verse reflejada en el calzado, en el atuendo. Llegó al lugar en medio de una lluvia sin contemplaciones con el maquillaje y con la elegancia de la ocasión. De la voz de la rectora que la recibió escuchó que la escuela era ese lote, que la primaria había funcionado en ranchos y que, para ese momento, el espacio de reuniones comunitarias era el sitio desde donde se impartían las clases. Los tacones tan minuciosamente seleccionados trastabillaban; la tierra resbaladiza ponía a tambalear las decisiones. Pero estaba en “La Avanzada”, así se llamaba su nuevo espacio escolar y el caserío al que pertenecía. Se trataba de un asentamiento ubicado en el barrio Santo Domingo de la Comuna 1, instalado de manera informal por personas desplazadas de distintos sectores y regiones del país como consecuencia de la violencia. Aquella era “una comuna estigmatizada en la sociedad medellinense como violenta, insegura, de narcotráfico y bandas criminales, donde en aquel momento, la única vía de acceso era una larga escalera desde la terminal de buses que ascendía rompiendo la montaña rodeada de pequeñas casas y vegetación” (BM).

Aun así, siguió frecuentando las aulas improvisadas donde los cuadernos y las caras se salpicaban de barro. Cuando cursaba su bachillerato en una Normal ubicada en el barrio Buenos Aires, la religiosa que orientaba las prácticas le había hablado de contextos complejos, de ruralidades, de condiciones adversas. Pero esas lecciones no habían ilustrado ni esos paisajes urbanos escarpados y pantanosos, ni esas escenas escolares de alimentos intensamente deseados, mucho menos cuadros nocturnos de ventarrones arrasando con los techos de zinc y entonces la lluvia, la madrugada fría, la llegada del alba decaída y gris. Pero el tiempo posterior despuntaba otros tonos y traía la promesa de un colegio que acabaría con ese historial de errancias entre ranchos, casetas y suelos prestados. Tardó, pero llegó al fin y nació para aquellas tierras y tizas que encontraban allí otro sostén, en medio de los deslizamientos del vivir de una realidad desigual.

Su tiza no solo percibió el temblor en la inestabilidad de aquel terreno que habitó por tres años y del que se despidió para trasladarse a la Comuna 13. Había temblado también en los tableros de un colegio privado donde el taconeo sonoro y firme podía experimentarse sin afugias.

Trascurrían los comienzos de los años noventa y la asistían las primeras experiencias como maestra. No estaba muy convencida de su elección, pero la Tecnología en Educación preescolar que había cursado le había generado una inquietud. Tampoco su madre y su padre habían tomado como buen juicio la posibilidad de una hija docente; en la visión materna estaba la idea de una profesión en la que la llamaran doctora y, en la de su progenitor, una carrera que le permitiera gerenciar la empresa textil que él había soñado desde siempre. Desde entonces, no ha sido ajena al descontento que le genera la estigmatización de la profesión.

Su trayectoria tomó otras direcciones distintas a derroteros de familia con alegatos sobre las profesiones, improntas patriarcales y proyectos de casamiento para ella cuando cumplía catorce años; una alianza sin consentimiento que se evitó gracias a las normatividades religiosas que no permitían esas nupcias en personas de su edad. “Mi vida ha sido una batalla por conseguir un puesto en el mundo para ser mujer” (BM). Lucha aplazada desde una infancia privada del sol, de la calle o de los patios de abundante movimiento pueril; encierros y aislamientos eran la constante en una habitación cuya ventana se convertía en el diario que le daba noticias del paso del mundo. La radio también hacía su aporte. Asimismo, desde los cuatro años sintió un interés sin reparos por el estudio: textos escolares y libros en generosas cantidades hacían parte de su menú habitual. Su padre era autodidacta y ese olor libresco se había regado por toda la casa. Una de las aficiones paternas era la poesía, la misma que curaba a la abuela del ayuno de alfabetos, caligrafías y veladas de versos.

Para esa pequeña, leer y oír eran como agujas empeñadas en perforar las cortinas de las rutinas solitarias. Luego vinieron el preescolar y esas socializaciones tan esquivas, esos vínculos tan retadores, esos columpios salvadores donde se balanceaban los recreos. “Para mí todavía hoy montar en columpio es volar” (BM). En adelante, cómo olvidar a la maestra de los primeros años que persistía en enriquecer sus relacionamientos, acompañando sus timideces y temores, llenando de ternura las horas resacas. Cómo no recordar a sus maestras de bachillerato, sobre todo a esa educadora chocona tan robusta en su corporalidad como en su generosa forma de orientar las clases de ciencias, de pedagogía. Y ese compromiso, esa seriedad, esa nitidez en las explicaciones que servían de testimonio para quienes estuvieran sintiendo los llamamientos de la docencia.

Ese sentir lo experimentó más tarde. Incluso después de obtener el título de normalista y de sus presencias en las aulas de los primeros grados de escolaridad. Los titubeos entre el sí o el no para esta profesión terminaron por inclinarse hacia una decisión afirmativa. Y vinieron luego la Licenciatura en Educación preescolar con énfasis en Humanidades y otras rutas académicas que le han permitido mantener el lazo que construyó desde pequeña con el estudio. Diplomas y especializaciones realizados en la virtualidad y en la modalidad semipresencial la han adentrado en los campos de la contabilidad, las artes plásticas, la administración educativa y las tecnologías. Esas han sido las otras ventanas que ha venido abriendo en sus salas de maestra, salas donde el tiempo se acompaña también de la prensa internacional; de ahí que *The New York Times* y la *BBC* sean recurrentes en la pantalla de su ordenador. También los rodajes de la vida en el cine y las músicas con contenido social generan oportunas revueltas en su agenda.

Y en cada movimiento de saber y de mundo, una provocación para el momento pedagógico de idear las clases para sus estudiantes en las áreas de tecnología o de ética que ha orientado durante varios años en grados iniciales de la secundaria en la Comuna 13. Momento que, en su visión, esquiva el pensar de uno que otro colega suyo que solo porta, en los canastos de la planeación, no pocos cuadernillos con sopas de letras aduciendo que esfuerzos para qué, que se entretengan con eso, que cuál es el sentido de empeñarse en una clase sesuda cuando quienes la reciben se entregarán a aquella modesta ocupación o seguramente a aquel oficio de reputación dudosa. ¿Cómo? Una inmediata reacción brota de un convencimiento persistente en que “La idea es luchar contra esos muros que se crean donde nacen y que los señalan ya con un futuro escrito” (CC). Discrepan sus miradas de las amalgamas de contenidos que concentran en demasiada información y desestiman el afecto, el ser sintiente, doliente. “¿Por qué esta educación moderna no abraza?” (BM).

Abrazos ausentes y necesarios que han desatado nostalgias de proximidad en la realidad quebrantada de un 2020 pandémico que se ha esparcido sin freno por la atmósfera planetaria. También en su escuela ha habido propagaciones de ausencias por el aislamiento social que confina las cercanías acostumbradas y deja con los brazos estirados expresiones afectivas y afectantes. Distanciamiento que se acrecienta cuando un alto porcentaje del estudiantado no puede decir *buen día* en las pantallas porque el acceso tecnológico es imposible, porque los datos del móvil no

alcanzan para sostener una clase, para recibir o enviar ciertos materiales; porque el internet que toman de la biblioteca cercana no es duradero. “Hubo un tiempo en que Medellín se dedicó a ganar premios. Medellín las más educada, la más innovadora, Medellín digital.⁴⁶ En este momento con la pandemia, ni lo uno ni lo otro. ¿Dónde quedó la Medellín digital si muchos estudiantes no tienen conexión?” (RE).

Abril de 2019. Un abrazo le da la bienvenida a un nuevo recorrido por el Museo Escolar de la Memoria. La maestra Luna y el resto de la comunidad educativa reciben visitantes provenientes de diferentes partes de la ciudad y del país. Han confluído allí convocados por ese proyecto museístico que no quería dejar pasar sin reacción el “Día nacional de la memoria y la solidaridad con las víctimas”, conmemoración instaurada en Colombia que tiene lugar el 9 de abril de cada año⁴⁷. Un foro abierto donde confluyen educadores y educadoras, estudiantes y líderes comunitarios se lleva a cabo para discutir sobre temas relacionados con la memoria, la justicia, el Acuerdo de Paz⁴⁸ y las perspectivas para un presente y un futuro necesitados de nuevos umbrales. Un grupo de jóvenes de la Institución abre el evento con una muestra performática que llena de un ritmo vital el auditorio. Tiempo después, la maestra guía el recorrido por los murales y convoca a apreciar una de las imágenes en las que participaron los pinceles estudiantiles (Figura 32). Un inevitable resplandor -como de plenilunio- echa luz sobre esa ilustración en la que la vida surge. Y en la narradora, las curadurías de una memoria sin ocaso porque “hoy en día todas las historias llegan al colegio (CC).

⁴⁶ Dentro de las distinciones otorgadas en la última década figuran el Premio City of the Year, obtenido en 2013 como reconocimiento a la innovación, y el Premio Lee Kuan Yew World City Prize, recibido en 2016 como exaltación a los desarrollos urbanísticos y sociales.

⁴⁷ El 9 de abril es una fecha que rememora uno de los hitos trágicos en la historia del último siglo en Colombia. En 1948 murió asesinado el líder del Partido Liberal Jorge Eliecer Gaitán en la ciudad de Bogotá. Este suceso violento desató una ola de destrucción y hechos de sangre conocida como El Bogotazo. Estas manifestaciones se expandieron por otras regiones del país y dejaron a su paso muertes, heridas y pérdidas incalculables. Este hecho ha sido visto por los estudiosos sociales como la génesis del período de “La Violencia”, que se extendió hasta 1958 y que tuvo en los enfrentamientos entre liberales y conservadores – partidos tradicionales de la clase política colombiana- el núcleo más hostil y devastador de la época (Sánchez, 2000).

⁴⁸ Alusión al *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*, firmado oficialmente entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP el 26 de septiembre de 2016, luego de cuatro años de diálogos en la Habana, Cuba.

Figura 32

Mural del Renacimiento. Museo Escolar de la Memoria, Institución Educativa Eduardo Santos



Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2019).

Zurcir las fragilidades o costuras para ensanchar la vida

Todavía palpitaba El Corazón, pero eran evidentes las rasgaduras que la guerra había dejado en este barrio de la 13 asaltado por el infortunio de ser uno de los epicentros de las confrontaciones armadas. El 2003 se dibujaba para la población como una deslucida tela que no alcanzaba a cubrir todas las ausencias y dejaba al desnudo orfandades a la espera de puntadas en los bordados del afecto. Iniciaba el año escolar y el patio acostumbrado era una hilera de elegías en un recital mudo. En medio de las filas sin congestiones, ante los vacíos dejados estaba El estudiante del cuaderno azul, un joven con un brillo particular en su semblante y un cabello como pintado por los colores de la noche. Desde pequeño había sentido afición por las letras; quizá desde que, en cierta navidad, la noche buena no descendió por la chimenea con los juguetes rodantes de siempre, sino con un obsequio literario abierto con la curiosidad de quien presiente un diamante en el fondo de la ceniza. También la música había trazado partituras en sus gustos juveniles y para cada instante de vida se activaba una suerte de banda sonora amplificadas según las urgencias del sentir. Ese regreso a la escolaridad que lo saludaba en un nuevo grado de secundaria, no animaba ni las letras ni las melodías acumuladas; nudos de silencio se aglutinaban en la garganta, mientras escuchaba las intervenciones de sus profesores. Aquel paisaje no era habitual.

La primavera en aquel barrio
Se llama soledad
Se llama gritos de ternura
Pidiendo para entrar
(Cabrera, 1989, 3ª estrofa)

Alegría no era el nombre de aquella mañana de gritos contenidos. Estos se tornaban más incisivos cuando esculcaban presencias que habían ocupado los salones del año anterior. Pero donde deberían estar esos rostros familiares se plantaba un aire solitario con nostalgia de útiles escolares cargados en la espalda. Ante el fracaso de esa exploración, la mirada volvía a los discursos de bienvenida, acaso para encontrar en el oír lo que el ver no había permitido. Una presencia nueva se anunciaba en el cuerpo profesoral ubicado justo frente al estudiantado. Era una maestra de estatura generosa que pisaba por primera vez el suelo de la Institución Educativa El Corazón. No pasó inadvertida para aquel joven, pues mientras se aferraba a su cuaderno tomaba nota de los gestos de quien se presentaba como la profesora de Lengua Castellana para el grado que iba a cursar. Eran inevitables las preguntas trastabillando en los vaivenes de la curiosidad. ¿Quién sería aquella maestra? ¿Qué podría hacer después de todo? ¿Cómo serían sus clases? ¿Y los libros?

Una mirada interrogativa proveniente de uno de los estudiantes de bachillerato llamó la atención de la maestra Teresa. Con la inquietud propia de quien llega a un lugar nunca antes habitado, registraba esa instantánea y otros cuadros sucesivos; era como si cada imagen aportara su cuota al deseo de adentrarse en esa realidad. Y no eran precisamente las escenas más alentadoras las que empezaban a sobresalir en su visión. Se percibía la tristeza alargando las caras y un porvenir apaleado cuyos impulsos apenas alcanzaban para levantar el día. Cuando le notificaron su nombramiento como maestra provisional para aquel sector de la ciudad, no imaginaba ese presente escolar lleno de magulladuras y devastación. Recordaba aún los comentarios que recibía cuando anunciaba su vinculación a un colegio público de aquella zona: “Me decían, muy tesa usted meterse por allá” (RE). El énfasis en esta afirmación se acentuaba al señalar que cómo se venía de Jardín, que la Institución Educativa San Antonio, que ese espacio laboral tan tranquilo, que el Suroeste, que el café, que ay, en fin...

El municipio de Jardín la había acogido unos meses atrás y fértil había sido la estancia en aquel pueblo de extensas plantaciones y paisajes variopintos. Su experiencia como educadora en los sectores rural y urbano le enseñaron los diversos aromas de aquellas tierras cafeteras que se extendían a lo largo y ancho de las geografías del Sur de Antioquia, territorios montañosos donde brotaron las plumas literarias de escritores como Manuel Mejía Vallejo y Gonzalo Arango. Dejaba el pueblo de las casas de colores vistosos, de las imperdibles caídas de agua y de los afamados dulces, pero se traía el olor de las aulas, el sabor de las palabras y los silencios de los niños y niñas con quienes había compartido trayectos de escuela.

Retornaba a Medellín, a la urbe donde creció y comenzó su periplo por las sendas del magisterio. Antes de su llegada a la Comuna 13 había habitado otros espacios educativos de la ciudad que favorecieron el reconocimiento de las complejas realidades sociales en las que vivían muchos estudiantes. Los dolores de la profesión eran inevitables cuando, en uno de los colegios que en otro tiempo habitó, recibía en los salones a jóvenes que hablaban de su pertenencia a grupos ilegales. “Había chicos que decían que de acá no podemos salir” (BM). Y ese *acá* era la triste expresión que reducía la existencia juvenil a una estrecha celda custodiada por cancerberos con férreos grilletes. Un *acá* sin más allá, un habitar entre límites inamovibles que aprisionaban la opción de una demarcación posible para aquellas edades de escasas primaveras. Impotencia y desazón se mezclaban en el sentir de la maestra ante esa angosta zona de fronteras sentenciadas. No fue la palabra renuncia la primera que acudió a los asomos de la confusión. Las experiencias anteriores en la enseñanza habían dejado sus huellas de firmeza en el carácter y continuar era el verbo que pedía conjugación en su quehacer.

Dentro de las trayectorias recordadas por sus legados de coraje y persistencia figuraba lo vivido en sus años de maestra en formación en la Universidad de Antioquia, cuando cursaba la Licenciatura en Español y Literatura en los albores de los años noventa. La elección de esta carrera no despuntó de la convicción más clara ni de una conexión decidida con el campo de la educación. Había sido su segunda opción cuando se postuló como aspirante al Alma Máter. Por ello, cuando confirmó su ingreso no hubo entusiasmo sino preocupación porque, cómo así que docente. No era su cuadro más apetecido en la galería de las profesiones. La negación se atenuaba en la decisión de estudiar unos cuantos semestres, mientras se concretaba la oportunidad de un cambio de programa.

Pero su segundo año de pregrado la sorprendió con un llamado a la oficina de la Decana que estaba al frente de los destinos de la Facultad de Educación en aquella época. Un poco de nervios, verdad, pero nada que temer; le decía que ella tenía potencialidades para ser docente, que la disciplina, el desempeño, la dedicación... Y tras el preámbulo, una propuesta de trabajo en un colegio nocturno de carácter privado ubicado en el centro de la ciudad. Fue inevitable el no sé qué hacer agarrado al mentón o el hormigueo de los temores en la piel. Las dudas se fueron evaporando y una respuesta afirmativa y un gracias por tenerme en cuenta sellaban ese reto que la devolvía al tablero, pero esta vez, no al de su época de colegiala en la Institución Educativa Lola González, sino a un bachillerato para adultos en el que ella fungiría como profesora.

En sus noches de colegio en aquel lugar se encontró con estudiantes abuelos que no admitían llamados de atención porque esta niña cómo nos va a regañar, estas canas ya no necesitan normas y acatar es muestra de docilidad; tampoco se escabullía de los adolescentes que la veían como una joven más puesto que era casi coetánea y entonces podríamos trabar amistad, ir allí y allá. Pero ni los comentarios juveniles ni las edades mayores intimidaban a aquella aprendiz que se abría camino como formadora. Con el paso de los días los tonos de voz se afianzaban; cada vez apreciaba más rostros en posición de atención y más clases sin los caprichos de la edad extendiendo las horas de angustia. Tan generosos como memorables fueron los dos años de su permanencia en este establecimiento. “La mejor experiencia de mi vida. Fue esto lo que me ayudó a determinar que esa era mi carrera” (BM).

Visionario era su maestro de Español de décimo grado que un día la sorprendió con un “Te veo todo para ser docente”, acaso porque “vio en mí que yo hacía lo que me diera la gana frente al conocimiento” (BM) y un inmenso amor por la lectura que él había incentivado, pero que bebía también de las herencias que un hogar de asiduas lecturas, especialmente las de su padre, le habían legado. Desde pequeña se untó de tinta de libros y, de ese tiempo hasta sus años de secundaria, esquivaba los caminos de la imposición en materia de lectura. De ahí que la obligación de leer era como poner una dosis de amargura en la tarea más dulce para las degustaciones vitales. En su rebeldía tampoco encajaban los reglamentos del vestir que se promulgaban en las normativas de la Institución Educativa Lola González y que la rectora hacía cumplir a cabalidad, como si se tratara del más fiel centinela de uniformes. Que era necesario preservar la imagen de la institución, que

era preciso que las estudiantes fueran pulcras en su traje de escuela y que mucho cuidado con no conservar las medidas de la falda porque, si al arrodillarse el ruedo no tocaba el suelo, del suelo pa'l ruedo sancionatorio porque ya se les había hecho la advertencia, pero como no hacían caso...

No se salvó de la cantaleta el día que se negó a poner las rodillas en el cemento frío y rudo. Ni flexibilidad en las piernas ni en el acatamiento a la orden de la superiora. Las recriminaciones no se hicieron esperar, las mismas que impulsaron a aquella adolescente a desplazarse hasta su casa y a soltar todo el ruedo de su vestido. Pero lo que vino luego no fue el necesario planchado sino un retorno al colegio con un borde que sobrepasaba las rodillas; cuadros de tela ajedrezados disolvían sus patrones de medida, como en un firme enojo con la pulcritud. Y allí estaba el maestro de décimo para calmar los ánimos y recordarle que también allí había un aprendizaje esperando y que no se olvidara de la docencia.

El coraje ganado en sus travesías y en sus años de labor magisterial la habían acompañado en su decisión de continuar su quehacer en El Corazón de la Comuna, justo desde la apertura escolar de 2003, el año posterior a la época de la más cruda violencia. Cuando cruzó el umbral del salón para su primera clase percibió un mutismo ensordecedor que se fue quebrando con el advenimiento de pequeños susurros; en cada pupitre había una historia sollozante y cabizbaja. Muy cerca de la pared de donde pendía la cartelera destinada a los aniversarios de cada estudiante, se ubicaba una joven que no sobrepasaba los catorce años. Tenía el rostro entre las manos y las pupilas sin norte. Ese día había salido de una casa ajena a la suya y un que le vaya bien distinto al tono materno la despidió en la puerta. Atrás habían quedado los preparativos para su cumpleaños número quince, los mismos que ocuparon varias noches cuando, entre el entusiasmo de la madre y el orgullo paterno, imaginaban varios días en aquella isla de magistral belleza donde el mar exhibe siete colores, como un inmenso arcoíris acuático; donde las leyendas de Morgan aguardan en su cueva, donde los cayos seducen las excursiones por el archipiélago y los arrecifes coralinos desnudan su hermosura. Pero un día, esos sueños con olor a mares naufragaron; los hundieron las tormentas de las disputas armadas de 2002 y sus categóricos se van ya o ya saben. Y como sus padres ya sabían se marcharon y la dejaron con una pariente cercana y *el mientras tanto* de quien precisa tiempo para resolver cómo sobrevivir en los lugares a los que el desarraigo obliga y lanza. Estaba próxima

a sus quince años, pero en aquel calendario de aniversarios, esa fecha se le antojaba descolorida y borrosa, al punto que no haría ningún esfuerzo para que figurara allí.

En la última fila, un chico recostaba su cabeza sobre el pupitre como si en esa almohada de madera encontrara algún consuelo. Su vivienda había sido una de aquellas sorprendidas por puntapiés en las puertas y gatillos que le arrancaron a su tío y a su hermano. Muy cerca de ese rostro encogido que no lograba digerir ese último adiós impuesto a patadas estaba El estudiante del cuaderno azul. Sus ojos parecían bucear, aún, en las turbias aguas de las ausencias percibidas. No estaba el chico de ojos claros, ese que vivía justo a unas cuerdas de su casa y con quien solía compartir tardes de ocio los viernes. No veía a la chica que amaba a Gustavo Cerati y sus músicas de danzas rotas, furia en las ciudades, lagos en el cielo, tres entre el té, temblores esperando su cuando para pasar y afectos que no pasaban en los temblores del tiempo: “*Una eternidad / Esperé este instante / Y no lo dejaré / Deslizar en recuerdos quietos / Ni en balas rasantes / Que matan*” (Cerati y Melero, 1990, 1ª estrofa). Tampoco estaban los dos compañeros de clase que el pasado año no habían podido esquivar las balas; unos hombres de tomar armas llegaron con lista en mano y, a los pocos minutos, un par de cuerpos yacían en las afueras del colegio que no los vería más.

También en la maestra irrumpían las lágrimas. Nunca había presenciado tantos cuadernos cerrados y tantos llantos abiertos. El deseo de hablar estaba atorado y la esperanza se encontraba deshinchada. Fue entonces cuando las clases empezaron a hilar el tiempo de los lápices, a destejer los dolores y a bordar las historias no dichas. Un costurero de escrituras y relatos orales que a veces brotaban como piedras de una cantera deshecha. “Lo único que yo hacía también era llorar, vuelvo allá y me quedo sin palabras...” (RE). También algunos estudiantes sentían que los vocablos se escapaban, como si temieran salir a la luz pública y arrastrar demasiada oscuridad. “Profe yo no soy capaz de escribir, pero sí le dibujo” (RE). Una quema simbólica saludó cierta mañana el patio escolar. Con las hojas escritas y las vivencias dibujadas se había conformado un cúmulo de pesares que precisaban un fuego sanador. Entre el humo y los trazos llameantes se elevaban esos diplomes tan íntimos, esos daños que todavía lastimaban el cuerpo. Una nueva chispa se desprendía del piso ceniciento.

A las puntadas y a las composiciones en papel se unían las tardes de museos en el centro de la ciudad y la degustación de un helado en la esquina de los sabores variados y las complicidades con las preferencias adolescentes. Tampoco fueron pocas las jornadas en que el Pequeño Teatro recibía la visita de abundantes presencias escolares a quienes la jocosidad de una comedia les devolvía la risa. Las artes de la escena y las artes de la palabra abrían sus telones y reclamaban un vuelo mayor, como ese que se avista desde la Babel de las invenciones escritas. Pero en aquella escuela, los escasos libros no alcanzaban para sostener el nombre de biblioteca.

En los itinerarios que la maestra continuaba trazando en las aulas, no se contemplaba una pedagogía huérfana de lecturas. Transcurridos algunos meses desde su llegada a la Institución, un evento decididamente publicitado convocó la atención de toda la comunidad educativa. Bailes, desfiles de modas y representaciones teatrales se fijaban en las promesas del encuentro. No defraudaron las escenificaciones ni los aportes monetarios de los asistentes, quienes también querían contribuir al sueño de estanterías pobladas de textos. Estas donaciones, junto con el apoyo de una entidad financiera de la ciudad, favorecieron la dotación de ese escenario. Al fin, un volumen considerable de libros alcanzaba para llamar a la biblioteca por su nombre y las apuestas institucionales ampliaban su andamiaje cultural. Ese espacio naciente no tardó en convertirse en el epicentro de los habitantes de la escuela y de integrantes de los ámbitos comunitarios que recobraban un poco de ánimo, tras sentir que, en los años más cruentos de las disputas armadas, sus iniciativas se habían enfriado en el abandono estatal y social.

Lecturas diversas se amañaban en las horas y el timbre desataba la exclamación de quienes lamentaban la interrupción en la página más arrobadora. En una ocasión de permanencias sin apuros entre las letras, la maestra se encontró ante el grupo de estudiantes de gestos tristes que acudieron al inicio del año escolar. Allí estaba el Estudiante del cuaderno azul, uno de los visitantes más asiduos de aquellos estantes. Ya no la miraba con ojos interrogantes. Mientras leía las literaturas de su escogencia dejaba ver, entre las páginas de su cuaderno, los colores donde también él se buscaba.

Fueron tres años en aquella institución de manifestaciones juveniles que oscilaban entre las pérdidas y las búsquedas. Cómo partir sin quebrantos de voz, sin la memoria de la alegría esquiva.

Dejaba el tiempo de ausencias y costuras en El Corazón, pero no abandonaba la Comuna; el 2006 la recibía con el anuncio de su vinculación oficial al magisterio en un plantel ubicado en el barrio Juan XXIII. Se trataba de la Institución Educativa Stella Vélez Londoño, escenario donde actualmente se desempeña como profesora del área de Lengua Castellana.

Entre el caserío diverso que no se desentiende del verde montañoso sobresale la edificación que, desde las alturas de las cabinas del Metrocable de San Javier (Línea J) que opera en la zona, se avista como ese punto de conexión entre las dinámicas comunitarias y educativas (figura 33). A lo lejos huele a escuela. Los murmullos estudiantiles que se cuelan por los ventanales no lo desmienten.

Figura 33

Vista actual de la Institución Educativa Stella Vélez Londoño



Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2019).

Ya son quince años vividos como formadora en este contexto y las iniciativas hiladas se van desprendiendo de los ovillos del recuerdo. Las primeras interacciones con los grados de secundaria que ocupaban sus clases reclamaban tejidos curriculares que se desentendieran del dato frío que no atraviesa los cuerpos porque se desliza por la piel de lo intrascendente. Que las matemáticas llegaran en conjuntos para multiplicar el gusto por sus contornos; que calcularan sus movimientos y se liberaran de tiasas geometrías; que en cada vector una ruta y en cada ángulo un

punto de vista; que los perímetros del vivir no escatimaran en medidas y que entre curvas, parábolas y espirales los desplazamientos subjetivos fueran encontrando sus propios fractales. Que las biología se escaparan de las enciclopedias y se expandieran en despliegues ecosistémicos de vastas biodiversidades y que éstas no disimularan el descontento por las temibles acechanzas de quienes aplastaban el suelo con sus botas rentables. Y las preposiciones, los verbos, los predicados... qué lugar ocupaban en la sintaxis de aquellas existencias juveniles de lenguajes plurales en los que yo, tú y nosotros (as) no eran solo pronombres, eran nombres con cuerpos, eran cuerpos entre nombres. En esas expresiones plurales se avivaba el quehacer de la maestra y otros colegas resueltos a perseverar en una clara proposición: “Nosotros vinimos fue a cambiar mentalidades... que cada uno tenga una concepción de vida (RE).

En 2007 nació “Arte Impacto”, un proyecto que continúa vigente y que se fue orquestando en entusiasmos vespertinos que querían continuar haciendo escuela, aunque el timbre ya hubiera anunciado la finalización de la jornada habitual. Los salones se llenaban de guiones, parlamentos, vestuarios, maquillajes, ensayos y ánimo, pues, que vamos pa' teatro. El arte dramático y montajes de obras variadas hacían parte del repertorio que se subía al escenario de las posibilidades artísticas. Era tal la acogida y el sentido que esta propuesta cobraba para estudiantes y docentes, que no tardó en ganar resonancia en el abordaje de algunas áreas de saber. También la danza hacía parte de este menú escénico. Y la noche se tornaba velada porque el colegio estaba despierto. Algo estaba ocurriendo allí y las familias también querían contagiarse de esos ritmos nocturnos afinados en intervenciones dancísticas y actorales.

Estas escenificaciones se dieron el permiso de escuchar aplausos en otros espacios de ciudad y, para el caso de la danza, espectadores de otras regiones del país acudían para apreciar las coreografías compuestas. Impensable olvidar la presencia en tierras boyacenses y la participación en un certamen con el que se buscaba no tanto la competición, sino dimensionar las cadencias de los propios talentos. Las rítmicas expuestas les arrancaban sudores festivos a esos fríos del altiplano enternecidos con los calores del encuentro. Temperaturas de mayores proporciones percibieron la maestra y sus estudiantes cuando una de las bahías más descollantes del continente les extendía el saludo de bienvenida a una muestra de música folclórica. Bastó con sentir la brisa costera para advertir en ella noticias del mar en una Santa Marta abrasadora. Y en el horizonte de aquellos

escolares danzantes se dibujaba, por primera vez, ese universo marino con su oleaje de misterio y belleza. Entre el suelo arenoso y las profundidades cubiertas de naturalezas inéditas se desplazaba otro tiempo, eran como instantes dispuestos por el movimiento de los caracoles. Aún hoy, con la brisa llegan a-mares, las renovadoras lentitudes y los recuerdos de viajes a ritmo de baile. Se reviven en los egresados y en quienes vienen trazando sus compases en las aulas.

En aquel barrio y en aquella Institución Educativa de recordaciones tan preciadas también han llegado las turbulencias del conflicto. Olas violentas han agitado los años a raíz de incursiones armadas, disputas y ambiciones que se aferran a sus fines con la obstinación de un depredador ante su presa. Muchos diarios de la primaria o de la secundaria hablarían de esas arremetidas, como para que nunca se olvide, para que suenen esas tonadas tristes en desconciertos de estudiantes. “Ellos han visto la violencia como lo peor que les ha sucedido. Porque vos vas a la mayoría de las familias y todas han tenido que ver con la guerra” (RE). Y la guerra pone colores fuertes en murales de tonalidades suaves. El paisaje bélico dibujado en los últimos años ha dejado ver un marrón furioso. Hasta los salones han llegado los tonos altos y en voz baja de esa realidad. Que La Quiebra y La Divisa, que los duros del barrio, que el tiroteo, los homicidios, los abusos sexuales, la extorsión, el desplazamiento, el tráfico de drogas, el cuidado se le ocurre pasar la línea porque ya sabe que se vuelve invisible...

Entonces La Quiebra se ha pintado no solo como un sector cercano al colegio con su amalgama de expresiones culturales y sueños trajinantes; y La Divisa no solo ha ilustrado un lugar contiguo en su reverdecer de promesas que no se opacan en el duro asfalto. La Quiebra y La Divisa son los nombres que las bandas delincuenciales enfrentadas por el control de esta zona y de otros sectores aledaños se han adjudicado. Ha habido épocas de mayores vendavales, esos en los que las treguas se caen como fruto podrido y el pasadizo que lleva a un nuevo pacto es un forcejeo de fieras. Ni la maestra ni sus colegas se han resignado a esos rugidos. De aula en aula, de pasillo en pasillo, un llamado se ha hecho sentir. “El colegio es un territorio de paz y no permitíamos que ingresara absolutamente nada” (RE). Nada de agresiones, de vocerías para uno u otro combo, de armas tomar en esas corrientes sin escrúpulos al momento de lanzar sus señuelos a los peces de tempranas edades.

En esos llamamientos escolares, variadas expresiones de la cultura han promovido sus mayores guiños vitales. Entre la emoción y un brillo singular en los ojos, la maestra recuerda una experiencia singular con algunos grados de bachillerato. Las clases anunciaban la llegada de un visitante proveniente de otras latitudes que tardaría poco en convertirse en un morador habitual. Llegaba en los aromas del papel, en el apasionado trazo de la tinta, en una cubierta vestida con un traje de cuadros rojos y tonos beige. Se trataba de un diario nacido en el siglo pasado. Sus primeras líneas habían brotado en junio de 1942 y las últimas en agosto de 1944. Ya estaba dentro del salón y una voz adolescente empezaba a ocupar el oído. *“Me angustia más de lo que puedo expresar el que nunca podamos salir fuera, y tengo mucho miedo de que nos descubran y nos fusilen. Eso no es, naturalmente, una perspectiva demasiado halagüeña”* (Frank, 2012, p. 39).

Cuando Angie y su madre sintieron la balacera el reloj marcaba la una de la madrugada en el barrio Juan XXIII. Hasta el íntimo refugio de las sábanas que contrarrestaban el frío llegaron los sonidos de los fusiles. Un colchón de cemento debajo de la cama no se hizo esperar; tampoco los silenciosos temblores y el hasta cuándo de las ráfagas. Más tarde, las sirenas policiales o el alarido angustioso de las ambulancias se confundían entre armas y gritos de un amanecer convertido ya en noche. El colegio abría sus puertas. La maestra y los compañeros del grado noveno extrañaron a Angie ese día, pero salir era imposible. Retornó al día siguiente con las ojeras que deja el pánico y el gesto que no cesa de preguntarse. Volvía a aquel diario y a sus interrogantes y su gestualidad inquieta se afirmaba. *“¿A dónde iríamos a parar? A veces me pongo a pensar: ¿no habrá nadie que pueda entenderme, que pueda ver más allá de esa ingratitud, más allá del ser o no ser judío, y ver en mí tan solo a esa chica de catorce años, que tiene esa inmensa necesidad de divertirse un rato despreocupadamente?”* (Frank, 2012, p. 175).

Muy cerca del pupitre de Angie se sentaba otra chica de vista aguda que, en su óptica juvenil, se proyectaba en el campo de la salud y en consultorios expertos en curar retinas; anhelaba convertirse en una médica prestigiosa a los ojos de la profesión. Mantendría el lente en ese deseo, aunque uno de sus docentes siguiera creyendo que ella y otras compañeras estaban solo para casamientos, que la desocupación se avizoraba como su mayor oficio y conténtense con estas clases porque para qué esfuerzos y vuelos intelectuales ante esos destinos definidos. Al lado de la futura doctora de la mirada se ubicaba un colegial de ojos vivaces. Quería estudiar música y tocar en

eventos multitudinarios. También era aficionada al ajedrez y, como sus sueños se trepaban a dimensiones volcánicas, se imaginaba haciéndole enroque a las dificultades y jugando a lo Bobby Fischer o a lo Gari Kaspárov en el tablero de la historia. Su vida se había salvado de un terrible jaque mate cuando estuvo a punto de morir por cruzar una frontera invisible; se dirigía de la sede central de la Institución a la sede de primaria y no tenía claro que en ese trayecto se había trazado la línea imaginaria del este lado es mío y este de ustedes y pieza caída el que no respete las posiciones. Un sobresalto premonitorio lo condujo de regreso antes del sentenciado deceso. Desde entonces, se ha aferrado más a la respiración y entre tonada y jugada se han movido sus pasos. El diario de vida se abría de nuevo. *“A esto hay que añadir que poseo una enorme valentía de vivir, me siento siempre tan fuerte y capaz de aguantar, tan libre y tan joven... La primera vez que me di cuenta de ello me puse tan contenta, porque no pienso doblegarme tan pronto a los golpes que a todos nos toca recibir”* (Frank, 2012, p. 363).

La lectura de aquella historia era como un delicado golpeteo que tocaba los pórticos de aquellos colegiales. Había llanto en muchos rostros. Y así, entre letra y lágrimas se escribía el vínculo con la joven de emblemáticas resonancias tras la Segunda Guerra Mundial. Anne Frank estaba entre sus vidas y sus vidas se leían en Anne Frank. “Ellos no podían creer que una niña de esa edad hubiese podido vivir tanto en tan poco tiempo” (RE). La imaginaban en su escondite en un edificio de Ámsterdam o en “la casa de atrás”, como refiere ella en sus escritos. Volvían a sus temores por las persecuciones nazis, a sus primeros amores, sus ilusiones, los cuadros cotidianos pintados con ingenio, los conflictos entre los habitantes de aquella casa que, además de sus padres y su hermana Margot, contaba con otros cuatro anfitriones. Y aunque ella no alcanzó a incluirlo en su diario, inferían su desolación al momento del arresto por parte de la Gestapo, un infortunado agosto de 1944. Y qué decir de lo que vino luego. Pavor, despojo, el campo de concentración Bergen-Belsen; hambre, mucha hambre, higienes denigrantes, infecciones, tifus, muerte. Como en Primo Levi: *“Considerad si es una mujer quien no tiene cabellos / ni nombre ni fuerzas para recordarlo / vacía la mirada y frío el regazo / como una rana invernal”* (2015, p. 29).

Silencios.

La última clase sobre el diario se había reservado para la presentación de los trabajos derivados de la experiencia de lectura. La historia, la cultura, las recetas de la época que vivió Anne en sus últimos años y sugestivos pasajes de sus memorias ocupaban la atención. Había más alegrías y esperanzas que angustias en los videos, las representaciones teatrales y las narraciones que se pusieron en común. En cada intervención adolescente parecía levantar la voz un manifiesto de existencia. La obra de la niña de duradera vida en la escritura se rememoraba también en las sesiones de clase de Sociales, a propósito del trabajo articulado entre las áreas y de las lecturas comunes e intencionadas que el proyecto “Arte Impacto” ha promovido entre docentes.

En la existencia de la maestra se manifiesta aún, luego de dieciocho años en la Comuna, la decisión de seguir habitando la escuela y de creer en la comunidad que ha conocido a fondo porque “la mayoría de la gente es buena, muy, muy buena. No como se mostraba en las películas, comunas terribles. Pero la gente hermosa no vende, los corazones lindos no venden” (RE). Continúa allí, entre los memoriales de El Corazón y el quehacer *diario* de la Stella Vélez Londoño. Y en cada temporalidad vivida, un “amo mi profesión” (BM) que se afianza y que seguirá zurciendo los afectos, las promesas y los interrogantes. Y serán más los cuadernos azules, los danzantes entre el frío y la brisa, los viajantes al mar de los siete colores, las ópticas de vida sin miopías, los aspirantes a músicos y los rostros de las chicas que trazan preguntas y necesarias incomodidades en las ojeras que dejan las noches cubiertas de insomnio.

Memoriales en clave de Sol o baladas a la hora del alba

Una casa amarilla –como pintada por un rayo solar– las recibió una calurosa mañana a mediados de 2015. Atravesaron la entrada con la decisión que les confería su presencia en el colegio público que, en adelante, constituiría una morada habitual, luego del arduo concurso de méritos que habían encarado para vincularse al magisterio. Ambas llegaban, en apariencia, con rutas vitales distintas, pero, una vez en el mismo centro, las cercanías empezaban a cobrar nitidez en sus álbumes existenciales. Las dos conservaban aún, como grabadas en el más fino papiro, las trayectorias de formación que les prometían el título de Licenciadas en Humanidades con énfasis en Lengua Castellana. No fueron en vano las promesas y, tanto la Universidad de Antioquia como el Tecnológico de Antioquia -espacios donde llevaron a cabo sus estudios de pregrado- les entregaron

sus pergaminos y, con ellos, renglones de posibilidades para que siguieran dejando sus improntas desde el papel de educadoras.

Ambas recordaban también un itinerario común en su docencia previa. Se remitían al tiempo en que la educación privada subía sus persianas y les ofrecía una oportunidad laboral que no dudaron en acoger. Una vez en sus respectivos colegios –uno ubicado al sur de Medellín y el otro en el municipio de Envigado– sentían una suerte de cielo posándose en las manos; era como si el aspecto edulcorado de la comodidad envolviera los dedos en la melosa sensación del no hay de qué preocuparse. Caminar por las aulas no corría el riesgo de tropiezos por excesivo número de pupitres ni de sofocos exigiendo impostergables ventilaciones. El trasncho no era un trago amargo habitual que obligara a la resaca al día siguiente, pues los trabajos por salón no superaban los veinte. En la biblioteca olía a libros originales y los materiales requeridos estaban siempre a la orden, como si adentro hubiera una papelería propia. Las salas de cómputo encendían sus sistemas electrónicos de punta, asunto que no representaba mucha novedad, porque esas pantallas eran ya familiares en las casas de los asiduos visitantes. El restaurante escolar ofrecía menús elegidos con ojos de nutricionista; de nada tenían que quejarse los comensales, a menos que, con tanta abundancia y variedad, les sobreviniera el hartazgo.

En las clases, no eran pocos los instantes en que por las hendiduras de la abundancia se colaba la escasez en los afectos; en los hogares de varios colegiales los vínculos no llegaban a platos fuertes: se quedaban en simples entradas o guarniciones que no saciaban plenamente el apetito afectivo. También había casos en que las angustias se depositaban en extraños bancos de soledad que acumulaban pérdidas continuas. De esa forma, el dulce cielo viscosamente percibido en las manos se escurría entre los dedos. Aun así, aquellos planteles de finas alfombras se tornaban como esos suelos donde los pasos por la docencia tanteaban los movimientos más firmes. Pero la educación pública pisaba más fuerte los tapetes del deseo y, en las decisiones de ambas, no se desatendieron esas huellas que direccionaban los caminos hacia otros escenarios educativos.

Sus nuevos destinos se cruzaron en La Casa Amarilla. Así llamarían, a veces, a su nuevo colegio, por un lado, en atención al color de su fachada, por otro, por esa luminosidad en la expresión. El nombre oficial destacaba, ya no por su resplandor, sino por su musicalidad, pues se

había inspirado en un célebre compositor antioqueño ocupado en los oficios de la música andina. Resonaba, de ese modo, el nombre de Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz, plantel ubicado en el barrio Antonio Nariño de la Comuna 13. Ya estaban allí, entre las aulas, entre los ojos abiertos de los cuarenta rostros por salón que se multiplicaban en miradas. Los retratos de aquellas vidas llevarían tiempo y los retratos de ellas ante quienes las observaban, también. Aunque, a punta de lápiz, los calendarios iban cediendo temporalidades. Así lo había enseñado la Estudiante cantora de fino trazo cuando, cierto día, ingresó a clase con las maestras Sol y Antonia entre sus manos (figura 34). Sus alargadas horas de carboncillos en la invención nocturna habían echado luz sobre dos rostros.

Figura 34

Dos maestras resguardadas con alegría en la memoria a través de retratos realizados por egresada de la Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz (2018).



Cada imagen traía al presente un gesto que había empezado a dibujarse en los rayones de la infancia. Desandar esas líneas de vida conduce a los primeros tableros de aquel tiempo en que, el alba de la edad, despuntaba entre juegos y fabulaciones.

Las promesas crepusculares en el paisaje infantil de *la maestra Antonia* empezaron a bosquejarse en las calles de Buenos Aires, un populoso barrio de Medellín. Los tempranos entretenimientos no se ocupaban, a cabalidad, en oficios de muñecas, maternidades simuladas o labores de esposa abnegada; fijaban la atención en una pizarra. La pequeña recorría cuerdas completas en busca de niños y niñas con anteojos de clase en una atractiva escuela donde ella se ensayaba como profesora. No resultaban infructuosas sus búsquedas puesto que, como si se tratara de la golosina más deseada, muchos aprendices acudían a ese dulce encuentro, que no tenía una pretensión distinta a untar de sabores alegres los días. “Creería que, desde ahí, soy la maestra que sigue en esa pizarra” (BM). Su simpatía por ese rol y su talento floreciente se rumoreaban de tal modo que, llegaron hasta los oídos de un pastor evangélico que no dudó en disponerle todo en la acera de una iglesia para unas cuantas clases dominicales.

Además de estos revoloteos en asuntos de enseñanzas, brotaba una inquietud particular por la realidad del país. Interés que se avivaba en las historias de su abuelo, un sindicalista y asiduo visitante de lecturas que no escapaba al asedio policial. Le contaba que, en cierta ocasión, se vio obligado a arrojar unos libros por el balcón, antes de que perecieran en el golpeteo del bolillo castrense. La nieta no entendía por qué, pero luego se enteraría de que los títulos arrojados eran de la autoría de Marx y Engels, entre otros, revelaciones que se tornaban más claras cuando el anciano hablaba de persecuciones y del precio pagado por atreverse a pensar distinto.

El gusto por las letras que este contador de historias le había infundido en su niñez, se multiplicaba mientras cursaba su bachillerato en un centro educativo femenino acostumbrado a promover entre sus jóvenes largas estancias en bibliotecas y en el campo de las artes. Al entusiasmo despertado por el teatro entre las adolescentes no eran ajenas las familias que veían extraer de los armarios las prendas que se usarían luego en los montajes. *Los árboles mueren de pie* de Alejandro Casona fue una de las obras escenificadas. A partir de allí, leer y actuar se convertirían en los verbos recurrentes de su cotidianidad.

Tras el título de bachiller y el advenimiento de la mayoría de edad, los apuros del empleo y los estragos de cronos en su agenda desviaban la atención de las realidades colombianas que habían encendido las cerillas de su interés desde niña. El año 2002 saludaba sus diecinueve años en medio

de un ajeteo poco cautivado con los flujos urbanos circundantes. De la Comuna 13 apenas escuchaba rumores. Decían que visitar a familiares en esos barrios era un peligro porque eso por allá estaba muy “caliente”. En los actos religiosos eran recurrentes los rezos y las peticiones para que los parientes salieran ilesos y que cuándo será que todo eso se acaba. Con la prensa también se asomaba tímidamente a todo eso que no acababa. “En los titulares de los periódicos que compraba mi padre, anunciaban: “Diez horas de pavor”, “Un día de pavor”, “Tres días de pavor”, y así, cuatro, cinco, seis...” (BM).

En lo oído y leído llegaba la Comuna. Después de 2015 llegaría en lo vivido. Y ese sería el tiempo en que, a diferencia de lo ocurrido en los colegios de persianas, cogería el cielo con las manos.

En el hogar de infancia de *la maestra Sol* también olía a tizas. Decir madre era también decir maestra de primaria y, detrás de esa relevación, no faltaban reacciones curiosas que preguntaban por los años de experiencia, las materias orientadas, los grados escolares, el carácter... Entre averiguaciones y referencias se iba formando un breve currículo de la profesora de la vereda, de la directora del centro educativo, es decir, de su progenitora. Vivían en un espacio rural en Girardota, uno de los municipios de la zona norte de Antioquia que integran el Valle de Aburrá. Entre parajes montañosos y ambientes pueblerinos transcurrieron sus años de estudiante. En ese ir y venir fue surgiendo una fiebre particular, que no era más que el síntoma de su incurable afición a todo lo que destilara lenguaje en sus diversas formas: “la presencia de un libro andante, de una hoja escrita, de un cartel elevado en la calle, de una obra abierta, de un recital, de una puesta en escena, de una historia contada por un niño, por un joven, por un anciano” (BM). Los cuidados intensivos con baños de invención favorecieron el contagio por una obra que ha guardado con alta estima en su botiquín (o bibliotiquín) de libros necesarios para sobrevivir. Allí ha habitado por años *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry y, con él, sus dosis de asombro, el valor de lo sencillo, el genuino afecto de la amistad, la esencia que los ojos no captan, aquello que “no se ve bien sino con el corazón” (2009, p. 95). En su corazón se hizo visible la inclinación por una carrera

profesional que respiraba docencia. Como en la biografía materna, también en su devenir habría aromas de escuela.

Su trayecto como maestra en formación en la Universidad de Antioquia avanzaba y en los últimos semestres del plan de estudios figuraba una práctica pedagógica en un centro educativo concreto. En los escenarios ofrecidos se relacionaba un proyecto llamado “La Escuela Busca al Niño”⁴⁹, iniciativa que no tardó en aceptar. Su morral de practicante se subió a la espalda de la juventud decidida y una mañana del año 2008 se descargó en un sector específico de la urbe donde, ella y otros futuros licenciados, echaron a callejear horizontes: “buscar niños desescolarizados en el sector denominado *Niquitao*⁵⁰ en la ciudad de Medellín y llevarlos a un parque donde montábamos carpas y empezábamos a proponer otras visiones de escuela” (BM). El foco se situaba, pues, en uno de los contextos ciudadanos más desfavorecidos. Una vez identificadas las infancias buscadas, se llevaban a cabo procesos de formación y, más adelante, se generaban las condiciones para el acceso y la permanencia en la vida escolar.

Las interacciones continuas desnudaban los entresijos de una realidad marginal que destapaba sus aguas reprimidas –y oprimidas–. El sacol era algo habitual en el consumo diario de niños, niñas o adolescentes que luchaban contra el monstruo del hambre o caían vencidos ante las sensaciones producidas en el cerebro por esa sustancia amarillenta. La calle era el techo destechado de algunos pequeños; otros vivían en inquilinatos donde una habitación para dos se transformaba en el cuarto de diez y para qué indagar cómo resolvían el insomnio en los colchones de la estrechez y la intimidad evaporada en el aire irrespirable. Estaban también las niñas con las viles marcas del abuso, los vendedores ambulantes, el baño escaso y el olor previsible. Pero no habían llegado allí para cruzarse de brazos o tirar el ánimo en el andén más próximo. TITIRITAMBO anunciaba su arribo. Era el nombre sonoro que le otorgaban a la propuesta de Teatro creada como promesa pedagógica para la población. Algunas de las obras montadas participaron en eventos realizados

⁴⁹ Liderado por Corporación Región, con el apoyo de la Alcaldía de Medellín, la Universidad de Antioquia y la Unicef. Durante su vigencia se ocupó de los sectores más vulnerables de la ciudad para garantizar sus derechos humanos y sociales desde una perspectiva integral, donde la educación constituía el eje nodal.

⁵⁰ Sector de la Comuna 10 históricamente caracterizado por condiciones de pobreza, precariedad y abandono. Allí, niños, niñas y jóvenes se ven expuestos a cantidad de violencias y problemáticas sociales. En los años recientes, desplazados de distintas regiones colombianas y población migrante de países como Venezuela y Ecuador se han instalado en esta zona.

en otros escenarios culturales y educativos de la ciudad. Junto con los talleres teatrales, la narración era otro personaje imprescindible en las sesiones de parques abiertos o canchas asoleadas. Cuántos aprendizajes en aquellos años que también dejaron sus semillas en pequeños rostros capaces de risa, de imaginación y de honduras que solo podían captarse con ojos de corazón.

Tiempo después recordaría, en otras miradas, aquellas jornadas de sol y nube en los márgenes de la zona céntrica de la ciudad.

El siglo veintiuno entraba al año dieciséis. En los últimos grados de secundaria de La Casa Amarilla se respiraba un ímpetu especial: los estudiantes parecían estar convencidos de que, al ser coetáneos del período en curso, no podían menos que traslucir una temporalidad en sintonía con la juventud del siglo. Así se percibía en los retratos que las maestras Antonia y Sol continuaban esbozando. Otros rasgos llamativos intensificaban su tono y se quedaban en la retina pedagógica. Un buen número acostumbraba a embriagarse; sí, de artes. La ebriedad imaginativa se advertía en fermentos que de tufillos poco y de exquisitos cocteles bastante.

Además de los talentos añejados en la imaginación, otra singularidad sobresalía. La mayoría no había bebido, a profundidad, en las fuentes de sus propias historias, ni en las de sus barrios, ni en las referidas al pasado de la 13. Había una sed compartida. Tanto escolares como educadoras querían pasar del tímido sorbo a una ingesta profunda. Y como las dilaciones no estaban en el menú, los currículos no dudaron en catar sabores esenciales y en intencionar trayectos de formación sin prescripciones de recetarios. Pero la Señora Barrera –la habitante de la oficina principal– no era muy proclive a libar en finalidades de esa naturaleza. Temía que el seguimiento infiel a las estandarizaciones avinagrara los índices de calidad o derramara todos esos brebajes alusivos a las mediciones. Aun así, las clases de Lengua castellana retiraron los corchos del no se puede para que los sentidos se expandieran en la Comuna y la Comuna se ensanchara en el sentir.

La importancia de construir memoria histórica era una de las grandes motivaciones. Las nuevas generaciones serían gestoras de vitalidades que no podían acontecer al margen del pasado

y de una reflexividad capaz de proponer nuevos sentidos de humanidad. Las potencialidades artísticas también habilitaban umbrales. Estas convicciones tenían asidero en los propósitos del área mencionada y se articulaban a un proyecto de investigación que las educadoras desarrollaban conjuntamente, en el marco de sus estudios de Maestría en Educación en la Universidad de Antioquia.⁵¹

Ya era el comienzo. Los mapas vitales disponían sus coordenadas. Uno de los grupos del grado once daba apertura a su puesta en tránsito. “Es necesario que los chicos conozcan la historia de ese territorio” (Maestra Antonia, RE). La mayoría había nacido en 2002, el año de numerosas incursiones militares, incluida la Operación Orión. Los recorridos por los memoriales de colores y de variadas texturas irrumpían en los muros, en las calles, en lugares antes inadvertidos: un helicóptero guindado del aire listo para el ataque; el niño de las carcajadas no calla. Puños levantados; elefantes con sus trompas resistentes como sus cuerpos voluminosos no caen. El llanto materno sin pañuelo consolador; un par de niños se abraza en un mural. Un desteñido aerosol de la esperanza; esperanza con aerosol invencible fija testimonios.

Los murmullos de las impresiones y las perplejidades derivadas de la apreciación de los grafitis se vivían de manera solitaria, en parejas o en tríos. Pues el grupo completo no podía desplazarse con libertad por todos los espacios, dado que algunos chicos y chicas debían evitar ciertas fronteras que se imponían en las calles a la manera de hechizos invisibles que, una vez sobrepasados, no dejaban ni pasado ni presente vivos. Las cámaras se instalaban en el ojo más agudo para captar las imágenes que inspirarían luego un ejercicio de fotorrealismo, donde ilustraciones alusivas a la paz y a un nuevo porvenir marcarían tendencia.

El calendario ponía el lente en un nuevo día. El foco se centraba en los relatos de las comunidades para llenar de perspectivas las preguntas que ocupaban la inquietud estudiantil. Una anciana se remitía a las historias de fundación de barrios en aquellos tiempos donde los únicos andamios eran los de la tenacidad y, las pertenencias, un pequeño morral arrastrado por los caminos del destierro. Una dama hablaba de los liderazgos de las mujeres, de su paso sin declive por las

⁵¹ El proyecto se desarrolló entre 2016 y 2018 y se intitula: “Voces para construir memoria histórica sobre un pasado presente: una propuesta didáctica que se entreteje entre la literatura con otras manifestaciones artísticas”.

emпинadas tierras de la adversidad. Una madre volvía al tiempo de Orión y un nudo atropellaba de nuevo las palabras porque cuál Antígona no se quiebra con un ser querido insepulto. Un joven rapero contaba como rimando y rimaba como contando que de golpes nada. No más pum, pum. Sí más paz. Más tas tas no. Sí más justicia y amor. Una mujer de triste mirar evocaba al esposo ido para siempre en el tren de las intervenciones militares. Un señor de mirada resuelta aludía a las organizaciones comunitarias y a sus amplios tejidos.

Junto con las regiones de los vivos era preciso visitar el barrio de los últimos adioses. También en aquella morada de los muertos había voces, como en la Comala de Juan Rulfo o en el Spoon River de Edgar Lee Masters. Y en muchas tumbas, los nombres familiares, los familiares en los nombres, los amigos, el llanto. Los duelos no hechos emergían como un trapo negro atado al corazón. La observación de los epitafios revelaba las palabras que no se dijeron en el último momento o lo callado a lo largo de la vida. En cada inscripción un desgarramiento. Luego, los susurros estudiantiles en silencio compungido, como en un duelo común.

Estaban de nuevo en el aula. Una página en blanco se posaba sobre los pupitres formando una gran sábana dividida en fragmentos, pero unida con una consigna: escribir el propio epitafio, imaginar ese último grabado para que no ocurriera lo acontecido a los personajes del memorable cuento “¿Fue un sueño?” de Guy de Maupassant (2002), quienes tuvieron que salir de sus tumbas para borrar los mensajes escritos en sus lápidas y remplazarlos por la verdad. “Todos ellos estaban escribiendo al mismo tiempo la verdad, la terrible y sagrada verdad, la cual todo el mundo ignoraba, o fingía ignorar, mientras estaban vivos” (p. 9). Verdades de variados matices sobresalían en las recordaciones póstumas que las plumas escolares deseaban fijar. Que aquí yace un alma rota, pero con sonrisa; aquí un destino que no está escrito; acá un buen padre y amigo; aquí yace una joven que con padre nunca contó.

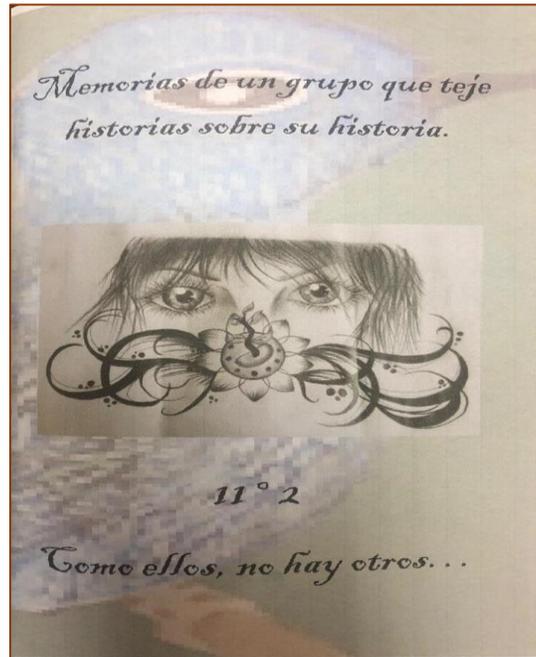
Tras el desentrañamiento de las propias finitudes las clases convidaban a las necesarias literaturas. La memoria del padre asesinado y que en vida había defendido derechos y causas sociales, se oía en la lectura silenciosa de *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince. Obras de Evelio José Rosero y Santiago Gamboa ahondaban en el espinoso ramaje que dejan los zarzales de la violencia. El frío pavimento de las calles medellinenses donde la chispa juvenil se apagaba

con un soplo aturdidor volvía en las crónicas de Alonso Salazar. Un salto literario conducía a Cali y a la narrativa de Andrés Caicedo. Su cuento, *El atravesado*, entraba con su “Tropa Brava” y un puñado de adolescentes biografiando sus años a totazos, descargando su bravura donde la gana dijera y no se metan con nosotros y el que se meta un trompazo en la jeta y al suelo se tira. Pero después llegaban los tiros, y la policía, y una tropa doblegada. Por los callejones de esa historia transitaba también la existencia rabiosa que llevaba el joven protagonista, un chico asiduo en los cines y de mano dura en las peleas de la clase, de la calle. Y entre rodajes y pleitos, golpe con golpe yo pego y puño con puño devuelven; entre furia y furia, los moretones de una vida solitaria enfrentada a porrazos y pedradas. “Que di piedra y me contestaron con metralla. Que cuando hubo que correr corrí como nadie en Cali. Que no hay caso, mi conciencia es la tranquilidad en pasta, por eso soy yo el que siempre tira la primera piedra” (Caicedo, 2014, p. 296).

Aquellos personajes literarios estaban llenos de contusiones, no solo en el cuerpo visible. Adentro también había rasgaduras y lesiones sin suturas. Con las reflexiones que las maestras favorecían y la imaginación en des-borde en los pupitres, llegaba a los estudiantes de once la urgencia de escribir porque también en ellos y ellas había una autoría, una letra que ya no admitía más dilaciones (figura 35). Luego de tachones, inevitables palimpsestos y conmociones que ninguna tinta sensible podría desoír, la reunión de los relatos se daba cita en una compilación perdurable desde aquel 2018 en que lo contado y lo cantado despuntaban en una publicación común.

Figura 35

Portada de la compilación de historias escritas por los estudiantes en 2018



Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2020).

Cada historia echaba luz sobre retratos más hondos. En varias páginas, la figura del padre se parafraseaba en ausencias dictadas por la desaparición forzada, la muerte violenta, la cárcel por casa o el abandono que no quiso saber de hijas, hijos y abrazos. Las marcas de la violencia por abuso sexual, golpes, estigmatizaciones o secuelas de las confrontaciones armadas rompían los hilos de los relatos, porque cuando es el dolor el que se hilvana las agujas de la escritura se retuercen. La palabra pobreza abundaba en el contar sin cuentas robustas. De unos cuantos ojos teñidos de rojo salían los registros de una estancia avanzada en las sustancias alucinógenas. A esas regiones donde reinaban temibles especies de la seducción iban a parar aquellas edades de escuela, a quienes una amable máscara recibía con golosinas embadurnadas de coqueterías que, una vez probadas, lanzaban al hoyo profundo del consumo. Esos reinos tenían sus imperios en varios puntos de la Comuna. Los hombres verdes de las fuerzas legales parecían no percatarse de ello; cuando se daban por enterados recorrían las plazas de aquellas soberanías donde no llegaban con sirenas alarmantes, con el ¡manos arriba!, con el ¡detenidos! Chupetas untadas de soborno salían de las arcas reinantes y todos felices.

Tristezas se confeccionaban también en las historias contadas. Manifestaciones del afecto que ocurren cuando se dice amor y nadie atiende, cuando la mesa familiar no reúne a los comensales, cuando las crisis de la edad a quién le importan, cuando este desasosiego y tantos gritos de Edvard Munch a punto de estallar y ¡qué! Pero no todas las cuerdas estaban rotas en la garganta. Allí había también un grado once de trazo esperanzado y de imperdibles invenciones.

El paso de los días entonaba la necesidad del canto. No tardaron las guitarras; el Do, Re, Mi, Fa y un Sol. Ellos y ellas componían sus propias canciones para expresar lo que siempre habían querido decir sobre su territorio, para darle expresión a lo innombrable. Y en esas composiciones, “La parte estética de lo sensible, reconocer al ser, al otro como un sujeto que es un mundo que uno va descubriendo desde ellos, pues y todo lo que les acarrea” (Maestra Sol, RE). Las partituras no se hicieron esperar; vinieron las notas, voces, coros... Un concierto escolar en pleno día. En la memoria, estas estrofas cantadas:

Sueño

*Yo sueño con amor, que en la 13 haya justicia,
y yo sueño despertar con alegría.
Yo solo quiero una sonrisa,
que el ambiente de la paz lo sintamos en la brisa,
a pesar de la injusticia hay que seguir con esta vida.*

*Y este mundo que se salva viviendo entre mentiras,
poca esperanza, de no perder a su familia en un laberinto sin salida.
A veces hasta piensa,
a veces hasta piensa que su vida está perdida,
sienten que están en un callejón sin salida.*

*Solo ellos juzgados por pensar diferente,
duele ver cómo tratan por estas cosas a la gente,
lo digo de frente y lo digo con pasión,
yo apoyo la rebelión.*

*Quien escuche esta canción,
que le llegue al corazón.*

(Letra de una de las composiciones estudiantiles, 2018)

Luego, la Estudiante cantora de fino trazo -la misma que había retratado a las maestras y que hoy cursa una carrera en la Fundación Universitaria Bellas Artes, no dudó en interpretar sus letras con musicalización propia.

La ocasión

*Puedes observar las ventanas del lugar
y no ver más allá de las cortinas;
y si vas a entrar mi padre verás actuar
mientras mamá llora atrás en la cocina.*

Coro:

*Que la ocasión hace al ladrón,
mi hermano practica esa acción,
drogado en un rincón de su habitación.*

*Y escurren las heridas,
sangran por todo el lugar,
de lo que fue llamado
alguna vez mi dulce hogar.*

[...]

*Se asfixian las palabras intentando expresar
todo aquel fraude destinado en avanzar.
Y ni qué decir de mí,
en verdad solo es peor,
intentado cómo describir
un desastre hecho canción.*

*Y es que es duro percibir
cómo el viento arrastró,
las maneras para ser feliz
y agregar solo dolor.*

(Letra de una de las composiciones estudiantiles, 2018)

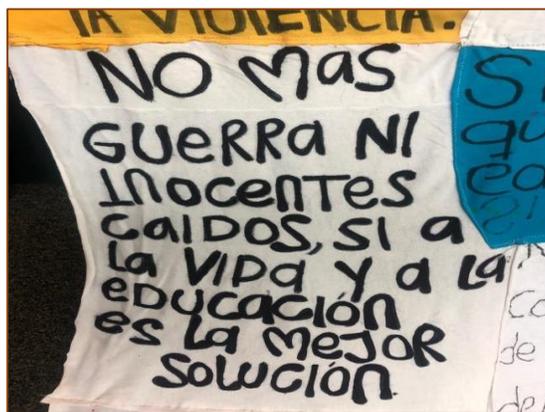
En 2018 no todo fue canto en la 13. Un rugido emitido por felinos de distintos reinos retumbaba en los barrios. Se trataba de estructuras criminales de distintos pelajes en disputa por el control territorial y el dominio del microtráfico. Como en el pasado, muchos días de pavor, fuegos cruzados desde los puntos más encumbrados, de día o de noche; intencionados cortes de energía eléctrica para cegar los ataques enemigos, toques de queda impuestos por los grupos ilegales en confrontación. Y con la ola de violencia emergente, encierros que no se enteraban de calles y rutinas cotidianas, desplazamientos, deserción y ausentismo escolar. De nuevo, como varios años atrás, el ruidoso sobrevuelo de las hélices con sus serpenteos insistentes y las evocaciones de Orión, esa constelación de ensombrecidas estrellas para aquel territorio.

En La Casa Amarilla había desazón. Interrogantes y zozobras iban y venían de un pupitre a otro en el salón de once porque cómo era posible que, después de habitar distintas memorias, de hacer las *paces* con las creaciones más genuinas, de sones y cancioneros, de historias de cuaderno para otros tiempos, un tiempo de tigres terriblemente despiertos imponía sus rayas en los oficios diarios. Los toques de queda ponían en la atención de maestros y maestras la necesidad de flexibilizar horarios para que el estudiantado pudiera llegar a casa antes de las horas prohibidas. Pero la Señora Barrera señalaba que lo que estaba pasando era allá afuera, que dentro de la Institución era otra cosa, que para qué tanto revuelo y punto.

Ni las maestras Antonia y Sol ni sus estudiantes cesaban sus revuelos. “Las pequeñas acciones que el maestro hace en la escuela, también generan actos de resistencia” (Maestra Antonia, CC). Carteleras y redes sociales se llenaban de expresiones visuales y escritas que reiteraban, una y otra vez, “El derecho de vivir en paz”, (figura 36) como entonara el cantautor chileno Víctor Jara (1971), antes de que reventaran para siempre las cuerdas de su guitarra y de su voz. Repetían, también, “Orión nunca más”. Justo en el mes de octubre, como cada año, llevaban a cabo algún acto simbólico para insistir en que, operaciones militares como la perpetrada en 2002 no podían volver a ocurrir. Pero la Señora Barrera comentaba que para qué conmemorar esas fechas fatídicas, que ya era hora de retirar esos carteles de las paredes escolares. Y los carteles pendían como aferrados a su contribución, a su llamado a una época donde se pudiera respirar distinto. Y exhalarlo allí, en el aliento escolar. “La escuela también es acogida y esperanza” (Maestra Sol, CC).

Figura 36

Mensaje contenido en ejercicio de memoria realizado en 2018



Nota. Fuente: (Erica Areiza Pérez, 2020).

Transcurría el mes de mayo de 2019 y el Área Cultural del Banco de la República, sede Medellín, desarrollaba, en el marco del proyecto nacional denominado “La paz se toma la palabra”, el Seminario “Maestros y maestras en territorios afectados por el conflicto armado. Subjetividades y poéticas para reinventar la vida”, espacio que tuve la oportunidad de orientar. Docentes de distintas áreas y asistentes de diversos campos profesionales y comunitarios se hicieron presentes. En una de las sesiones, dos invitadas tomaron sus micrófonos y se anunciaron como dos maestras que venían desarrollando propuestas educativas alrededor de la memoria, que habían llevado a cabo una propuesta de investigación al respecto en su colegio y que hacían parte de una Red de Memorias de Maestros en la ciudad.

Con la pasión y el gesto sensible de quien ha pasado por el cuerpo lo vivido, las maestras Sol y Antonia relataban los acontecimientos de su experiencia en la Comuna 13 y, con ella, los recorridos por el territorio con sus estudiantes, las imágenes visuales, sonoras y escritas derivadas del proceso. En su narración, tampoco se perdían de vista las garras felinas que asediaban la vida escolar y los días en que la docencia también lloraba. Revivían, asimismo, los rostros empapados de sonrisas juveniles, aunque por dentro hubiera unos dientes afilados mordiendo el alma. Enfatizaban en el arraigo estudiantil por los barrios de origen, en el orgullo de sentirse parte de estos. Celebraban que varios integrantes de aquel grupo de once, una vez egresaron de la institución, continuaban con iniciativas pacifistas en distintas corporaciones artísticas y culturales de la zona.

Antes de cerrar su intervención, una tela de generosas proporciones se ofreció a la mirada del público asistente (figura 37). Se trataba de una colcha de memorias confeccionada con los estudiantes, en la que fijaban sus retratos de sueños y llamados de mundo. En cada expresión se desplegaba una balada de vibraciones intensas, una amplificación de las resonancias que trae el alba cuando canta el comienzo de un nuevo día.

V. EXPANSIÓN DE SENTIDOS: POÉTICAS DE RE-EXISTENCIA

Si la danza es capaz de esta resistencia que subvierte los desfiles de cuerpos en masa, para despertar su singular vitalidad, entonces muestra en acto, en cuerpo, lo que es la libertad y la fragilidad.

(Experiencia y metáfora de la danza como “acto puro de la metamorfosis”, Laurence Cornu)

[...] formar es preservar la vida del otro.

(Cartas a Clotilde, Jesús Alberto Echeverri)

Las narrativas compartidas siguen diciendo e invitan a adentrarse incontables veces por sus susurros. La escritura atiende a esta provocación y activa un tiempo propicio para el detenimiento. Revivir en lo narrado permite ahondar en los manifiestos de humanidad que habitan las tramas. En las subjetividades políticas que se develan tienen lugar experiencias que (re)versan los destinos de la formación y ponen su aporte de ternura y belleza en el mundo deshojado. Se trata de *poéticas* que inventan tramas y andamios simbólicos para sostener el existir. Estas afloran con su carácter diferenciador, adquieren visibilidad, cuerpo, voz; emergen como *Vitalidades*, *Respiraciones*, *(Con)mociones*, *Creaciones* y *Comienzos*.

En estas (re)composiciones se configura una *poiesis* donde se entrelazan ilustración, poesía y reflexividad ensayística. Cada imagen debe su inspiración a las biografías y trazos de los viajeros en esta apuesta investigativa. Los versos de autoría propia conversan con lo dibujado y ensanchan, en su poetizar, gamas de intensidad. El tono del ensayo se entreteje en un *texto-bricolaje o artesanía de lo posible* que pretende, en su disposición, una experiencia hermenéutica de habitancia en la imaginación creadora, en construcciones de saber y de sensibilidad que transitan por variados intersticios.

*Vitalidades, ocasiones fértiles***Figura 38***Movimientos. Dibujo en pastel y lápiz sobre papel canson*

Nota. Fuente: (Alejandro Hernández, 2021).

*Corre, niño, corre.
 Las aves de pesada artillería no sobrevolarán hoy.
 Siente la fertilidad del pasto entre tus pies,
 el dulce de una fruta en una lengua propia.
 Toca tu guitarra, niña, toca.
 Mira que el estruendo ya ha cesado.
 Entona tu balada y ríe.
 Mañana volverás a la escuela.*

*Palpen, las hojas, palpen.
 Huelen a piel porosa, a cuerpo renaciente.
 Brotan como semillas y se elevan como plumas de escribir.
 Tierra y aire se entrelazan en el surco, en el vuelo.*

(Erica Areiza Pérez, 2021)

Las presencias furiosas que han permeado las escuelas han querido descargar allí sus fardos de agonía, sus acumulados de odios, su golpe fúnebre. Pero allí donde la muerte ha pretendido imponer su reinado, la vida ha persistido como un sol estival en la tiniebla. Así, los días en los que el ánimo lucía más demacrado -como molido a mazazos-, una pequeña casa de libros abría sus puertas, o unos versos se regaban por los salones, o una página a la espera de un dibujo guiñaba el ojo sobre los pupitres; o una celebración, un recorrido entre los barrios, una renovadora cotidianidad bullente.

En esta constelación de *ocasiones fértiles* sobresalen experiencias de lectura y escritura, esto es, prácticas socioculturales que desprenden sentidos revitalizadores. Una biblioteca, por ejemplo, puede dejar entrar y dejar salir lo que en otros espacios resultaría impensable. De ahí que cuando en el esmero de un maestro o una maestra se promueve una apuesta bibliotecaria, se delinea con ello un refugio habitable y libertario que esquivo los cercos punzantes. Y cuando los murmullos lectores recorren los salones, se van engrosando las horas del pensar y la imaginación se agita como si hubiesen vertido sobre ella una sustancia vivificante. En cuántas regiones de los universos pedagógico y literario, vida, letra y formación se han confabulado para soltar los grilletes en tiempos de guerras.

Así pues, no son pocas las obras que avisan sobre historias donde la educación ha interrumpido destinos pavorosos. La memoria abre los estantes y conduce a un libro de Lloyd Jones llamado *El señor Pip* (2010). Todo sucedía en Bougainville, una lejana isla de Oceanía donde sus moradores se trezaban en una guerra civil que dejaba a su paso una carnicería terriblemente humana. De la espuma rabiosa brotaba sangre, las casas ardían como el peor desecho; muchos huían y, quienes se quedaban, quedaban a medio vivir. Los maestros se marcharon y la escuela fue invadida por una desolación que se trepaba por las paredes como hiedra invasiva. De pronto, un personaje de ojos grandes extendía un vocerío y convocaba a las infancias decaídas. El aula habitual se reabría y la mirada agrandada del señor Watts saludaba con humor a los recién llegados. En sus manos reposaba una obra decimonónica engendrada en la pluma de Charles Dickens. Se trataba de *Grandes esperanzas*. Con el paso de los días, las vicisitudes del pequeño Pip -protagonista de la trama- se convirtieron en la compañía esperanzadora que el grito bélico de todos los días apelmazaba. “Todos hemos perdido nuestras pertenencias y muchos de nosotros también nuestras

casas —dijo—. Pero estas pérdidas, por graves que puedan parecernos, nos recuerdan aquello que nadie puede quitarnos: nuestra mente y nuestra imaginación” (Jones, 2010, p. 128). De ese modo, el derecho a fantasear era el que se trepaba en los anhelantes de escuela, como madre selva dispuesta a enredar amablemente los hilos del tiempo.

Junto con el revuelo dickensiano, al aula ingresaban los saberes comunitarios. De la voz de abuelas, tíos y padres, niños y niñas se enteraban de medicinas caseras, de los múltiples significados del color azul, de filiaciones religiosas, frutos exquisitos, costumbres ancestrales. Un acumulado de tradiciones que se transmitían a las nuevas generaciones para que salvaguardaran su cultura. La figura de un formador retornaba pues, en alguien que, incluso, se atrevió a reunir alrededor del fuego y del relato de Pip, a los armados en contienda. Aunque solo fuera por momentos, la suspensión del alarido guerrerista en las historias contadas y en la escuela abierta, hacía que la aldea se liberara.

Una experiencia análoga tiene lugar en *El asedio de Troya*, obra de Theodor Kallifatides (2020) en la cual en plena Segunda Guerra Mundial, un pueblo griego es sorprendido por la calma destrozada tras los bombardeos alemanes, episodios que el libro sitúa en 1941. Cuando los estallidos se tornaban más apabullantes, una profesora tomaba el camino del arroyo y se apartaba con sus alumnos a una gruta. No llegaban solos allí, los acompañaba uno de los memorables relatos homéricos. En cada encuentro, la mujer entregaba a sus oyentes generosas dosis de la *Ilíada*. De nuevo los ejércitos aqueos y troyanos en demenciales combates; otra vez los cuerpos cayendo en pedazos como frutos desgajados por un despiadado huracán. Reaparecía, con bríos resguardados por milenios, la insaciable sed de victoria reseca los corazones. Corazas, naves y armas conducentes a los dominios de la muerte. Un Aquiles y un Héctor revisitados que, a su manera, se reeditaban en las batallas del siglo XX.

Con todo, aquella epopeya de la tradición antigua mantenía el aliento. La cueva donde la lectora asidua y sus escuchas se resguardaban, era el escondite que ninguna explosión podría hacer trizas. Allí era posible soñar, aunque “Albergar sueños no entraba dentro de la realidad del pueblo. Albergar sueños era incluso peligroso” (Kallifatides, 2020, p. 97). No se conjuraban a cabalidad los peligros, pero los desvíos de los territorios invadidos permitían que los escolares se adentraran

en sucesos que no les eran ajenos. En la *Ilíada* se libraba una guerra. Muchos siglos después, también en sus geografías tenía lugar una confrontación de mundos. Qué cosa tan obstinada es la violencia. Ha adherido a todos los períodos y culturas como una marca vil.

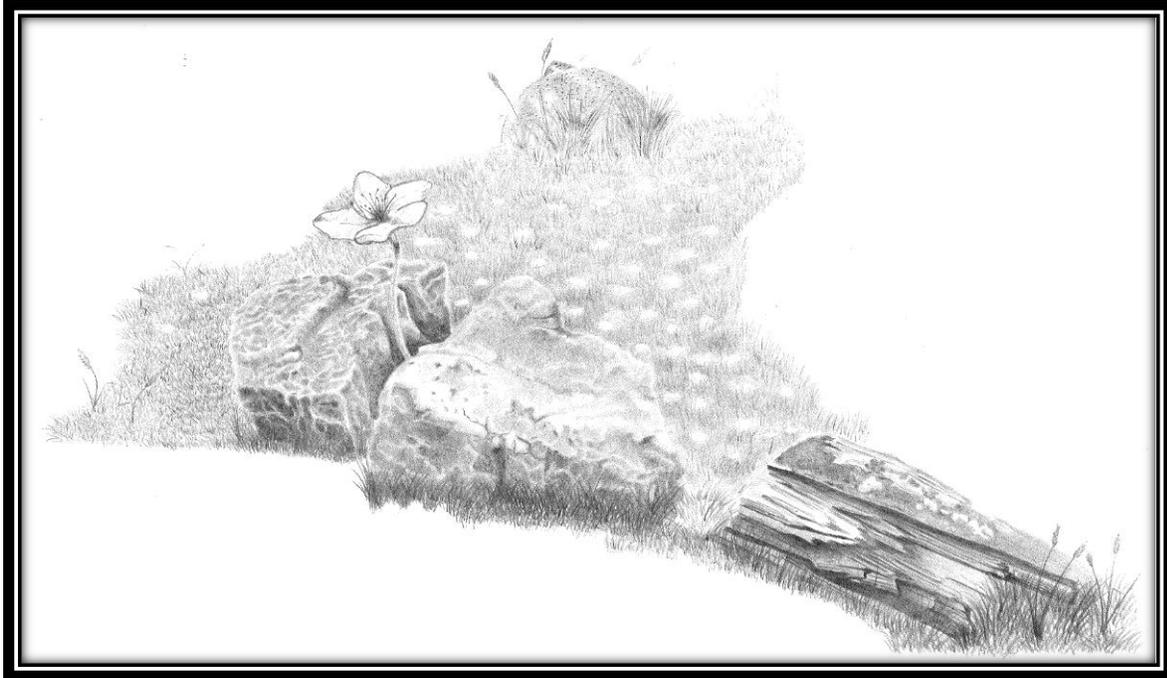
En otras obras, no le han faltado contenciones a estas adherencias pertinaces y aniquiladoras. *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury (1976), recrea una realidad aparentemente extraña en la cual es posible, no obstante, reflejar como en espejo la persecución a los intelectuales más enconada durante el macartismo estadounidense. Como si se tratara de un nuevo capítulo inquisitorial, centenares de lectores y de bibliotecas son perseguidos por pirómanos de la cultura. Uno de los más comprometidos con este fuego destructor es disuadido por una maestra que empieza a abrirle los ojos sobre el valor de los libros, al punto que lo conduce a desertar de la pira inclemente. La gente termina memorizando las obras para salvarlas. También en *La bibliotecaria de Auschwitz* (2012), una joven esconde en el bolsillo de su vestido –cual canguro guardián de libros– la que podría ser una de las bibliotecas más pequeñas de la historia. Aunque, ubicada en los lodazales de un terrorífico campo de concentración nazi, se torna acaso la más grande para aquellos profesores, niños y niñas que encuentran en ella una obertura, en medio del hollín del encierro y la crueldad.

En tiempos aciagos, gestos pedagógicos de maestras y maestros de la Comuna 13 han generado *ocasiones fértiles* para sostener los pálpitos existenciales. Las larga estancias en la morada de los libros tras superar las escaleras serpenteantes, los dibujos pintados con tintas titubeantes, las dosis literarias sin prescripciones, los versos desbordados en el papel arrugado, constituyen refugios simbólicos, bosques sin fuerzas aullantes. Estas zonas desertoras de lo impuesto, evocan la “frontera indómita” de la que habla Graciela Montes (1999) para referirse a ese espacio liberado que acontece mientras el lobo no está. Es el territorio de la gratuidad que escapa a los dictados del mercado, de lo normativo, de lo violento; en cambio, se construye desde la ficción, desde las artes, en la experiencia de la lectura.

En los gestos mencionados, estas zonas interpelan los destinos sentenciados o lo que Carina Kaplan denomina “veredictos escolares condenatorios” (2018, p. 42), esto es, aquellos juicios clasificatorios que rotulan a los estudiantes y los arrinconan en un modo de ser infranqueable.

Mientras que algunos docentes han perpetuado las cadenas de la subalternización y de los determinismos, al asumir que las realidades subjetivas y sociales de los niños, niñas y jóvenes de la 13 ya están dadas y que nada puede transformarse, otros pronunciamientos han curvado los caminos prefijados y han devuelto el movimiento a unas vidas que, de tanto recibir los latigazos de los estigmas y las etiquetas, se han sometido a morir a deseos y aspiraciones.

Permanecer es otra forma de vitalidad. En los periodos en los que la aprobación del concurso de méritos habilitaba la vinculación a una institución pública, hubo educadores que, al momento de escoger, esquivaron listados donde aparecían instituciones de la Comuna 13. Otros y otras –como las maestras y el maestro participantes– dieron un sí al ejercicio de la profesión en este territorio. Cuando las situaciones conflictivas han sido más voraces no han faltado ofrecimientos de traslados para otros establecimientos por parte de las autoridades educativas locales. El fenómeno de la violencia no ha sido una razón para partir, antes bien, ha sido un desafío para continuar. Quedarse como quien anima una permanencia fructífera, como el que responde con presencia a lo ausente, como expresar un “aquí estoy” y hacerse partícipe del presente histórico, como demarcarse de las aves agoreras del fatalismo, mantener el aliento y decir, como cantara Joan Manuel Serrat, “antes que nada soy / partidario de vivir” (1983, 4ª estrofa).

*Respiraciones, un ritmo liberado***Figura 39***Brotos. Dibujo a lápiz sobre papel canson**Nota.* Fuente: (Alejandro Hernández, 2021).

*La bravura del felino acecha.
 En las astillas del madero está la herida.
 Una dureza sofocante,
 el aire aprisionado,
 el ahogo, el peso opresor,
 un encierro que aturde.
 Pero el rasguño profundo entre las rocas libera la flor.*

(Erica Areiza Pérez, 2021)

En las trayectorias pedagógicas focalizadas se revelan distintas formas de ahogamiento que aprietan el cuello como sogas amarradas con nudos irascibles. La toxicidad se expande en la atmósfera violenta y, además del golpe o la bala, incluye otras formas de agresión (Butler, 2020). Un helicóptero sobrevolando el cielo llena el aire de ruido infernal. Un aula tomada por las pesadas botas de la guerra es fardo y también sordidez inevitable. Una frontera invisible es una hilera de perros enfurecidos que impiden el paso de un sitio a otro. Los días contaminados de miedo imponen

a la existencia una condición asmática. El abandono estatal es otra insuficiencia respiratoria en la estabilidad social y en la garantía de los derechos humanos.

No menos nociva que la violencia armada es la violencia subrepticia, esa que se viste con el traje del disimulo y la sutileza, pero esconde detrás del maquillaje una mueca hiriente. Allí caben las palabras filosas, el ademán agrio cuando alguien se sale de lo acostumbrado, un gran ojo que se planta en los lugares como policía del movimiento; el no intransigente, un Gran Hermano que se escapa de las historias de Orwell y conduce los destinos de los establecimientos escolares desde un gran panóptico; una Señora Barrera que se ingesta de malestar cuando los estándares curriculares son objeto de objeción, cuando en las aulas se abordan temas que tocan las vidas, que hurgan el pasado y exclaman un *siempre* para el gesto pacifista y un *nunca más* para el acto atrabiliario y belicista.

En el tiempo reciente, ha habido otros cercos y realidades sofocantes que han robado el aire. Ni la Comuna ni la profesión magisterial ejercida allí han sido ajenas a ello porque cómo sustraerse a un fenómeno planetario. Cierta día, un *invasor invisible* empezó a expandirse por los pulmones de la tierra entera. Llegó en unas extrañas gotículas y el mundo que había se cayó, se calló el mundo, se tapó la boca. Irrumpió en un período en que la sociedad corría como liebre desaforada y el revoloteo inconforme se robustecía.

El trascurso de 2019 también se escribió en las calles. Miles de manifestantes se pusieron en marcha porque el hartazgo ante la corrupción, la injusticia, los ultrajes de distinto orden –solo por nombrar algunos malestares– ya no daban tregua. Protestas allí y allá desataban la bulla necesaria. Ese ruido que, como ha señalado Judith Butler (2020), posee un gran potencial político y constituye una forma de resistencia. Pero, en 2020, *el invasor* abrió su enorme boca -como de ballena azul- y empezó a expulsar las gotas viscosas que poco a poco fueron generando el temible contagio. No más irreverencias en las calles, sí más hermetismo; no más roces entre los cuerpos y experiencias táctiles, sí más distanciamiento. Y las puertas se cerraron. El planeta pasó a ser una gran prisión con barrotes invisibles. En cada casa un remezón y una buena dosis de desinfectantes. En cada avenida un mutismo y, en los medios, una saturación de información tan expansiva como la *corona* del *virus*, como el virus que coronaba.

La protocolización de la vida no se hizo esperar. Con marzo llegaron las alarmas, menos las de las escuelas. Un día las aulas no abrieron más. El *personaje oculto* podía emerger en cualquier estornudo, en las superficies todas. Atrás quedaban las interacciones, las corporalidades acostumbradas, el afecto salido de un abrazo, el dulce compartido en el recreo. Los uniformes se quedaron planchados. Los tableros se atiborraron de nostalgias. Las rayuelas yacían resignadas en el patio escolar, como si se hubieran enterado de que no era un tiempo apto para juegos. Las clases tampoco serían las de siempre. Estos eran los campanazos de la imposible presencialidad. Así se repetía de manera incesante.

En muchas viviendas, las ausencias no eran solo vacíos de escuela. Mientras que en muchas partes del mundo no pocos pasaban sus cuarentenas en las excéntricas edificaciones del lujo –como en un crucero por la comodidad– otros se resguardaban en un techo rasgado por la precariedad. ¿Acaso era este su primer confinamiento? No. En virtud de las víboras ahogantes del capitalismo, de las políticas neoliberales, de la violencia, ya habían vivido arrinconamientos históricos y excluyentes, como bien lo sugiere Boaventura de Sousa en *La cruel pedagogía del virus* (2020). Qué decir de ciertas regiones latinoamericanas, de ese Sur olvidado que todavía no ha conjugado un *surear* emancipado, como bellamente lo soñaba Freire, cuando hablaba de la necesidad de una independencia de las regiones del Sur, para que dejaran de seguir siendo norteadas (Freire, 2015). En las nuevas realidades confinadas, los muros se tornaban más pesados. De nuevo los destinos apercollados. “*Detrás de las paredes / Que ayer te han levantado / Te ruego que respires todavía*” (Sui Generis, 1973, 1ª estrofa).

También en la Comuna 13 se entrecortaba la respiración. En muchos barrios sacudidos por los efectos de la cuarentena, los alimentos escaseaban. Las fachadas de las casas se llenaban de banderas rojas para indicar: “¡Aquí hay hambre!”. Y el hambre era un nudo de púas en el estómago, un quejido puntiagudo entre los intestinos. Y ese amontonamiento familiar en las estrecheces del espacio. La abundancia de empleos informales sin garantías, mucho menos en aislamiento obligatorio. Las dolencias sociales se agrandaban. La desigualdad era hendidura sangrante más vigente que nunca. El publicitado “Quédate en casa” de los medios y de los parlantes gubernamentales, llegaba al oído como frase reseca que no alcanzaba a dimensionar las afugias cosechadas en la escasez. Ni renta básica ni soluciones prontas. Los comedores escolares también

estaban aislados, distantes. “Si las escuelas cierran, desaparece la merienda escolar que garantiza la supervivencia de los niños” (De Sousa, 2020, p. 54). Un cúmulo de emergencias que no eran solo sanitarias.

Pero por qué tanta queja, dirían los parlantes referidos. Claro, era fácil hablar desde la cómoda lejanía, desde los palcos que han mantenido el histórico distanciamiento social con los residentes de este territorio. No en todas las familias olía a clases. Cuando se ordenó que no se podía ir a la escuela, pero que la educación seguía en casa mediada por la virtualidad, ¿aparecerían en esas ordenanzas los accesos y las conectividades imposibles para muchos niños, niñas y jóvenes? ¿Quién aseguraba que en todas las casas había un computador, que Internet era un servicio habitual, que las redes estaban a un clic? Esa marginación del universo tecnológico era otra forma de confinamiento.

No estuvieron al margen las maestras y el maestro participantes de este sacudimiento. Las pantallas eran como una tela tiznada de zozobra. Ningún día reportaba la conexión de todos los escolares. Por el contrario, unos pocos nombres se revelaban en el ordenador. En cada cuadro un rostro esquivo en su dimensión física, pero tan humanamente presente. ¿Y los demás? El teléfono móvil parecía estallar con los centenares de mensajes que llegaban cada día, a cualquier hora. Incluso en jornadas nocturnas. Pero, en muchos casos, ni mensajes ni nombres a cuadros en las plataformas virtuales. Las ausencias agujijoneaban el ánimo. La fatiga se recostaba en la espalda. El cuerpo se retorció en el asiento diario de un magisterio extrañamente ejercido en casa.

En medio de lo irrespirable, un aliento singular persistía. Sí, era necesario mantener los vínculos, preguntarles a los nombres por sus afectos, atender esos mensajes recibidos por caudales, construir guías e imprimirlas para que llegaran lejos, para que desafiaran los encierros y terminaran en las manos de los estudiantes de primaria, de los adolescentes. Entonces los ausentes disminuían; podían sentirse, por lo menos, en las huellas del papel que retornaba, luego de una o dos semanas. Esa era una forma de sostener el oxígeno, de saber que allá, en la distancia obligada, había una *proximidad magisterial* esperando una manifestación: queja, humor, escrituras, talleres resueltos a medias; vivencias sobre lo que implicaba afrontar una pandemia apenas reseñada en los libros o en el cine, pero surgida, de súbito, como para desafiar toda ficción.

También ciertos instrumentos de escuela se retaban. La presión de la calificación pregonada por las repúblicas de la medición se ponía, aún más, en cuestión. Que no llegaran las rigideces de la racionalidad técnica a poner bozales en los días, como si fueran pocos los ya existentes. Que los discursos de la eficacia no insistieran en ondear sus cuerdas, como si ya no bastara con las cifras alargadas en los estantes de la calidad. Qué importaban los números afanados en los resultados, cuando sobrevivir era la urgencia. Si hubiese menos conteos y más vidas contando –en el sentido de narrar–, habría una vibración cósmica radicalmente distinta. Por ello cobra sentido la invitación de Franco Berardi: “Busquemos una manera de evolucionar rítmicamente con el cosmos. Salgamos del siglo de la medida para buscar una respiración común” (2020, p. 26).

En los tiempos de las asfixias violentas y confinantes, formadores y formadoras no han cesado en el empeño de animar otras rítmicas; que se pueda respirar el silencio sin los atropellos de un estruendo; respirar una tarde de ciudad, la palabra amada, el óleo recién creado. Respirar la dulzura de la infancia sin tanta dureza, sorber juventud y no atorarse de prejuicios. Destapar la boca y zafarse de las telas que cierran la voz. Limpiar el mundo con una buena dosis de alcohol para liberarlo de tantos virus. Vibrar con lo simple y su grandeza; disponer el cuerpo, abrir los poros y dejarse contagiar, por ejemplo, de la belleza que sana. En estos versos de Roberto Juarroz (2005) resuena un llamado:

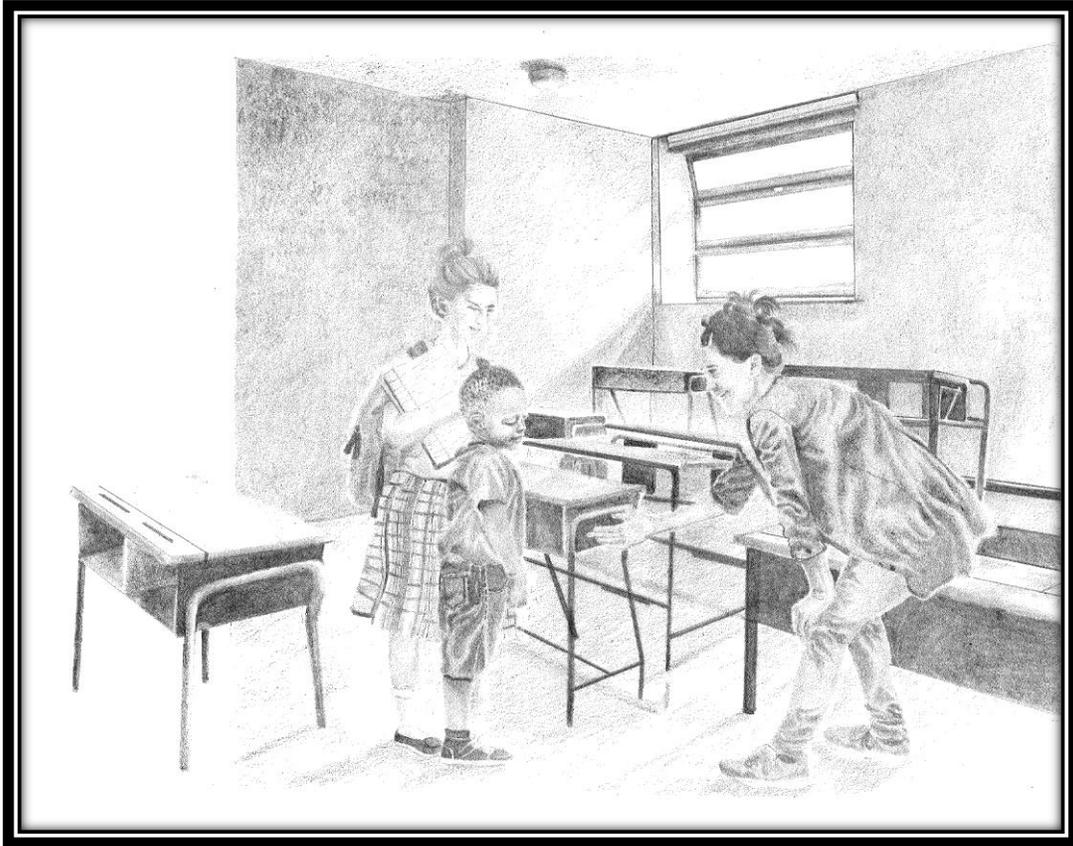
*Hay que inventar respiraciones nuevas.
Respiraciones que no solo consuman el aire,
sino que además lo enriquezcan
y hasta lo liberen
de ciertas combinaciones taciturnas.*

*Respiraciones que inhalen además
las ondas y los ritmos,
la fragancia secreta del tiempo
y su disolución entre la bruma.
Respiraciones que acompañen
a aquel que las respire.*

(Con)mociones, un dolerse actuante

Figura 40

Afectaciones. Dibujo a lápiz sobre papel canson



Nota. Fuente: (Alejandro Hernández, 2021).

*Supe de tus preguntas cuando tu madre contaba
la historia de una abuela octogenaria
que no cesaba de repetir
que ella era como Colombia:
arrugada, amnésica y escuálida.
Supe de tu confusión cuando tu madre
decía que si ella era hija de una vasta tierra
de desmemorias encogidas,
bien podría encarnar a una ciudad desvencijada
donde no todo era recuerdo ni florecida primavera.
Supe del día en que tu madre no contó más,
del candil apagado en la terrible noche.
Supe de los despojos,
del chocolate servido en la mesa
sin el primer sorbo.
Sentí el aullido final del gato amado,
Vi tu morral de escuela tirado en la sala y*

*los cuadernos abiertos, como para el dibujo.
Supe de tu presencia solitaria en la puerta del colegio,
de las hojas coloridas donde un niño ilustraba a su madre,
mientras contaba...*

(Erica Areiza Pérez, 2021)

Decir maestro o maestra es también nombrar un cuerpo, sentir sus fragilidades. De ahí que sea preciso interpelar aquellas visiones y prácticas que han reducido la profesión al rol de un individuo que solo porta conocimientos, dicta clases y califica. Circula allí el imaginario de que basta con acumulados de información para ejercer el oficio, de que lo ideal es encarnar una figura rígida, recta. Una figura que ostente la dureza del roble y neutralice toda ventisca proclive a doblar el ramaje. Pero las corporalidades de la docencia también se inclinan. Cada torsión es una afectación, una expresión performativa, una erótica de los sentidos. En todo ello hay una implicación sensorial con el mundo, una incidencia, una postura contra la indolencia.

Las narrativas de las maestras y maestros que han habitado la Comuna desnudan gestos que se conduelen. Su sensibilidad por la condición sufriente ha acontecido porque también en la propia subjetividad se ha reconocido una humanidad vulnerable. Cuánto tacto se requiere para llegar a los silencios del otro sin invasiva algarabía. Cuánta escucha para detenerse en los relatos que entran al aula sin oídos prejuiciosos. Acompañar el llanto es bajar un hombro para ayudar a sostener la tristeza. Reconocer las penurias en cada biografía es un ver (con)movido. Donde la violencia ha sembrado tanto terror se ha enquistado un habitar nervioso, un historial de pérdidas. Cómo continuar con el tema de la clase cuando allí despunta una necesidad de decir, cuando allá se advierten los moretones en la piel, cuando acá se mueve una juventud llena de rencor con los perpetradores. O cómo ser indiferente a las semblanzas de la risa, al humor que aflora en el momento más serio, a la osadía imaginativa que irradia claridad.

Implicarse en la formación del otro es decirle: “importas”. Es subrayar su tiempo histórico, reiterarle su pertenencia al mundo. Es instaurar una *moción* frente a los regímenes que imponen un reparto de lo sensible donde muchos no cuentan (Rancière, 2006), que defienden una geopolítica en la que se dictaminan cuáles vidas valen y cuáles no (Butler, 2006, 2010), que perpetúan la opresión (Freire, 2005) porque ese es su sostén. En su disenso ante esas realidades, el accionar pedagógico en el territorio mencionado ha frenado el ascenso de estas lógicas de la anulación que

son, en últimas, políticas de muerte y de relegamiento. Se ha promovido, en cambio, como lo propone Leonardo Boff, un *ethos* que “cultiva la lógica del corazón y de la ternura por todo lo que existe y vive” (2002, p. 19). Se trata de una poética del cuidado que entraña la siembra de cordialidades y afectos en los distintos ámbitos del devenir (inter)subjetivo.

En los acontecimientos narrados, ese cuidado devela rasgos singulares. Por ejemplo, un sutil arrojito para salvaguardarlo en medio de los reinos airados, una especial agudeza para descubrir en lo soterrado o para desentrañar en lo visible. Los salones revelaban, muchas veces, las caligrafías de la mirada. Ojos que escribían porque no había la suficiente fuerza para hablar. O retinas que editaban pequeñas escenas de la cinematografía personal. O labios entreabiertos como mapeados por una duda innombrable. Llegan al recuerdo las presencias dicientes que revoloteaban en la escuela de la maestra Juana, la misma que tomaba *el camino 460* para arribar a su Refugio en las alturas de las Independencias. En cada cuerpo el rodaje cotidiano; en cada expresión infantil la publicación de una noche aporreada o de un día inspirador. Cuidar significaba discernir cuándo correr o cuándo acudir al pavimento para esquivar las acechanzas estrepitosas. Significaba detenerse a degustar cuentos en los rituales bibliotecarios semanales; desatar la complacencia cuando se aprendían las primeras letras, cuando se apalabraba el universo y se viajaba por el país de los alfabetos sin pasaportes y enredos de fronteras. Favorecer el florecimiento del lenguaje es ofrecer un soporte para (re)componer sentidos de vida. No era ajeno a ello la maestra Teresa, cuando acogía las preocupaciones de sus estudiantes e invitaba a un fuego sanador, justo en el tiempo en que todavía se sentía el traqueteo de las operaciones militares, aunque hubieran ocurrido varios meses atrás. Un ejercicio análogo se advierte en las escrituras que las maestras Sol y Antonia acompañaban entre los jóvenes de grado once. Eran las crónicas compuestas en la pluma de una generación que clamaba para que Orión no volviera a tronar en la Comuna. La hospitalidad se hace manifiesta, asimismo, en el taller de versos que el maestro Ángel abría cada sábado, porque a la guerra no había que darle chance de arrebatarse adolescentes.

La escuela se ha tornado, en todo caso, como un espacio revitalizador frente al dolor social y el resquebrajamiento emocional. Reparar es un acto simbólico que devuelve ilusiones taladas, restituye lazos. “Toda emoción es portadora, por principio, de una dimensión relacional, histórica y situada. El dolor se encarna (se hace carne) en nuestros cuerpos, que poseen los signos de la

memoria social” (Kaplan, 2018, p. 45). De ahí la importancia de tramitar esas marcas, de donar una palabra-medicina que dulcifique las zonas donde crece la acritud, que vigorice los soportes afectivos y sostenga los hilos vinculantes. Por ello el valor de encarar pedagógicamente las lesiones sufridas, de asumir que, “a través del cuidado, se re-liga afectivamente al mundo” (Boff, 2002, p. 103).

Este *ethos* tampoco olvida. Esto es, asume la recordación como moción política ante el borramiento manipulado o indiferente. Los abordajes sobre la memoria pueden sugerir una mirada reducida o encubierta del pasado o, por el contrario, posibilitar la aprehensión de sus diversas aristas desde una perspectiva crítica. En Colombia, como en muchas naciones, la memoria ha sido un campo de disputas. Según Gonzalo Sánchez, “estamos pues no solo frente a una pluralidad de relatos. Sino frente a una guerra de narrativas sobre el sentido del pasado y sobre la escritura del porvenir” (2019, p. 23). Hay quienes se empeñan en sostener una postura negacionista, según la cual el país no ha vivido un conflicto armado. Otros reconocen la existencia de una guerra prolongada, pero hacen lo posible para que se olvide y se pase la página. Algunos alimentan relatos que diezman todo asomo de reconciliación y promueven, en lugar de ello, discursos vengativos y “odios heredados” (Sánchez, 2019, p. 22). Un número considerable de ciudadanos hace memoria de lo vivido y mantiene firme su posición frente a la necesidad de recordar para que se haga justicia, para que haya reparación, verdad y no repetición, como se plantea en la Ley de Víctimas promulgada en 2011.⁵² Me sitúo en esta última visión y asumo que la escuela tiene un papel fundamental en la generación de las condiciones de posibilidad para la construcción de una memoria histórica reflexiva, propositiva y dispuesta a trazar nuevos derroteros de humanidad para un porvenir más justo. De ahí las resonancias en estos versos de Rosario Castellanos:

*Recuerdo, recordamos
hasta que la justicia se siente entre nosotros.
(1972, p. 164)*

La propuesta del Museo Escolar de la Memoria de la Institución Educativa Eduardo Santos, en cuya fundación participó la maestra Luna, testimonia un escenario posible para que las comunidades, los habitantes de la ciudad, del país y las nuevas generaciones conozcan el pasado reciente de la Comuna y tracen itinerarios de futuridad. Al confrontar la violencia, la escuela

⁵² Ley 1448 de 2011 a la que se aludió ya en el presente trabajo.

desnaturaliza la opresión y hace su aporte a la exigencia de derechos humanos y sociales que no pueden quedarse en meras proclamas constitucionales. La necesidad de una razón anamnética (Mèlich y Bárcena, 2000) se justifica, entre otras razones, en la importancia de cuestionar las posturas totalitarias y de posicionar una construcción ética comprometida con la existencia y sus vulnerabilidades, y con aquellos que fueron lanzados al naufragio.

Cuando el Museo Escolar preserva el nombre y el recuerdo de los estudiantes asesinados en el marco de las conflictividades de las últimas décadas, reitera el *basta ya* ante los violentos y ante quienes, desde sus poltronas gubernamentales, optan por militarizaciones y avanzadas guerreristas, en lugar de respuestas sociales concretas. Asimismo, sostiene que esas vidas no se irán para siempre ni perderán su condición de sujetos, mientras haya una escuela recordante. De este modo, “más que salvar a los desaparecidos del olvido, la conmemoración restituye la dignidad ontológica de una existencia que, desde el momento del nacimiento hasta el de la muerte, hace de cada uno un alguien” (Cavarero, 2009, p. 11). Un alguien que porta un rostro –no entendido en su dimensión física– sino como expresión simbólica que cobra aliento en el lenguaje. En diálogo con Mélich, “el rostro es la palabra del otro, esté vivo o muerto” (2000, p. 94). Es su testimonio como solicitud ética, como petición de escucha para que esos hechos nefastos jamás vuelvan a replicarse. Una reclamación desde el susurro inconforme.

Esta iniciativa museística, así como otras experiencias presentes en el devenir de maestras y maestros, permiten situar una moción pedagógica que encara la opresión, agencia resistencias y reconoce las tramas en las que se han constituido las subjetividades. Se dejan leer allí las visiones de una pedagogía crítica que reacciona ética y políticamente ante la sociedad dada. En esas formas de actuación hay denuncia y anuncio (Freire, 2011), hay un deseo de “apoderarse de la escena de la historia” (McLaren, 1998, pp. 227-228) para dar lugar a una praxis sostenida en la esperanza. El reconocimiento del relato trágico abre portales para la transición hacia nuevos porvenires. Por ello, también se hace memoria del canto, de los testimonios inspiradores de los abuelos, de los encuentros que reúnen, alegran y vivifican.

Desde esta óptica, se toma distancia de visiones fatalistas, conformismos o apocamientos. No es una educación que se resigna a entregar migajas, como si los estudiantes fueran mendicantes

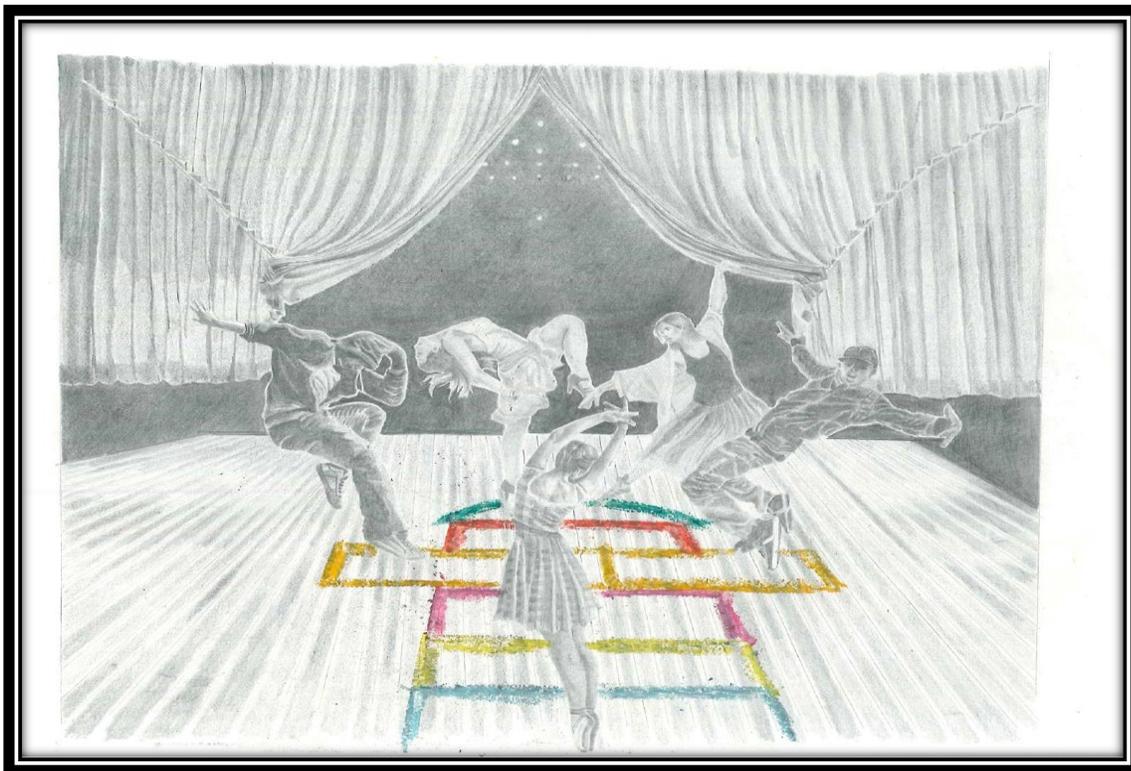
del conocimiento. Antes bien, acoge el propósito de potenciar al sujeto (Zemelman, 2004) e interrumpir los destinos destejados a los que son arrojados quienes habitan las periferias. Lo que desconocen, quizá, ciertas instancias desobligantes, es que la zona periférica traza bordes y estos pueden transmutarse en un afuera creador. No en vano dice Josep María Esquirol:

La vida puede ser perfectamente profunda desde la marginalidad, porque lo que importa es poder ser inicio; que cada cual sea inicio. Solo si no se cede ni un paso es posible mantener la esperanza en el sentido y abrir, en medio de la enorme confusión y de las múltiples lenificaciones, el claro de la paz. (2021, p. 18).

Creaciones, danzar

Figura 41

Inventivas. Dibujo a lápiz sobre papel canson



Nota. Fuente: (Alejandro Hernández, 2021).

*Aún no está dicho todo lo pensado,
el pensar es todavía un pozo interminable.
No hay memoria acabada en el cuerpo y cada porosidad*

*es orifico sutil de lo posible.
Toda coreografía es parcial.
No hay canto callado para siempre,
ni versos sin añoranza de una nueva estrofa.
Un salto emergente en la rayuela,
puede ser el inicio del cuento no contado
en las voluminosas antologías.
Un beso senil será acaso la escena sin
estrellas en alfombras rojas,
pero sobre todo el corto pendiente
de una pasión interminable
en la piel arrugada del tiempo.
El escenario está en penumbra.
El destello sombreado es obertura.
Es la ocasión del despojo,
de desvestirse por dentro,
de zafar los atavíos exteriores,
de ofrecerse a la mudanza,
de acontecer.
Una danza con-vida.*

(Erica Areiza Pérez, 2021)

Puede ocurrir que el pensar se presente como un baile diezmado y bostezante. Que no sea más que una sucesión de ideas flotando con ritmo cansino. Un razonar sin aliento que sigue con resignada fidelidad los compases trazados. Un proceder asustadizo que se asoma al mundo y se esconde porque es mejor agacharse a tiempo, antes que permitirse el sacudimiento intelectual. Así, lo dicho es soberanía obedecida, lo visto una presencia sin curvaturas, lo leído un sorbo desabrido. Y todo trasegar un pasar acoplado y abúlico. Puede acontecer, también, otra forma de pensamiento. Uno que se fatigue de lo bailado sin pálpitos y no tema empinarse porque en esa pequeña elevación del cuerpo, hay desprendimiento.

¿A qué rítmicas se mueve el pensamiento pedagógico? ¿Qué se desprende y se empina para sentir el afuera de un nuevo movimiento? Es este un pensar ojeroso porque la noche le pasa, porque ha pasado la noche en desvelo. Con los ojos entreabiertos, hace de cada instante la vigila necesaria para sopesar posturas y hervores epistémicos; para oír el *son* de cada época y dilucidar qué llamamientos de formación se tornan inaplazables. No es un pensar acurrucado entre las sábanas tendidas por sistemas dominantes. Va llenando las espacialidades de preguntas, untando de vacíos las verdades irrefutables, apuntalando un porvenir. No se cruza de brazos ante la tierra arrasada y

la humanidad llorosa. Va danzando. Toca las raíces de la tierra, sus tallos dulces y amargos. Es pájaro puesto en vuelo.

Quien se asume como un esteta del oficio pedagógico habilita *zonas de umbral*. Esto es, invenciones sobre sí, escenarios para que los otros dancen; re-existires. Cuando esta artística atraviesa las escuelas desata otras racionalidades posibles. Hay otra disposición reflexiva y sensible, otras analógicas que no se dejan amordazar en una razón instrumentalizada. En este movimiento estético, se interpelan las lógicas curriculares robustecidas en prescripciones que rehúyen la centralidad del sujeto. Esta vocación técnica está más volcada a una educación que, lejos de introducir en lo común y en la diferencia, se empeña en la fabricación (Meirieu, 1996). Un currículo concebido, en cambio, como trayectoria que implica el viaje, lo biográfico, la identidad y la configuración subjetiva (Silva, 1999), pasa por asumirlo como construcción social y existencial ligada a prácticas, saberes, sentires, vínculos. Allí se juegan el acceso, la apropiación y la puesta en circulación de los bienes de la cultura. Se ponen en juego, asimismo, oportunidades de emancipación y participación en la esfera política. Con ello, se disponen lazos para ser y hacer parte de un universo común (Frigerio, 2007). Se trata, en definitiva, de un currículo que incide y crea, que genera afectación y se permite la plasticidad, en contravía del direccionamiento rectilíneo del control y los resultados.

En el pensar y el sentir pedagógico en las escuelas de la Comuna ha habido expresiones danzantes. Las normativas educativas, los planes de área prescritos, las hechuras de los libros de texto, no han acobardado la ocasión de una *dancística de la posibilidad*. Esa que permite conjugar los cuerpos en primera persona, en plural, en tiempo pasado y presente, en un después alargador de cadencias. En esas temporalidades tan vivas como movedizas se ha instalado un *entrever*, un ver entre *varios*, un *resolver* entresijos y *desvaríos*. Las artes han reclamado su lugar, amado ese instante de suspensión y delirio en que otra realidad emerge. Artes-vida o idas al arte para volver otro, otra.

Si un día faltaras, música, puede ser un buen título para algo que le haga justicia a esta expresión artística esparcida por el universo desde los rumores más antiguos. Cuánto puede un canto. La lírica de Orfeo ilustra ese momento en que, ni la fiera más temible, puede sustraerse a la

belleza y al amansamiento de su bravura. Así le ocurrió a *Cerberos*, el feroz vigilante del inframundo al que apaciguó aquel cantor griego mientras avanzaba por ese más allá en busca de su anhelada Eurídice. El tiempo literario da extensos saltos y remite a otro relato más reciente. En *Las intermitencias de la muerte* (2006), José Saramago compone una prosa en la que el único personaje capaz de distraer a la figura que decreta los destinos fatales, es un músico. La novela recrea un país donde, cierto día, la gente deja de morir. Esto trae consigo el colapso en la salud pública porque los hospitales no dan abasto y en los asilos hay hacinamiento. Los abusos burocráticos y las mafias de los mercaderes de la muerte no se hacen esperar, como cuando los moribundos son llevados a las fronteras con otras naciones para que mueran de una vez. En la crisis y el caos se sumerge el país de la inmortalidad. Pero la Parca aparece luego. A quienes decide enviar al sitio de los finados no los visita de manera súbita. Les envía un sobre violeta donde les anuncia el deceso. A ese mensaje de la fatalidad no escapa un violonchelista virtuoso. Con sorpresa, la muerte ve cómo una y otra vez el sobre regresa a ella. No demora en buscar a este personaje, de quien no tarda en enamorarse. El amor y el talento del músico terminan por convertirla en un ser humano. Y la gente deja de morir.

¿Qué ha podido el canto ante el asedio de la muerte en tierras colombianas? Nuestro país es una gran sonoteca donde se guardan quejidos y cánticos de resistencia. En los caminos veredales, en las malocas, en los barrios, en las localidades rivereñas, en la espesura de la selva, en la concurrida ciudad, no ha faltado un tono de voz o un instrumento que irrumpa con sus apuntalamientos simbólicos, identitarios, fundantes. ¿Y qué sería de una escuela que no canta? Triste mudez. De ahí que se resalte el gesto de un maestro o una maestra que, al tiempo que invita a abrir los cuadernos, incita a que se abran las guitarras y toquen, toquen porque tocando se repueblan el deseo, las regiones oníricas, el tiempo promisorio. En los cancioneros de los escolares resuena el anhelo de la pacificación en la 13, de la justicia, de una época reverdecida con el ímpetu juvenil. Mientras haya una escuela cantante, habrá respiro.

Otra experiencia de arte ha sido el teatro. Cuántos dramas existenciales se remueven cuando se teatralizan las pasiones, las oscuridades, los (des)amores. Desde la antigua Grecia, pasando por diversas épocas y culturas, hasta la actualidad, la representación dramática ha acudido para recrear cosmogonías, las tragedias y comedias humanas, los intrínquilis de la sociedad. Se ofrece allí una

experiencia estética que también pone en escena la vida del espectador, la transforma. Implicar a los estudiantes en los repertorios de esta tradición y correr los telones para que ellos realicen sus propias adaptaciones, guionicen sus dramaturgias y lleven a cabo sus montajes, es recalcarles su lugar como actores protagónicos. Es alimentar la convicción de que, como en las piezas teatrales, ni en la existencia personal ni en la arena social hay que resignarse con papeles secundarios de un reparto que subalterniza. Las visiones, los discursos y las prácticas son guiones inconclusos y cada uno y cada una puede aportar un nuevo parlamento, una acotación, un acto.

En las artes escénicas las corporalidades expresan su *ya no más* frente a los binarismos. Esa antinomia histórica entre pensamiento y emoción, alma y cuerpo fermentada en variadas ortodoxias, se sustrae de la escena y se convida, en cambio, una expresión erótica liberadora. En el hilo de la historia, no han marcado tendencia las escuelas por promover este fluir de deseos, kinésicas y prosodias. Pues se han impuesto, en muchos casos, disciplinamientos que reducen a los aprendices a un pupitre y establecen regímenes de silencio y quietud. Es oportuno exaltar, por ello, aquellos escenarios escolares que se deslindan de estas formas de sujeción y abren las puertas de los salones para que entren expresiones libertarias pendientes.

Las artes del color han entrado también a las aulas de la Comuna. Por allí han pasado la danza del lápiz, el carboncillo adolescente, las crayolas infantiles. Lo innombrable acude a la palabra huidiza y pone un papel silencioso que luego se llena de murmullos visuales. Cada biografía es un extenso fresco pintado de muchas historias. Allí caben todas las tonalidades y contrastes. El verde lleva a la esperanza o a los emisarios de una guerra escoltada por helicópteros. Un sepia puede ser la tarde de juegos que nunca llegó. Un rojo... qué decir de ese rojo, qué decir... Azul es el de los sueños para que huelan a mar o a cielo sin nubarrones amenazantes. Un amarillo para poner un candil y que en cada temblor de luz se edite un despertar. Y en todo ello una galería de exposiciones permanentes e itinerantes en las memorias escolares porque también allí se dibuja un alguien, un dónde, un hasta cuándo.

Ninguna de estas manifestaciones hubiese sido posible sin el avivamiento de un lenguaje en rebeldía frente a ciertas discursividades. Dar lugar a la inventiva suponía cuestionar aquellas formas de decir que imponían rutas de significación desprovistas de sensaciones, de posturas. Los

territorios que han sido objeto de hostilidades están poblados de gritos, de inspectores legislando en los tribunales del habla, de vocabularios donde no existen vocablos para nombrar al otro como humano. El necesario viraje justifica la revolución semiótica, la restitución del derecho a verbalizar o de acudir a un gesto, una imagen, a las múltiples opciones expresivas. Animar a rededir o a inaugurar un nombramiento en los universos del sentido, es contribuir a:

*Desbautizar el mundo
sacrificar el nombre de las cosas
para ganar su presencia
(Juarroz, 2016, p. 189)*

Las creaciones y presencias emergentes se han gestado en el quehacer de unas maestras y un maestro que, como en los oficios literarios, han sabido rescribirse, leer los tiempos y sus adversidades, descubrir los intersticios y contagiar de extrañamiento. Con decisión de ensayista, han repensado el oficio y han puesto interrogaciones y posicionamientos cuando mayores han sido los embates. Como el poeta, han dado aliento a una *(di)versificación* del vivir cuidadora de los enigmas, de la metáfora. En cada uno, un narrador o narradora que se cuentan, que es paciente y expectante oído frente a los contadores. En escena, un ejercicio dramático recomponiendo libretos o convocando la autocrítica por una actuación desafortunada. Y en toda trayectoria, un dibujante o una ilustradora atentos a las revelaciones de la intimidad o de la acuarela pública.

Estas experiencias magisteriales vividas como danza trenzan libertades, emociones, pensares. Son “viajes pasionales” (Echeverri, 2004, p. 25) que han estremecido la profesión, que han pasado por los cuerpos, por los lugares. Es un pasar y un quedar intensamente vividos. Un arder visceral entre conflictos. Un habitar de pequeños incendios interiores o de chispas apagadas por la bruma de los días. Se inscriben allí las soledades, esos instantes en que todo es mar, pero no hay especie alguna que acompañe el oleaje. Habita el miedo, que es como un tigre abalanzado sobre el ánimo. Está la indignación que abre andares entre los fangos opresores. Tiene su lugar el entusiasmo por un día más de guayacanes florecidos en la ciudad que ha arrebatado infancias. Se preserva la agitación de las luchas por un espacio habitable y una vida vivible.

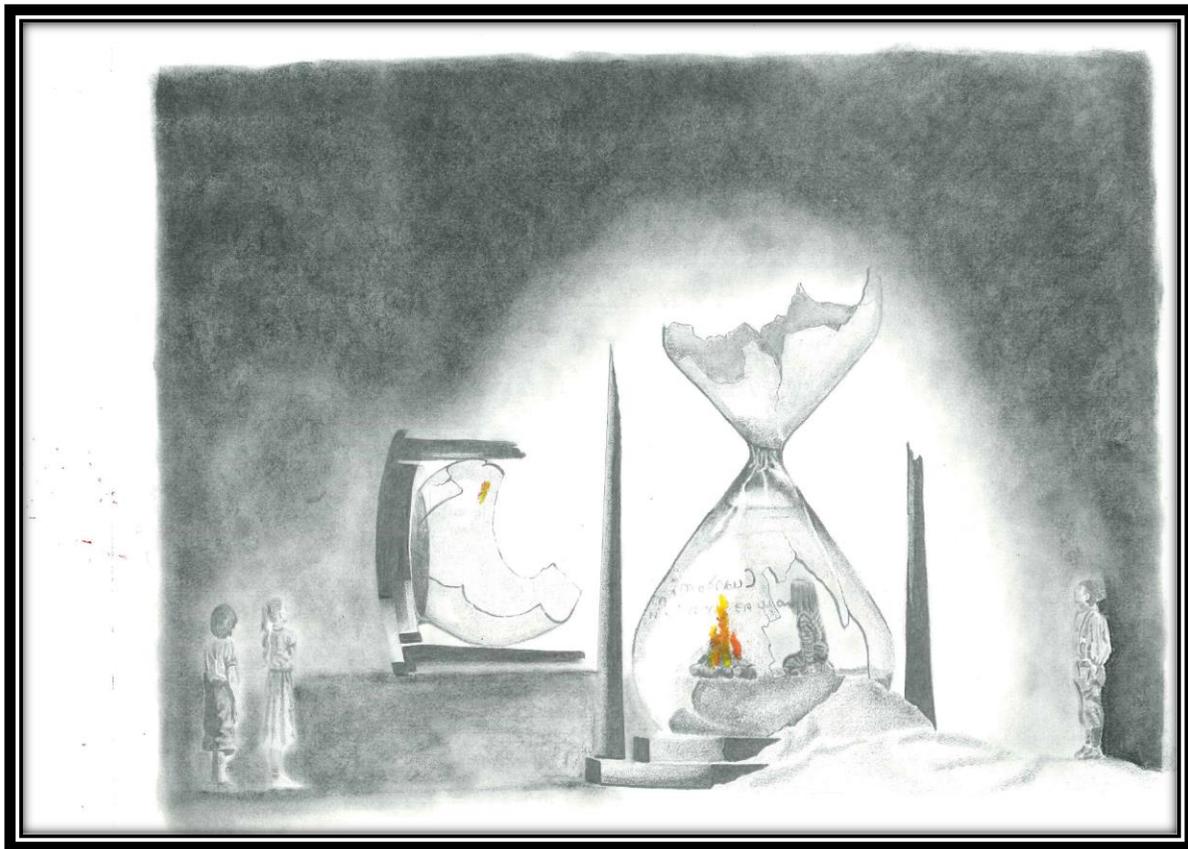
Un quehacer pedagógico danzante potencia, pues, un ser y un hacer pasional, singular, comunitario. En puntas de pies, lo mirado se ensancha; en los brazos que se abren está la disolución

de las fronteras; en la postura oblicua un pensamiento suspendido para engendrar otro; en el silencio la reflexividad que planta un espejo infiel; en el movimiento rítmico una estela de nuevos susurros en los saberes heredados; en lo desacompasado el deseo que escapa a la medida; en el encuentro, un ritual milenario de proximidad, lazo social y construcción histórica; en la circularidad, en la armonía y en la disonancia, el acontecer de un campo promesa de coreografías abiertas, discontinuas y afectantes para devolverle a lo humano los pasos perdidos.

Comienzos, volver a tocar la arena

Figura 42

Había una vez, muchas veces. Dibujo a lápiz sobre papel canson



Nota. Figura: (Alejandro Hernández, 2021).

*Dijeron que el tiempo había cesado,
que los colibríes habían sido un canto de ayer
y que el cielo estaba teñido de aves agoreras.
Se empeñaron en las casas desoladas*

*en los despojos de la errancia,
en la quema y la ceniza.
Arrebataron la fruta en la esencia más dulce,
vaciaron los cancioneros y las pasiones
salieron rodando por la tierra gimiente.
Insistieron en la infancia perdida,
en la edad terminal.
Dijimos que no...
Palpamos la arena y tocamos
el llamamiento de un reloj antiguo.
No legislaba el tiempo, lo abría.
Un canto, como de colibrí, retornaba.*

El fuego del relato se encendía.

Comenzábamos.

(Erica Areiza Pérez, 2021)

Nos convocaba una comunidad magisterial. Suspendimos los horarios atorados de afanes y acudimos a un bord(e)ado común. Cada presencia traía consigo el olor de las aulas, los aromas del campo o el ruidoso asfalto ciudadano. Respirábamos la tierra por la que el país se esparce como un robusto cuerpo biodiverso⁵³. Pusimos el rostro. Los variados acentos nos hablaban de la anchura de nuestros territorios y nuestras memorias. Los círculos de conversación que cruzaban fronteras, sucedían. Y las palabras empezaron a circular.

Un saludo proveniente de Puerto Rico, municipio ubicado al sur del departamento de Caquetá, transportaba el olfato a la región de la Amazonía, a sus encantos selváticos. La Orinoquía se hacía presente con un profesor de la Universidad de los Llanos, campus localizado en la ciudad de Villavicencio. Destacaba que las disputas por el dominio de la tierra, la presencia del petróleo y la actividad ganadera, habían derivado en confrontaciones armadas con consecuencias devastadoras para esta zona. Resaltaba, asimismo, cómo los cursos que orientaba promovían talleres de escritura creativa que propiciaban la confianza y la invención necesarias para nombrar

⁵³ Las regiones geográficas que componen el territorio colombiano: Caribe, Andina, Pacífica, Orinoquía o Llanos Orientales, Amazonía -al igual que el territorio insular pocas veces advertido en la caracterización espacial del país-, contienen una invaluable riqueza natural. Ha sido ésta, sin exagerar, evidenciada y refrendada por los más diversos campos de estudio e investigadores. De igual forma, esta riqueza de la biodiversidad está acompañada y potenciada, en no pocas ocasiones, por la multiplicidad de expresiones sociales y culturales. Este inocultable tesoro, natural y cultural, ha puesto al país en la mira de iniciativas económicas multinacionales con las que las propias comunidades -con frecuencia-, no han estado de acuerdo, revelándose una tensión que los tiempos presentes solo han avivado.

esas realidades conflictivas. De estos ejercicios se han derivado publicaciones donde sobresale la autoría de los jóvenes vía cuento y poesía.

Una voz femenina llevaba al Pacífico. Focalizaba la atención en Samaniego –departamento de Nariño– y evocaba el olor a café y a frutales que se mezclan con el dulce hervor de la caña en la industria panelera. También Isnos, pueblo huilense al sur de la región Andina, sabía a panela. Así lo mencionaba la educadora que, tras laborar por cinco años en la Institución Educativa Salem, conservaba aún un recuerdo endulzante, a pesar de la acidez que la violencia dejaba en el municipio y en departamentos cercanos como Cauca y Caquetá. Por ello, junto con otros colegas, configuraron una propuesta denominada “Caminando hacia una cultura de paz”. Esta iniciativa tenía como propósito generar espacios de reparación simbólica y construcción de memoria histórica desde las artes y el trabajo con las emociones. Querían movilizar ámbitos de reconciliación alejados de cualquier expresión de odio.

El Caribe colombiano trajo el acento de dos docentes que se vinculaban a las conversaciones desde Manaure, César, al occidente de la Serranía del Perijá. Dijeron que ambos habían nacido cerca al río, cuyo rumor les recordaba que eran hijos de campesinos y que habitaban una región anfibia. Y cómo olvidar el ritmo vallenato tan célebre en estos paisajes de juglares y acordeones. Del calor de la Costa Atlántica pasamos al sofoco del Magdalena Medio antioqueño, específicamente a Puerto Berrío. Desde allí se vinculó un profesor que agregó, a la que ya era una mezcla de sabores, la inconfundible esencia del pescado. Hablaba de sus recorridos por el puerto, de la llegada de las canoas, de la pesca artesanal. Su territorio era diverso en ecosistemas y culturas. Tenía también una historia trágica. El río Magdalena no ha sido solo cuna de pescadores, también ha sido el destino fatal de los muertos arrojados por el conflicto.⁵⁴ Las historias de horror no eran la que predominaban en las clases que impartía en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo. Le apostaba a una memoria con enfoque territorial que promoviera en los estudiantes

⁵⁴ Las indagaciones periodísticas de Patricia Nieto sobre una memoria desconocida y a la vez dolorosa del país, han quedado plasmados en varias obras, pero una sobresale: *Los escogidos* (2012), muy a propósito de lo que justo ahora relatamos en torno al Magdalena, arteria fluvial, escenario y asiento de incontables hechos, dinámicas, procesos y problemáticas. En el mismo sentido, cabe aquí destacar la exploración artística que pone de múltiples maneras el acento en la realidad nuestra, suerte de puente forzoso y doloroso entre el pasado y difícil siglo XX y el presente de este siglo XXI. *Bocas de ceniza* (2005), del artista Juan Manuel Echavarría, lleva a los espectadores a preguntarse por él sin remedio ni medias tintas.

procesos de apropiación social del devenir del municipio en los ámbitos histórico, cultural, económico, educativo. Para ello idearon un programa radial que recibió el nombre de “Diálogos con la memoria”.

Los sobresaltos del clima condujeron luego al frío de la sabana de Bogotá. Con una ciudad cosmopolita de generosas planicies y cerros hizo presencia una profesora de la Institución Educativa Nelson Mandela. Las voces acudieron también desde el Oriente de Antioquia, con la asistencia de un educador y una educadora de la Institución Educativa Palmichal, en el municipio de San Carlos. Ambos aludieron a sus parajes fértiles, a la riqueza hídrica y a las necesarias siembras de humanidad. Ella era la misma que, varias páginas atrás, hacía presencia en un relato compartido a la orilla de un río, mientras un grupo de futuros licenciados la escuchaba. En estos nuevos espacios de encuentro reiteraba que no había leído la guerra en los libros ni alguien se la había contado, la había vivido.

El suelo de Medellín y sus montañas, entre esplendorosas y agrestes, se sintió aludido con algunas profesoras de la Institución Educativa La Esperanza de la Comuna 5 - Castilla. En su intervención, acentuaron los procesos que vienen agenciando alrededor de la construcción de memoria histórica desde las áreas de Ciencias Sociales y Lengua Castellana, contribuciones que han aportado decididamente a los desarrollos de la Cátedra de la Paz⁵⁵. También se disponían, en este círculo, quienes llevaban consigo los olores de la Comuna 13. Un magisterio de aromas del que hacían parte Juana, Teresa, Luna, Antonia y Sol, así como Ángel. Los distintos encuentros invitaron a profundizar en algunas de las experiencias pedagógicas que se daban cita. En ellas, unas territorialidades, un cuerpo de maestro o maestra en escena. Vale la pena contar lo contado.

⁵⁵ La Ley 1732 de 2015 y el Decreto 1038, del mismo año, se mostraron en el panorama social y político del país, y del mundo, como manifestaciones innegables de la dirección y alcance que quería dársele a los diálogos que un nuevo gobierno ensaya con las FARC para una solución negociada al largo y degradado conflicto de más de medio siglo de existencia. Se le concibió como una asignatura en la que convergerían las diferentes áreas del saber que habitualmente conforman el plan curricular desarrollado con los estudiantes en las instituciones educativas del país, resaltando su importancia para el mejoramiento de la vida ciudadana. Por esto último, justamente, se insistió desde el Ministerio de Educación Nacional que la citada cátedra debía implementarse como de carácter práctico y no teórico. Ese reto, dicho sea de paso, maestros y maestras vienen asumiéndolo desde entonces en silencio y enfrentándose a obstáculos de todo tipo, incluso al interior de sus lugares de trabajo y hasta con las comunidades.

La maestra de Caquetá aludió a su infancia en el municipio de Puerto Rico, justo a una hora de San Vicente del Caguán⁵⁶. Dijo que creció entre los muertos regados por la violencia. Ella y sus primos veían este fenómeno con naturalidad. Ni siquiera les generaba miedo. Su curiosidad estaba puesta en el número de decesos por día. Años más tarde, en su periodo como estudiante universitaria, dimensionó la crudeza de esta realidad cuando se discutían temas alusivos al conflicto y a la paz. Empezó a preguntarse de dónde venía, quién era, qué había pasado en su región. Porque cómo pensar en aportar a otros si no se tenían claras las raíces. Y se convirtió en formadora. En Florencia –capital de su departamento– ha llevado a cabo procesos que han involucrado a los estudiantes y a sus familias en la reconstrucción del pasado. Era necesario desnaturalizar lo sucedido, permitir la interrogación, abrir el corazón a un relatar no exento de dureza, pero necesario para sanar. No era normal ver gente finada violentamente. No era normal la guerra.

Nos ubicamos también en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, de Samaniego, Nariño, donde se encuentra el *Museo escolar de la memoria: Recuerdos de mi Wayco*.⁵⁷ Esta iniciativa fue impulsada por una maestra de Ciencias Sociales que, desde 2016, decidió convidar a chicos y chicas del grado décimo para que se convirtieran en gestores locales de memorias y procesos de paz. El trabajo mancomunado derivó en la conformación de un semillero de investigación, espacio en el que se formuló el proyecto de investigación “Tejiendo la memoria de nuestro pueblo para no olvidarla”. Dentro de los propósitos trazados figuraba el reconocimiento de las historias de las víctimas del conflicto armado. Se preguntaban por lo ocurrido con la violencia en esta localidad; por sus actores, por los hechos victimizantes, las formas de resistencia. Las pesquisas no se han quedado en las aulas; han caminado las comunidades, los entornos urbanos y rurales. Han ido tras los relatos testimoniales de los adultos. Los hallazgos no han sido ajenos a los investigadores. En muchos de ellos están las marcas de la pérdida. Era necesario un lugar para guardar y hacer públicas las narraciones. De allí nace el Museo, espacio inaugurado en 2018.

⁵⁶ Resulta insoslayable la mención de la historia política reciente que hizo visible esta localidad para una enorme cantidad de ciudadanos colombianos. Los diálogos que entabló el gobierno del entonces presidente Andrés Pastrana (2002-2006) con la guerrilla de las FARC en una porción del territorio caqueteño que había sido desmilitarizado, mantuvieron expectantes a la sociedad civil, a los organismos internacionales y al mundo. El fracaso de los mismos, por cierto, sirvió de base para un recrudescimiento de visiones guerrilleras del conflicto armado, contrario a las salidas negociadas al mismo que en otras ocasiones se habían -con incontables tropiezos- emprender. La reacción exaltada de aquel meridiano de la década inicial del nuevo siglo sigue pesando sobre la vida de muchos y, también, triste es decirlo, sobre la muerte de muchos.

⁵⁷ Wayco proviene del quechua y significa hueco.

Wayco es una expresión identitaria para los samanieguenses: les recuerda su ubicación en una zona honda rodeada de montañas; remite a los campesinos que labraron la tierra para abrir caminos, a los indígenas que han enseñado la preservación del territorio. En todo caso, a valores ancestrales arraigados en un sentir comunitario.

La maestra impulsora subrayaba que la propuesta ha favorecido la integración entre distintas áreas y la puesta en juego de lenguajes narrativos, visuales, artísticos. Los repertorios de memoria presentes en las colecciones son obra del ingenio y la sensibilidad estudiantil. Cada joven se ha situado como un sujeto histórico preocupado por las temporalidades, las espacialidades y la biografías que han pasado por allí. No solo como reflejos de un vivir doliente, sino como acción que resiste. Guiados por sus visiones, justo en 2016, año en que se firmó el Acuerdo de Paz en la Habana entre el gobierno y la guerrilla de las FARC, generaron, en el parque del municipio, espacios de reflexión orientados a que los habitantes comprendieran el contenido de lo acordado. Tampoco fueron indiferentes a la masacre de ocho jóvenes ocurrida en 2020 en este pueblo. A propósito de la fecha en que ocurrió este hecho nefasto, algunos estudiantes decidieron integrar el “Movimiento juvenil 15 de agosto”, un escenario que empodera la crítica y la generación de gestos constructivos en favor de acciones pacifistas. Otros hacen parte de clubes de literatura; muchos, una vez finalizado su bachillerato, han optado por áreas afines a las ciencias sociales y humanas.

En la Escuela Normal Superior María Inmaculada de Manaure, César, se desarrolló, entre 2016 y 2018, la propuesta *“De círculos de dolor” a un canto de esperanza. Una apuesta a la paz desde la Normal*. Esta focalizó a los estudiantes del Programa de Formación Complementaria y fue liderada por varios docentes. Nació como reacción a la falta de solidez argumentativa de los normalistas, al momento de tomar posición frente al plebiscito⁵⁸ mediante el cual el gobierno de Juan Manuel Santos buscaba refrendar, con la ciudadanía, el Acuerdo de Paz mencionado. Muchos se quedaban con lo que circulaba en las redes sociales o en los noticieros. No se trataba simplemente de decir sí o no; era necesario estudiar el acuerdo, conocer sus alcances. El horizonte pedagógico de este centro de formación se fundamenta en un enfoque sociocrítico e intercultural. En coherencia con ello, era preciso un alto vuelo reflexivo y posicionamiento crítico frente a la

⁵⁸ La consulta tuvo lugar el 2 de octubre de 2016. La desaprobación del acuerdo se impuso en las urnas.

realidad. Este era uno de los principales argumentos que esgrimían quienes jalaban la iniciativa, pues no faltaban detractores.

El proyecto comprendió varias fases. En la primera se llevó a cabo un proceso de fundamentación y reflexión, en el que junto con la lectura detenida del documento que contenía los distintos puntos del Acuerdo, se establecieron diálogos interdisciplinarios con otros expertos en la historia del conflicto armado. En la segunda se abordaron varios documentales sobre el tema de la naturaleza como objeto de hostigamientos. Esto porque se pretendía que, cuando los estudiantes llevaran a cabo sus prácticas pedagógicas, abordaran estas cuestiones con los niños y las niñas, a la luz de lo sucedido en los territorios. En la tercera fase tuvieron lugar dichas prácticas. Estas se desarrollaron en veredas de Manaure, Valledupar y César. En la fase siguiente se llevó a cabo la escritura de la experiencia investigativa. Allí sobresalieron abordajes relacionados con el aula como espacio para promover la paz y el cuidado de los ecosistemas, del medio ambiente en general. Se hacía hincapié en la formación de una conciencia ambientalista. Con el ánimo de que este proyecto se convierta en un referente de formación ciudadana y de construcción de paz, se vienen realizando ejercicios de sistematización. La educadora y el educador que compartieron esta experiencia en los círculos de conversación, dejaron resonando el poema “Alguien se salva por escuchar a un ruiseñor”, de Geovanny Quessep:

*Digamos que una tarde
El ruiseñor cantó
Sobre esta piedra
Porque al tocarla
El tiempo no nos hiere
No todo es tuyo olvido
Algo nos queda
Entre las ruinas pienso
Que nunca será polvo
Quien vio su vuelo
O escuchó su canto*

(2010, p. 16).

Hay canto aún en San Carlos, Antioquia. No más muertos en los caminos de escuela, como ocurría entre 1995 y 2005, cuando guerrillas y paramilitares invadían de ruidos los paisajes. Que no haya más cilindros de gas destructores ni necesidad de lluvias salvadoras apagando amenazas

de explosión. Que este no vuelva a ser uno de los pueblos con mayores desarraigos en Colombia. La maestra y el maestro de esta región que participaron en los encuentros, reiteraban su *no más* y resaltaban la forma como la vida ha venido reverdeciendo. Del período mencionado hasta esta parte, ambos han impulsado en su institución iniciativas como las huertas comunitarias que, además del trabajo colectivo entre familias, niños y niñas, se convierten en una fuente de alimento para los hogares. La escuela ha tenido mucho que ver con los lazos sociales restablecidos. Ha inculcado el afecto, la necesidad de una formación ética y de liderazgos constructivos. Es el espacio que nunca se ha cerrado de manera definitiva, aún en los contextos rurales más recónditos.

En Bogotá, las bajas temperaturas no han enfriado el interés de problematizar lo agreste. La capital no podría ser indiferente a lo ocurrido en las últimas décadas ni mucho menos considerar que eso ha sucedido *por allá*, es decir, lejos de la cotidianidad de la urbe. La violencia es un dolor común y las ciudades de las zonas céntricas también han sufrido los golpes de la guerra. La maestra de la Institución Educativa Nelson Mandela estaba convencida de la necesidad de que los estudiantes comprendieran el fenómeno del conflicto armado en el país. Por ello, entre 2017 y 2019, ella y otros colegas de áreas como Ciencias Sociales, Tecnología y Artística, desarrollaron la propuesta “Para la guerra nada. Narrativas, memorias y conflicto armado”. Se enfatizaba en un acercamiento a este tema desde el punto de vista teórico, experiencial, emocional y expresivo. En la construcción pedagógica que orientó el proceso tuvieron un papel preponderante el cine, la fotografía, la música y la literatura. Estrategias como el diario personal y los artefactos de memoria (objetos de gran potencial simbólico) lograron que el recuerdo pasara también por la propia biografía. No eran pocos los chicos y chicas de secundaria que habían sido afectados por distintos hechos victimizantes. Los dolores eran también singulares.

Los círculos llevados a cabo nunca pusieron un punto final. Antes bien, se pensaron en clave de conversaciones que dejaran un trazado intersticial para que las voces siguieran diciendo. Lo contado y lo discutido nos ubicaron frente a la realidad de un país fracturado. Como un cuerpo frágil, está poblado de heridas a lo largo y ancho de su geografía. Allí donde más ha sangrado, no ha faltado una sutura desde el campo educativo. Era claro que cada parte tenía unas dinámicas territoriales particulares, que la forma como ha operado el conflicto en las distintas regiones porta sus matices, pero ha habido zonas pedagógicas comunes que hermanan luchas históricas,

invenciones curriculares, días en los dramas pasionales de la profesión que llenan de desasosiego o resplandor. En el trasfondo de estas pequeñas historias, que quizá nunca se tornarán audibles en los discursos de la oficialidad, hay una gran incidencia política. Incentivar el pensamiento crítico, promover entornos éticos, posicionar la cultura, es plantar una acción posible.

¿Y cuáles comienzos? En cada narración un gesto reportando amaneceres luego del ocaso. Entonces la *arena del tiempo* ha pasado nuevamente por los dedos para dar lugar a un ritual de inicios. El necesario atrevimiento ha tocado también la *arena pública* para poner a andar las apuestas sociales y empoderar a las comunidades educativas. Empezar proyectos de humanidad es el llamado a una edad renaciente, capaz de cuidar esta casa planetaria (Boff, 2002) con su diversidad de especies. El *fuego del relato* mantendrá su llama. La palabra reverberante es la promesa de un magisterio en manifestación permanente.

EPÍLOGO

Si los sueños mueren y la utopía también muere, la práctica educativa ya no se relaciona con la denuncia de una realidad malvada y el anuncio de una realidad menos vergonzosa, más humana.

(Pedagogía de la indignación, Paulo Freire)

Debemos hacerle sitio a otro mundo. Debemos insistir en la posibilidad de un mundo estructurado sobre la no violencia, [...] porque aceptar la violencia del mundo como si fuera lo natural equivale a admitir la derrota y abandonar la tarea de reconocernos a todas y cada una de las criaturas vivas como seres dotados de potencial y dotados también de un futuro impredecible que debe ser salvaguardado.

(Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy, Judith Butler)

Cuando se ha vivido tanto, ¿de qué forma recoger improntas, desprendimientos, nuevos umbrales? Me aventuro a una reunión de prosas que no aspiran a conclusiones acabadas. Cada fragmento es memoria y promesa, como sugiere Paul Ricoeur en *Caminos del reconocimiento. Tres estudios* (2006). Entre lo dicho, los silencios elocuentes y lo que queda por decir, emergen resonancias, legados, líneas de reflexión para pensar nuevas agendas en los ámbitos investigativo, pedagógico y político.

Mientras escribo estas consideraciones, me llegan los hervores de una tierra colombiana que se sigue sazonando en expresiones de crueldad. Líderes sociales continúan siendo blanco de agresiones letales. Con la muerte de un líder muere parte de su comunidad. Como en el pasado, caminos veredales testimonian el éxodo de caminantes obligados a salir de sus suelos. En muchos lugares, las cenas familiares mantienen el plato ausente de los desaparecidos. En otros, el sol no sale desde aquel día en que un nubarrón infame se posó sobre las casas y destechó las ilusiones. En alguna región, alguien entona un canto elegíaco. La pérdida es de todos, de todas. Altoparlantes estatales anuncian reformas y nuevos impuestos para quienes tienen menos poder adquisitivo, en medio de una pandemia que ha multiplicado la escasez. Pero la inversión en armamento militar no cede. El pueblo vuelve a las calles, con la misma indignación con la que había marchado en 2019. Otra vez las pancartas reclamando los justos derechos. De nuevo los manifiestos creativos de quien levanta su voz de forma pacífica. Canto, color y gestos desconfiados sostienen la protesta. Y no se hacen esperar la militarización, las retenciones, los jóvenes marchantes que no vuelven a sus

casas porque una fuerza inclemente los empuja a la desaparición. Cada día va escribiendo el diario de una lucha fatigada de la institucionalidad represora y apática, de gobernanzas que no se han ocupado de problemas estructurales pendientes ni de la sustantiva importancia de un diálogo multilateral para la construcción de agendas comunes.

No deseo abstraerme de estas realidades, aunque mi escritura tiemble. Si me aparto, cómo podría seguirme avivando en la *indignación actuante* que se precisa para volver a darle un tejado a lo soñado, un suelo a la errancia. Ya se ha trepado bastante la indiferencia en las paredes cotidianas. De anchas provincias se ha adueñado la naturalización, como si el vivir no fuera más que la lluvia de siempre, la misma mariposa previamente oruga, los mismos crepúsculos, aunque no reflejen los colores habituales porque, a veces, son furiosamente rojos. “El aire está lleno de nuestros gritos. [...] Pero la costumbre ensordece” (Beckett, 2014, p. 148).

Adentrarse en un país históricamente fracturado por la guerra ha sido estremecedor. Lo escuchado, la revisión de distintas fuentes, imágenes, producciones literarias y audiovisuales, desnudaron ovillos de tragedias. Muchas veces me llevé las manos al rostro porque cuándo nos había ocurrido tanto, en qué momento esas cifras de la infamia. Por qué la noche horrible no cesaba, aunque el himno nacional no se cansara de repetir lo contrario. Hubo muchos días en que sentí el corazón magullado como fruta madurada a golpes. Desvestir a Medellín no fue menos triste. La ciudad habitada por años me sonrojaba. No podía, ésta, sostener eternas primaveras con tantos otoños de hojarasca funestas. Con todo, no se trataba de situar un mapa de horror para afincarse allí en actitud paralizante y fatalista. Se acentuaba el compromiso de reconocer memorias de vida y porvenires. Auscultar estos escenarios desde la educación suponía un campo de implicación personal, colectiva, en todo caso, la humana compañía de un largo viaje.

Colombia precisa de la memoria de sus maestros y maestras. Cada una de sus biografías trasciende la historia individual. Constituye un documento sensible y vital que tiene alcances sociales y culturales de largo aliento. Allí puede leerse la forma como una comunidad deviene, se transforma, resiste. Los discursos de la oficialidad llenan de ruido las pequeñas historias. Impone

zumbidos para que no digan. Que solo revolotee el avispero de palabras que conviene legitimar en el panal del poder. De ahí la importancia del contrarrelato, de contar esos gestos sencillos y cotidianos que revolucionan lo habitual y lo hegemónico, aunque pase desapercibido. En lo narrado por maestras y maestros de la 13 se desnuda esa gestualidad transgresora. En sus expresiones el territorio late, se levanta, camina, lucha. ¿Qué porvenir tendrá un país que desoye a sus educadores?

Una pedagogía indignada es una pedagogía marchante en favor de una resistencia cultural. Situar en una postura crítica reclama acción y pensamiento. Una pedagogía territorializada se deslinda de discursos eficientistas y prescripciones universales. Se permea de la gente, siente el bullicio de los barrios, aguza el oído, aprecia el saber, los matices de voz. No define en qué formar sin un quién, sin un con quiénes. No impone un dónde, construye lugares. No deja encerrar los para qué en los compartimentos de los resultados. Se distancia de los cómo inamovibles. Pone un *detente* en los esencialismos. Reconoce que los relojes se pueden dejar caer porque cuando el tiempo se quiebra, es posible liberarse de la soberanía de la prisa y el rendimiento.

En la Comuna 13 se han configurado pedagogías permeadas por los contextos. No han pasado de largo, como si nada pasara. Ha habido, en cambio, repertorios de actuación de maestros y maestras que han alentado un historial de atrevimientos. Ante una noche helada, hay quienes optarían por el congelamiento, por esperar a que el día siguiente un rayo salvífico negocie con el frío demoledor. Ante la superficie quemante de la arena, se podría aguardar un mar compadecido. Frente a los reveses, la comodidad dirá que la normalidad no demorará en llegar. Atreverse es plantar cara a la arena, al clima nocturno que congela, al infortunio. “*Sacude el ala del atrevimiento, / Ante el atrevimiento del obstáculo*”, canta Milanés (1975, 2ª estrofa) evocando versos de Nicolás Guillén.

En el ejercicio de la subjetividad política se pone en juego un coraje. Hay arrojados de pensamiento, disposiciones de voz entre otras voces, deseos puestos a andar para habilitar caminos. Estas incidencias se mueven siempre en fuerzas en pugna entre lo instituido y lo instituyente. Interrumpir la subalternización de la profesión y de los sujetos, insistir en un *jamás* para la violencia, ser precursor de una vida cuidada, no se logra calificando cuadernos y poniendo notas al

final de cada período académico. Supone quiebres permanentes, voluntades, haceres. En las manifestaciones disruptivas que se han gestado en las escuelas, infancias, juventudes y familias de la Comuna han hallado corazón y danza. Estas propuestas no han llegado en manuales, lineamientos, decretos o resoluciones. Se han inventado a la luz de tiempos, existencias y aconteceres. Son *poéticas* de la posibilidad.

La acción política entraña una subjetividad pasional hecha de afectaciones y afectos. Desde esas costuras, invenciones personales y actos pedagógicos cobran impulso en una movilización amorosa y hospitalaria. Entonces cuando el bosque parece haber perdido todo *había una vez*, el río su rumor natural y las calles el guayacán floreciente, algo como un dulce remezón aparece. Y resurgen la flor rebosada de amarillo, el agua sin luto, la continuidad de historias en la espesura boscosa. Si esa fuerza sentimental no estuviera ahí, ¿cómo hacer frente al desmoronamiento? Se precisa una animosidad amante. Bien decía Fernando González en *Viaje a pie* –esa andanza hacia adentro sin olvidos de exterioridad–, “el ánimo, esa fuerza desconocida que nos hace amar, crear y desear más o menos intensamente” (2010, p. 47). Tal intensidad es descrita por Freire en este sentido:

Debo confesar, sin ninguna duda, que no creo que sin una especie de ‘amor armado’, como diría el poeta Tiago de Melo, la educadora o el educador puedan sobrevivir a las negatividades de su quehacer [...] es preciso que ese amor sea en realidad un ‘amor armado’, un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener derecho de luchar, de denunciar, de anunciar. (2011, p. 77)

La 13 se ha caracterizado por albergar una población que no se doblega. No es gratuito que sea uno de los sectores de la ciudad donde hay un número considerable de organizaciones sociales, corporaciones, colectivos de mujeres y grupos juveniles que, a lo largo de muchos años, han venido trabajando por la cultura y la construcción de paz. Gracias a ello, ha habido procesos de empoderamiento y participación política dispuestos a generar condiciones para que, en los barrios, vivir no comporte un riesgo sino el derecho genuino a ocupar una voz, un sueño. El trabajo colegiado entre escuela y comunidad es decisivo para consolidar prácticas socioculturales agenciantes, reivindicadoras.

Que cuando la ciudad y el mundo vuelvan sus ojos a la Comuna adviertan una morada fértil. Y que se sienten a escuchar los alborotos festivos de las guitarras que anuncian amaneceres y conciertos.

Realizar una investigación Narrativa – (Auto)biográfica supone disidencias. No es posible llevarla a cabo si no interrumpimos, en nuestras concepciones, los discursos academicistas que dictaminan qué es válido, verdadero y decible en la práctica investigativa que tiene lugar en el campo educativo. En esta visión disidente no hay “objetos de estudio”, hay sujetos de experiencia. No hay objetos en el sentido de materialidades que deben examinarse asépticamente con óptica objetivista. Este deslizamiento de perspectivas no se reduce a una metódica; implica pensar epistémica, política y estéticamente las realidades subjetivas y culturales. Lo que está en juego no es la demostración, es la narrativización de un devenir que acontece en continuos actos performáticos. “La performatividad disloca (puede ir a contravía) y por eso es profana, puede generar otros espacios para la producción de sentidos o puede actuar como un modo de experiencia disruptivo e impertinente que circula por los bordes” (Porta, 2021, p. 36).

Cuando en las biografías se recuerdan acontecimientos de infancia o de edades posteriores, no se está aludiendo a simples hechos episódicos; es un transitar por una ruta indiciaria que va revelando la forma como se deviene subjetivamente, ya entre mallas aprisionadoras o rebeldías gestoras de un habitar otro. Cuando se relatan trayectos de escuela, estos no se reducen a un diario que da cuenta de una recopilación rutinaria de vivencias (aunque así lo asuman ciertas tecnologías de control que los piden para chequearlos). Allí hay latidos. Por ello, no es posible investigar con otros si no hay escucha. Cómo hacerse cronista de la propia existencia o de otros personajes de la escena educativa sino se dispone de oído; en general, de un andamiaje sensorial. Cuando la mano escribe los sentidos dictan. Por ello hay que ir tras los bullicios o el sonido diáfano, acariciar los colores y las formas, olfatear las huellas y recuperar el paso fresco del andariego, aunque sea antiguo. Darle un sabor a la palabra y dejar que lleguen los sabores de otras lenguas.

En las biografías, relatos y círculos de conversación que tuvieron lugar a lo largo del proceso sobresalieron narradoras y narradores. Si en las indagaciones y en el quehacer pedagógico solo hay lugar para el discurso explicativo, ¿cuándo entran pesares, azares y vidas narradas? ¿Cómo

novelar, teatralizar o poetizar el mundo si no hay lugar para un pensamiento analógico? En una racionalidad parametral salvaguardar lo canónico es imperativo. Por la investigación centrada en narrativas transitan compositores de tramas en subversión frente a lo convertido en norma. Así que lo propio de esta apuesta es la desnormalización, el dislocamiento que lanza a lo imprevisto, a la imaginación creadora, al enigma. De ahí la invitación a permitir la ruptura, lo discontinuo, a “No tener miedo de las paradojas. Dejar de pensar en categorías y hacerlo en escenas, en imágenes, en metáforas, en relatos” (Mèlich, 2015, p. 11).

En la narración las fragilidades importan. Lo más estable del vivir es su inestabilidad. Nombrar lo que se rasga es zurcirlo o zurcir es rasgarlo nuevamente; entre herida y sutura, la finitud (Mèlich, 2011) de la que no escapamos; el carácter provisorio del existir que nos reclama compasivos, sensibles al padecimiento. Allí lo indecible recobra voz, pone en la lengua la palabra atragantada o el pasaje custodiado por años en el armario empolvado del recuerdo.

Escribir narrativamente una investigación no es tarea sencilla. Implica tacto. Supone preservar una ética porque la que se cuenta es la vida y allí se imbrican la intimidad, los memoriales que la pluma del tiempo va escribiendo en cada cuerpo. Estos no pueden hacerse públicos sin el asentimiento de los personajes protagónicos, sin el espejo personal y social de una lectura compartida. El peligro de la manipulación de la información existe. Es preciso conjurarlo, persistir en los consensos, en la transparencia. Los yoes propios y los presentes en los otros conforman una comunidad existencial que precisa escenarios de preservación y cordialidad.

Desde tiempos inmemoriales, la literatura ha fungido como un gran visor estético del devenir humano y social. Beberla a lo largo del trabajo ha significado aliento; quien transita en ella es la vida misma con sus desgarramientos, incomprendimientos, ensombrecimientos. Funge como alivio en el torrente enfermizo que riega nuestra historia reciente. No en vano dice Gilles Deleuze, al referirse al objetivo de la literatura, que este consiste en “poner de manifiesto en el delirio esta creación de una salud, o esta invención de un pueblo, es decir una posibilidad de vida” (1996, p. 11). En este sentido, se trama en ella ese espacio respirable que falta ante el ahogamiento que producen los sistemas dominantes. Ha sido también revelación, imagen liberadora, reacción ante

la infamia. Ficcionalidad, poetización y vida se entrelazan en una morada alternativa. Ir por los mundos habitados con cierta inquietud literaria es poner un interrogante y una palabra en lo obvio, en el despotismo, en lo que roe el olvido.

El pueblo latinoamericano necesita conocer las historias que cuentan sus educadores y educadoras. De ahí la importancia de que persistamos en la consolidación de redes para generar movimientos pedagógicos y narrativos. Que, al calor de la diversidad de culturas y saberes, se vaya orquestando un tiempo común en el que acentos y relatos se mezclen. Que entre encuentros, discusiones y apuestas investigativas, se geste una memoria magisterial conversadora y narradora. Entonces los formatos, manuales y otras rejillas que prescriben y burocratizan la profesión saldrán rodando tras la zancadilla creadora e irreverente que no se resigna con el dato frío, inspector y despojado de aliento.

Cada país tiene un devenir histórico particular, pero nos entrelazan muchos hilos. Compartimos pasados sufrientes a raíz de variadas violencias, injusticias y desigualdades. Por ello el valor de potenciar vías de reflexividad y acción propositiva para interrogar lo que nos ha pasado, para volver a principios éticos que nos pongan en apertura de conciencia hacia el propio ser, en conexión vital con la tierra, en proximidad con otros. Recuperar, entonces, escrituras y oralidades íntimas y públicas en recordación reverberante y trazados de futuridad.

El llegar a describir la acumulación de saber que habita el cuerpo de los maestros no se justifica si otros maestros no los graban en su cuerpo; el depositarlos en archivos o bases de datos o museos, los despoja de la potencia que tienen cuando habitan en un cuerpo de un hombre o de una mujer que los recrea mediante relatos que nos remiten a un tiempo mítico que posibilita de nuevo el sueño y la utopía. (Echeverri, 2004, p. 21)

Todavía resuenan en mí las voces que escuché en un evento académico realizado en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México, en noviembre de 2019. Allí compartí una conferencia relacionada con el lugar de maestros y maestras en contextos afectados por la violencia. En la parte final del encuentro hubo varias intervenciones. Algunas fueron de profesoras provenientes del Estado de Sinaloa, una región ubicada al noroeste del país que, tristemente, ha

sido una de las más golpeadas por la criminalidad asociada a los carteles de la droga. Hablaban de las escuelas entre el fuego cruzado, de un educador asesinado en el tiempo reciente, del miedo constante ante esa realidad sórdida. Y las voces se quebraban. Mientras escuchaba, una consternación inevitable. Después hallé en el silencio el refugio que se busca cuando las palabras no alcanzan para traducir los sacudimientos interiores.

Por los dolores y resistencias acumulados precisamos el encuentro. “Contar lo incontable, para que pueda ser contado; contar con otros, contar con alguien, sentir ese sostén del relato sin el cual el lenguaje y la vida –y el mundo– se caerían abruptamente de las manos” (Skliar, 2020, p. 8). Procurar, entonces, formas del decir, tramas vinculantes y vías de actuación que sostengan la lucha histórica por una América Latina fértil, abrazadora, dadora de vida.

En las prácticas gubernamentales promovidas por el Estado colombiano han faltado políticas decididas y consistentes para garantizar el cuidado de las escuelas y sus moradores habituales. Tratar de contrarrestar las violencias estructurales con militarizaciones y confrontaciones armadas, engendra más conflictividades. Qué modos de pacificación esperar cuando se privilegia la inversión en armas y no la garantía de derechos humanos y sociales fundamentales. Muchas regiones se han visto obligadas a lidiar no solo con la violencia armada. También con las enormes brechas que produce la marginación. En diálogo con Judith Butler, “las formas más horribles de la violencia social están comprometidas implícita o explícitamente con la desigualdad” (2010, p. 55).

Maestros y maestras de los contextos rurales y urbanos han tenido que sortear estas realidades, no sin una sensación de soledad por parte de una institucionalidad que se ha destacado por una presencia precaria. Hacerse presente no se reduce a emitir órdenes para que se desescolarice, a entregar una camiseta con logos alusivos a la paz como objeto distintivo de protección, a ofrecer traslados porque si la cosa está muy compleja por allá entonces cambie de Institución; a prometer cursos de capacitación que, de entrada, parten de una mirada deficitaria. Hacerse presente es acompañar, dimensionar problemáticas, escuchar a quienes habitan la escuela, promover redes de formación, atender a las propuestas que llegan del magisterio para la

construcción de políticas educativas. Si estas se siguen dictando desde el Ministerio de Educación sin ir a las comunidades, sin identificar sus demandas, ¿de qué políticas se habla? Son políticas sin cuerpos, sin territorialidades.

A quienes somos formadores de maestros y maestras en instituciones como las facultades de educación, nos asiste el desafío de seguir consolidando un horizonte pedagógico que, independiente del énfasis de cada Programa, salvaguarde una misión y visión comprometidas con la formación ética y política. Educar, hoy, no puede estar al margen de la historia del país, de las voces de las comunidades, de las biografías. Es preciso favorecer procesos de apropiación, configuración y circulación de memoria histórica, memoria colectiva y singular. Esto no se agota en largas jornadas de trabajo en un pupitre. Hay que andar, como sostenía Alfredo Molano (2017). De ahí los alcances de la práctica pedagógica y de las investigaciones que tienen lugar en ella, pues permiten un trabajo situado en diversidad de escenarios educativos y culturales. Durante varios años he acompañado estos procesos. Si bien ha habido experiencias y transformaciones loables en relación con la formación de las nuevas generaciones, no podemos declinar en el empeño de consolidar escenarios idóneos. Por ello, tanto la Facultad como los centros de práctica –escolares o no escolares– precisamos un trabajo colegiado para construir propuestas curriculares liberadas de estandarizaciones y sensibles a las subjetividades, a las dinámicas contextuales.

Una paz perfecta es imposible. En medio de las imperfecciones de la paz, esto es, de los conflictos propios de la cotidianidad, hay que unir esfuerzos educativos para que los niños y las niñas no vean atascados sus anhelos en pesadillas de fieras y otras presencias paralizantes. Que los jóvenes cultiven la palabra dulce y esa energía de brillo sostenido como un astro que no se deja engullir por la noche. Entonces las nuevas generaciones de educadores y educadoras del magisterio colombiano, no serán solo antologistas de melancolías; también de cantos y nobles propósitos.

Transcurrían las primeras semanas de 2020. En unas de las aulas de la Universidad de Antioquia conversaba con mis estudiantes de Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana. Se encontraban en la instancia final de su carrera y, una de las apuestas esenciales en los semestres

restantes, era la realización de su Trabajo de grado. En su vivero de preocupaciones iniciales sobresalía el interés por indagar qué había ocurrido con las subjetividades y la formación en lenguaje y literatura en instituciones educativas públicas ubicadas en comunas de Medellín afectadas por la violencia. Descubrí en sus rostros el gesto genuino de quien habla, cuando la pasión y el arrojo se amplifican en la voz. Algunas y algunos crecieron en barrios que han vivido disputas territoriales armadas y fenómenos de descomposición social. De modo que ese mundo no les resultaba ajeno. Querían volver a él, esta vez, desde su experiencia como maestros y maestras en formación. Los intereses se enfocaban en la Comuna 3 (Manrique) y en la Comuna 5 (Castilla). No tardamos en llegar a los barrios, en caminar por sus calles, en adentrarnos en las escuelas....

En este proceso investigativo he reafirmado el compromiso de seguir haciendo escuela con estudiantes y profesores alrededor de problemas de la realidad social y educativa que no agotan sus preguntas. Aludo a hacer escuela como *taller de pensamiento y hacer sensible* en el que todos y todas nos dispongamos al acontecimiento del aprendizaje, la reflexividad y el accionar despojados de todo dogmatismo y discurso totalizante. Mantener ese deslizamiento hacia esferas investigativas en discipulado compartido es esencial para delinear agendas.

Lo vivido en la Comuna 13 ha dejado abiertas rutas de indagación que ameritan abordajes inaplazables. Es preciso seguir extendiendo los interrogantes por la configuración de la subjetividad política de maestros y maestras a otras comunas de la ciudad, a distintas regiones del país y del contexto latinoamericano. Y hay que ambicionar un diálogo intercontinental. Educar en contextos críticos, ya por guerras, migraciones, exilios, desigualdades o injusticias, es una realidad vigente. Vigentes deben ser, asimismo, las problematizaciones y alternativas para encararla. De ahí la necesidad de abordajes transdisciplinarios e intersubjetivos que disuelvan fronteras y fraternicen búsquedas capaces de habitar entre el disenso y la convergencia.

Estimo que en cada una y en cada uno hay un pequeño magisterio conformado por los educadores y educadoras que nos han habitado. El mío se ha ennoblecido y revitalizado con la generosidad de los maestros y maestras de la Comuna 13. Sus trayectorias son un reverdecimiento de la profesión. Sus memorias, un llamamiento ético y social al derecho a vivir un tiempo amoroso.

Retorno a la escolaridad de mi infancia. Seis escuelas podrían ser muchas para una educación primaria o pocas para un vivir nómada. Ellas me introdujeron en memorables comienzos y vuelvo a ellas, como maestra, con honesta gratitud. Retomo horizontes y regreso en despliegue subjetivo para recomenzar...

Continúo en compromiso *poético*, político y pedagógico. Abrazo la convicción de que todavía es posible una vida justa, bella, danzante.

Referencias

- Acto Legislativo 01 de 2017 (4 de abril), por medio del cual se crea un título disposiciones transitorias de la Constitución para la terminación del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 50.196. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Acto/30030428>
- Afanador, L. F. (2008). *La tierra es nuestro reino: Antología*. Universidad Externado de Colombia, Colección *Un libro por centavos* n° 42.
- Alcaldía de Medellín. (2015). *Plan de Desarrollo Local / Comuna 13 San Javier*. https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/ProgramasyProyectos/Shared%20Content/Documentos/2015/Planes%20de%20desarrollo%20Local/COMUNA%2013%20-%20SAN%20JAVIER.pdf
- Alonso, M. A., Giraldo Ramírez, J. y Sierra, D. J. (2015). Medellín: el complejo camino de la competencia armada. En M. Romero (ed.), *Parapolítica: La ruta de la expansión paramilitar y los acuerdos políticos* (pp. 109-164). Corporación Nuevo Arco Iris.
- Alvarado Salgado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, H. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), 19-43. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26911765003.pdf>
- Alvarado Salgado, S. V. Patiño, J. Ospina, M. C. (2012a). Reflexiones sobre la construcción social del sujeto joven vinculado a experiencias de acción política en Colombia: acontecimientos, movilizaciones, poderes. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro (Comps.), *Subjetividades políticas: Desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 203-234). Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) – CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>
- Alvarado Salgado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina, M. C. y Patiño J. (2012b). *Las escuelas como territorios de paz: Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20130313112059/LasEscuelascomoTerritoriosdePaz.pdf>
- Alexiéovich, S. (2016). *Los muchachos de zinc*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Amaya, M., Pérez, M., Romero, M., Suárez, E. y Vaughan, N. (2020). *Manual de citas y referencias bibliográficas: latino, APA, Chicago, IEEE, MLA, Vancouver* (4ª edición actualizada). Ediciones Uniandes.
- Angarita, P. E. et al. (2008). *Dinámicas de guerra y construcción de paz: Estudio interdisciplinario del conflicto armado en la Comuna 13 de Medellín*. Editorial Universidad de Medellín.
- Arango, J. M. (2003). *Poesía completa*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- (1996). La crisis de la educación. En *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185-208). Península.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía: Exploraciones en los límites*. Fondo de Cultura Económica.
- Aricapa, R. (2015). *Comuna 13: Crónica de una guerra urbana*. Ediciones B.
- Arias Rodríguez, G. M. (2017) Subjetividades y movimientos sociales: Abordajes teóricos y metodológicos. En A. Díaz Gómez, M. I. González, y G. M. Arias Rodríguez (Editores

- académicos), *Subjetividades: abordajes teóricos y metodológicos* (pp. 67-74). Editorial Universidad del Rosario - Ascofapsi.
- Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) & Justicia y Paz (2003). *Comuna 13, la otra versión*. [Especial Caso Tipo # 2, revista *Noche y Niebla. Panorama de derechos humanos y violencia política en Colombia*]. <https://www.nocheyniebla.org/wp-content/uploads/u1/casotipo/Comuna13.pdf>
- Bárcena Orbe, F. (2001). *La esfinge muda: El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Anthropos.
- (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Ediciones Paidós.
- Bárcena Orbe, F., Larrosa Boitía, J. y Mèlich Sangrà, J.C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (40-1), 233-259. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_40-1_11/605
- Bautista Macia, M. y González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir. <https://www.compartirpalabramaestra.org/recursos/publicaciones-e-investigaciones/educacion-rural/docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado>
- Beckett, S. (2014). *Esperando a Godot*. Tusquets Editores.
- Belli, G. (1997). *El ojo de la mujer*. Editorial Visor.
- Benavides, H. (2014). *Conversación a oscuras*. Frailejón editores.
- Berardi, F. B. *Respirare: Caos y poesía*. Prometeo Libros. <https://pirateca.com/wp-content/uploads/2021/02/Franco-Bifo-Berardi-Respirare.pdf>
- Boff, L. (2002). *El cuidado necesario*. Editorial Trota.
- Bolívar Botía, A.; Domingo Segovia, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación: Enfoque y metodología*. La muralla.
- Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49>
- Bonnett, P. (2015). *Poesía Reunida*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En C. Piedrahíta, A. Díaz y P. Vommaro (Comps.), *Subjetividades políticas: Desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 191-202). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>
- Borges, J. L. (2011). *Ficciones*. Debolsillo.
- (2003). *El libro de arena*. Alianza Editorial.
- Bornemann, E. (2011). *Mil grullas*. Ministerio de Educación – Secretaría de Educación.
- Bradbury, R. (1976). *Fahrenheit 451*. Plaza & Janés Editores.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental, mundos posibles*. Gedisa.
- (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Buenaventura, E. (1990). *Los papeles del infierno y otros textos*. Siglo XXI Editores.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: El poder del duelo y la violencia*. Ediciones Paidós.
- (2010). *Marcos de guerra: Las vidas lloradas*. Ediciones Paidós.

- (2020). *Sin miedo: Formas de resistencia a la violencia de hoy*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- C15 (Grupo musical). (2013). Aquí sí hay amor [canción]. [Video en YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=tSEcG3iqkAQ>
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: Potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educ. Educ.*, 19 (1), 67-88. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5061/4190>
- Cabrera, F. (Cantautor). (1989). El tiempo está después [canción]. En *El tiempo está después*. Orfeo.
- Caicedo E., A. (2014). *Cuentos completos*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Camus, A. (2013). Discurso pronunciado en ocasión del otorgamiento del premio Nobel de Literatura, 10 de diciembre de 1957, Estocolmo, Suecia. *Puente@Europa*, 11 (2). <https://puenteeuropa.unibo.it/article/view/5563>
- Castellanos, R. (1972). *Poesía no eres tú*. Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1997a). *El avance de la insignificancia*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- (1997). El Imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, (35), 1-9. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
- (2002). *Figuras de lo pensable: Las encrucijadas del laberinto VI*. Fondo de Cultura Económica. (1a Ed. 1999).
- Cavarero, A. (2009). *Horrorismo: Nombrando la violencia contemporánea*. Anthropos - Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Ceballos Melguizo, R. (2000). Violencia reciente en Medellín: una aproximación a los actores. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 29 (3), 381-401. <https://www.redalyc.org/pdf/126/12629306.pdf>
- Celan, P. (1999). *Obras completas*. Ed. Trotta.
- Centro Nacional de Memoria Histórica, CNMH. (2014). *Textos corporales de la crueldad. Memoria histórica y antropología forense*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- (2017). *Medellín: Memorias de una guerra urbana*. CNMH-Corporación Región - Ministerio del Interior - Alcaldía de Medellín – Universidad EAFIT – Universidad de Antioquia.
- (2018). *Todo pasó frente a nuestros ojos: El genocidio de la Unión Patriótica 1984-2002*. CNMH.
- Cerati, G. y Melero, D. (Compositores). (1990). Entre caníbales [canción]. De *Canción animal* [álbum del grupo Soda Stéreo]. CBS Estudios.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación. En J. Larrosa Bondía, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. M. Connelly, D. J. Clandinin, y M. Greene, *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Editorial Laertes.
- Contreras Domingo, J. (2015). Profundizar narrativamente la educación. En E. C. de Souza (Org.). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação* (pp. 37-62). Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA).
- Cornu-Bernot, L. (2007). Experiencia y metáfora de la danza como “acto puro de las metamorfosis”. En G. Diker, y G. Frigerio (comps.). *Educación: (sobre) impresiones estéticas* (pp. 181-193). Del Estante Editorial.
- Corporación Jurídica Libertad, CJL (2016, 13 de diciembre). *Mujeres Caminando Por La Verdad, un ejemplo de Memoria, Lucha y Resistencia*. <https://cjlibertad.org/victimas/106->

- victimas/1205-mujeres-caminando-por-la-verdad-un-ejemplo-de-memoria-lucha-y-resistencia.html
- (2020, 4 de noviembre). *Víctimas de la Comuna 13 de Medellín vuelven a recorrer La Escombrera de la mano de la JEP y la Unidad de Búsqueda*. <https://cjlibertad.org/destacados/97-desaparicion-forzada/1461-victimas-de-la-comuna-13-de-medellin-vuelven-a-recorrer-la-escombrera-de-la-mano-de-la-jep-y-la-unidad-de-busqueda.html>
- Cortázar, J. (1970). *Los relatos*. Círculo de lectores.
- Cortés Salcedo, A., Pérez, T. H. y Guerra, L. F. (2014). La escuela colombiana: entre la nuda vida y la biopotencia. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 383-397. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4085/3479>
- Correa Montoya, G. y González Rúa, J. D. (Dir.). (2011). *Tirándole libros a las balas. Memoria de la violencia antisindical contra los educadores de Adida, 1978-2008*. Escuela Nacional Sindical (ENS) y Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA).
- Cuervo Montoya, E. *Violencia directa en los currícula de instituciones educativas emplazadas en contextos de conflicto armado* [tesis de Doctorado, Universidad de Valencia]. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/42607/Edisson%20Cuervo%20Montoya.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Daza Orozco, M. (1991). *Los muertos no se cuentan así*. Plaza & Janés.
- Decreto 1038 de 2015 (25 de mayo), por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. *Diario Oficial* 49522. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- Decreto Ley 588 de 2017 (5 de abril), por el cual se organiza la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. *Diario Oficial* 50.197. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/decreto_0588_2017.html
- Decreto Ley 893 de 2017 (28 de mayo), por el cual se crean los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial – PDET. *Diario Oficial* n°. 50247. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=81856
- De Amézola, G. y D'Archary, C. (2016). La dictadura congelada: Actos escolares, clases conmemorativas y carteleras sobre la última dictadura militar argentina en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires (2008-2015). *Revista Colombiana de Educación*, (71), 137-161. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4076/3469>
- De Saint-Exupéry, A. (2009). *El Principito*. Edigrama.
- De Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En P. Meneses y K. Bidaseca (Coords.). *Epistemologías del Sur -Epistemologias do Sul* (pp.25-61). CLACSO - Centro de Estudios Sociais (CES). http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf
- (2020) *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>
- Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Editorial Anagrama.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20171122033344/Biografia_educacion.pdf
- (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En G. J. Murillo Arango (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 57-68). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>
- Departamento de Lengua y Literatura Españolas del Instituto Damià Campeny (2010). *Antología poética de Miguel Hernández*. <https://enausencia.files.wordpress.com/2010/07/antologia-poetica.pdf>
- Díaz Gómez, A. (2012). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político* [tesis doctoral, Universidad de Manizales]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130401053108/TesisAlvaroDG.pdf>
- Díaz Gómez, A. y Alvarado Salgado, S. V. (2012). Subjetividad política encorpada. *Revista colombiana de educación*, (63), 111-128. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1689/1633>
- Díaz Gómez, A. y Díaz Arboleda, J. S. (2017). Subjetividad política femenina: de los miedos a los posicionamientos. En A. Díaz Gómez, M. I. González y G. M. Arias Rodríguez (Editores académicos), *Subjetividades: abordajes teóricos y metodológicos* (pp.1-23). Editorial Universidad del Rosario - Ascofapsi.
- Dickinson, E. (2010). *Poemas a la muerte*. Selección, traducción y prólogo de Rubén Martín. Bartleby Editores.
- Durán Salvadó, N. (2013). “Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles: Propuesta de nuevos escenarios para la educación y la investigación educativa”. *Revista Educación y Pedagogía*, 25 (65-66), 79-105. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328770/20785468>
- Echavarría, J. M. (Artista y Director). (2005). Bocas de ceniza [documental]. <http://museodememoria.gov.co/arte-y-cultura/bocas-de-ceniza/>
- Echavarría, R. (2004). *El transeúnte, 1947-2003*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Echeverri Sánchez, J. A. (2002). El aporte de las Expediciones Pedagógicas al Movimiento Pedagógico. En H. Suárez (comp.). *Veinte años del movimiento pedagógico (1982-2002): Entre mitos y realidades* (pp. 169-164). Cooperativa Editorial Magisterio y Corporación Tercer Milenio.
- (2004). Cartas a Clotilde. *Revista Colombiana de Educación* (47), sección: *Documentos*, sin paginación. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5521/4548>
- Echeverri, C. (2019). *Duelos*. Ministerio de Cultura.
- Esquirol, J.M. (2021). *La resistencia íntima. Ensayo sobre una filosofía de la proximidad*. Acantilado.
- El Tiempo. (2018, 10 de agosto). *Estudiantes de la Comuna 13 marcharon contra la violencia*. <https://www.eltiempo.com/colombia/medellin/estudiantes-de-la-comuna-13-marcharon-contra-la-violencia-254466>
- Ende, M. (2000). *Momo*. Alfaguara.
- Escobar, O. L. (febrero 28 de 2021). *Ethel Gilmour* (2019). La Enciclopedia de Banrepcultural. https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Ethel_Gilmour
- FECODE. (2019). *La vida por educar: crímenes de lesa humanidad, persecución y exterminio contra maestros y maestras sindicalistas, miembros de Fecode, entre 1986 y 2010*. FECODE - Escuela Nacional Sindical (ENS).
- Foster, R. (2007). Transmisión, tradición: entre el equívoco y la incomodidad. En: J. Larrosa (ed). *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 33-49). Fundació Viure i Conviure.

- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores.
- (1994). *Dits et écrits*. Gallimard.
- (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Ediciones Paidós.
- (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- (2006). *Seguridad, territorio y población*. Fondo de Cultura Económica.
- (2008). *Tecnologías del yo*. Ediciones Paidós.
- Frank, A. (2012). *Diario de Anne Frank*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Freire, P. (1997). *Política y Educación*. Siglo XXI Editores.
- (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- (2012). *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI Editores.
- (2015). *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (2004). La (no) inexorable desigualdad. *Revista Ciudadanos*, 1-10.
- (2007). Grülþ. En G. Diker, y G. Frigerio (comps.). *Educación: (sobre) impresiones estéticas* (pp. 25-43). Del Estante Editorial.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método, I*. Ediciones Sígueme.
- (1998). *El giro hermenéutico*. Cátedra.
- Galán Casanova, J. (2007). Solidaridad. En J. M. Roca (antologista), *La casa sin sosiego. La violencia y los poetas colombianos del siglo XX: Antología* (p. 143). Taller de Edición Rocca.
- Galeano, E. (2015). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI Editores.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Garavito, É. (1999). *Escritos escogidos*. Universidad Nacional de Colombia.
- García Castrillón, D. P., Urrego Tovar, A. M., Restrepo Aristizábal, L. R. (2013). *Sentidos Entretajidos: Una Aproximación a la Subjetividad Política en Maestros y Maestras de la Ciudad De Medellín* [tesis de maestría, Universidad de Manizales – Cinde]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/905/Informe%20de%20investigaci%C3%B3n%20y%20art%C3%ADculos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Giraldo, L. M. (2003). *Postal de viaje*. Universidad Externado de Colombia, Colección *Un libro por centavos* n° 1. <https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2017/01/1-postalViaje-LuzMGiraldo.pdf>
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores.
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). (2018). *Education Under Attack 2014*. <https://protectingeducation.org/publication/education-under-attack-2014/>
- (2018). *Education Under Attack 2018*. <https://protectingeducation.org/publication/education-under-attack-2018/>
- Gómez, M. (Cantautora) (2016). Pedacito de esperanza [canción]. En *Marta Gómez* [canal oficial de la artista en You Tube]. <https://www.youtube.com/watch?v=6PayT-RdlBo>
- González, F. (2010). *Viaje a pie* (primera edición de 1929). Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Grupo de Memoria Histórica, GMH. (2011). *La huella invisible de la guerra: desplazamiento forzado en La Comuna 13*. Centro Nacional de Memoria Histórica.

- Han, B. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder Editorial.
- (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder Editorial.
- Hernández, M. (1958). *Cancionero y romancero de ausencias*. Losada.
- Herrera Cortés, M. C., Ortega Valencia, P., Cristancho, J. G. y Olaya Gualteros, V. (2014). *Memoria y formación: Configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20160601113240/memoriaFormacion.pdf>
- Herrera, M. C. y Ortega Valencia, P. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación* (62), 89-115. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1627/1577>
- Herrera, M. C. y Pertuz Bedoya, C. (2018). *Subjetividades caleidoscópicas, relatos y espejos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Iturbe, A. (2012). *La bibliotecaria de Auschwitz*. Editorial Planeta.
- Jara, V. y Castillo, P. (Compositores). (1971). El derecho de vivir en paz [canción]. En *El derecho de vivir en paz* [álbum del cantautor Víctor Jara]. Jota Jota.
- Jones, L. (2008). *El señor Pip*. Salamandra.
- Juarroz, R. (2000). *Poesía y realidad*. Editorial Pre-textos.
- (2005). *Poesía vertical I*. Emecé Editores.
- (2016). *Poesía vertical*. Ediciones Cátedra.
- Kallifatides, K. (2020). *El asedio de Troya*. Galaxia Gutenberg.
- Kaplan, C. (2006). *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila Editores.
- Kaplan, C., Krotsch, L. y Orce, V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Editorial Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, C. (2018). *La vida en las escuelas: Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Homo Sapiens.
- Kruger, M. y Said, S. (2017). Hacer política desde la escuela: Narrativas políticas de jóvenes en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), 1085-1096. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77352074020.pdf>
- Kossoy, B. (2001). *Fotografía & História*. Ateliê Editorial.
- Larrosa Bondía, J. (2006). Un lenguaje para la conversación. *Revista Educación y Pedagogía*, 18 (40-1), 29-42, Separata: *¿Y tú qué piensas? Experiencia y Aprendizaje*. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19062/16285>
- Leal Buitrago, F. (2006). La política de seguridad democrática 2002-2005. *Análisis Político* (57), 3-30. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/46270/47874>
- Lemebel, P. (1995). *La esquina es mi corazón*. Editorial Cuarto Propio.
- Ley 1448 del 2011 (10 de junio), por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 48.096. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html
- Levi, P. (2019). *Trilogía de Auschwitz*. Editorial Planeta.
- Ley 1732 de 2014 (septiembre 1), por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. *Diario Oficial* 43261. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>
- Lirrazalde Jaramillo, M. (2012). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: Estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista Colombiana*

- de *Educación* (62), 21-39.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1621>
- Lispector, C. (2013). *La pasión según G. H.* Siruela.
- (2015). *Un soplo de vida.* Siruela.
- Lozano, P. (2015). *Era como mi sombra.* Ediciones SM.
- Loaiza, J. (2016). *Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz. Una experiencia de Paz Imperfecta.* [tesis de Doctorado, Universidad de Manizales – CINDE].
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160630104128/JulianAndresLoaizaDeLaPava.pdf>
- Martínez, A., Unda, P. y Mejía, M. (2002). El itinerario del maestro: De portador a productor de saber pedagógico. En H. Suárez (comp.) *Veinte años del Movimiento Pedagógico, 1982-2002: Entre mitos y realidades* (pp. 61-94). Cooperativa Editorial Magisterio y Corporación Tercer Milenio.
- Martínez Pineda, M. C. (2006). Disquisiciones sobre el sujeto político: Pistas para pensar su reconfiguración. *Revista Colombiana de Educación* (50),120-145.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7743/6244>
- Martínez, M.C. y Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de ‘subjetividad política’ en procesos investigativos. En C. Piedrahíta, A. Díaz y P. Vommaro (Comps.), *Subjetividades políticas: Desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 169-189). Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) – CLACSO.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>
- Maupassant, G. (2002). ¿Fue un sueño? En R. Argüello G. (Colección, Notas y Prólogo), *Cuentos que cortan el aliento.* Ambrosía Editores.
- McLaren, P. (1998). Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza. En H. Giroux y P. McLaren (Eds.), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 215-254). Miño y Dávila Editores.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur (Cartografías de la Educación Popular).* Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein educador.* Laertes S. A. de Ediciones.
- Mèlich S., J-C. y Bárcena O., F. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad.* Ediciones Paidós.
- J.C. (2000). El fin de lo Humano: ¿Cómo educar después del holocausto? *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 31, 81-94.
<https://revistes.uab.cat/enrahonar/article/view/v31-melich/410-pdf-es>
- (2003). “La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario”. *Educación*, (31), 33-45.
- (2004). *La lección de Auschwitz.* Herder Editorial.
- (2008). Antropología narrativa y educación. *Teoría de la Educación: Revista interuniversitaria*, 20, 101-124. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/986/1084>
- (2009). Ética y narración. *Ars- Brevis: Anuario de la Cátedra Ramón Llull Banquerna*, (15), 136-150. <https://dialnet.unirioja.es/revista/12185/A/2009>
- (2010). *Ética de la compasión.* Herder Editorial
- (2011). *Filosofía de la finitud.* Herder Editorial.
- (2015). *La lectura como plegaria: Fragmentos filosóficos I.* Fragmenta Editorial.

- Melville, H. (1990). *Bartleby*. Norma.
- Mesa, G. (2015, diciembre). Los Priscos. *Universo Centro*.
<https://www.universocentro.com/NUMERO72/LosPriscos.aspx>
- (2017). *La cuadra*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Milanés, P. (Cantautor y Arreglista). (1975). Palabras fundamentales [canción a partir de poema de Nicolás Guillén]. En *Pablo Milanés canta a Nicolas Guillén*. Areito.
- Molano, A. (2016). *Desterrados*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- (2017, octubre 2). *Vaya, mire y me cuenta - Discurso de Alfredo Molano al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Nacional de Colombia* [septiembre 26 de 2014]. Banrepcultural. <https://www.banrepcultural.org/noticias/vaya-mire-y-me-cuenta-discurso-de-alfredo-molano-al-recibir-el-doctorado-honoris-causa-de>
- Montero, R. (2003). *La loca de la casa*. Alfaguara.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita: En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Montoya Campuzano, P. (2021). *Sombra de Orión*. Penguin Random House Grupo Editorial
- Mujica, H. (2017). *Al alba los pájaros. Antología poética, 1983-2016*. El Hilo de Ariadna.
- Murillo Arango, G. J. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI*. [tesis de doctorado, Universidad de Antioquia].
http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4555/1/GabrielJaimeMurillo_2016_investigacionBiograficoNarrativa.pdf
- Nieto, P. (2008). *Llanto en el paraíso: crónicas de la guerra en Colombia*. Editorial Universidad de Antioquia.
- (2012). *Los escogidos*. Sílabas Editores.
- Noticias Caracol (2018, 9 de julio). *Rector de colegio le canta la tabla al alcalde en medio de violencia de la 13*. <https://noticias.caracoltv.com/antioquia/rector-de-colegio-le-canta-la-tabla-al-alcalde-de-medellin-en-medio-de-violencia-de-la-13>
- Orrego, J. C. (2001) A la ciudad en Pullman. En L. Bernal (Ed), *Lugares Ajenos. Relatos del desplazamiento* (pp. 83-91). Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Ortega Valencia, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes* (31), 27-34.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/659/651>
- Ortiz Naranjo, M. N. (2015, marzo 26-28). *Avatares de la investigación narrativa en educación [ponencia]: XIV Jornadas, II Congreso Internacional del maestro investigador*. Investigar en educación y educar en investigación. Avances y perspectivas, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. <https://vimeo.com/135614279>
- Pareja, M., D. J. (2017, 17 de octubre). Operación Orión: 15 años de impunidad. *El Tiempo*, p. 1.
<https://www.eltiempo.com/colombia/medellin/operacion-orion-15-anos-de-impunidad-141518>
- Pacifista (2015, julio 15). *La Escombrera: “una gota de esperanza en un mar de impunidad”*.
<https://pacifista.tv/notas/la-escombrera-una-gota-de-esperanza-en-un-mar-de-impunidad/>
- Palacios Mena, N. y Herrera González, J. D. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 413-437.
<file:///C:/Users/A/AppData/Local/Temp/5710-Texto%20del%20art%C3%ADculo-22305-1-10-20130629.pdf>
- Palomo, A. G. (2018, 23 de mayo). Una fosa común en Medellín clave para el futuro de Colombia. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/mundo/2018-05-23/escombrera-fosa-comun-medellin-colombia_1566616/

- Paredes Salazar, E. (2012). Dinámica del devenir de la subjetividad femenina feminista. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro (Comps.), *Subjetividades políticas: Desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 111-130). Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) – CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>
- Parra, V. (Cantautora). (1966). Gracias a la vida [canción]. En *Las últimas composiciones*. RCA Víctor.
- Passeggi, M. D. C. (2012). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 25-40. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14001>
- (2015). Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en Educación. En G. J. Murillo Arango (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 69-88). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>
- Patierno, N. y Martino Ermantraut, S. M. (2016). Historia y memoria en Argentina: Análisis de la dictadura militar (1973-1989) a través del cine como estrategia alternativa en el escenario escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 279-297. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4080/3474>
- Paz Jaramillo, L. y Valencia Agudelo, G. D. (2015). Atipicidades del proceso de paz con las Milicias Populares de Medellín. *Estudios Políticos* (46), 263-282. <http://www.scielo.org.co/pdf/espo/n46/n46a14.pdf>
- Pérez Torres, P. D. (2015). Espacios de memoria: El caso de La Escombrera en Medellín. *Boletín OPCA* (9), 10-18. <https://opca.uniandes.edu.co/espacios-de-memoria-el-caso-de-la-escombrera-en-medellin/>
- Piedrahita Echandía, C. L. (2012). Una perspectiva en investigación social: El pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro (Comps.), *Subjetividades políticas: Desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 31-45). Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) – CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>
- Pizarnik, A. (2016). *Poesía Completa*. Lumen.
- Porta, L. (2021). Dislocar sentidos y producir movimientos sensibles. La expansión de lo biográfico en la performatividad de una pedagogía inestable. En: L. Porta (coord.). *La expansión biográfica* (pp. 31-80). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/NAyE%20V%20-La%20expansion%20biografica_interactivo.pdf
- Pressly, L. (2014, 31 de diciembre). La Escombrera: el vertedero que guarda el secreto de los desaparecidos en Medellín. *BBC*. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/12/141230_colombia_medellin_escombrera_desaparecidos_aw
- Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas, PNUD (2010). *Oriente Antioqueño: Análisis de la conflictividad*.

- https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220_Analisis%20conflictividad%20Orien%20Antioque%C3%B1o.pdf
- Quessep, G. (2010). *Quiero apenas una canción: Antología*. Universidad Externado de Colombia.
- Quiceno H. (2002). Movimiento Pedagógico. Posición crítica y lugar de liberación. En H. Suárez (comp.). *Veinte años del movimiento pedagógico (1982-2002): Entre mitos y realidades* (pp. 95-128). Cooperativa Editorial Magisterio y Corporación Tercer Milenio.
- Ramallo, F., Boxer, M. y Porta, L. (2019). Tres (re) inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social. *Praxis educativa*, 23 (3), 1-13. https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4093/pdf_1
- Ramallo, F. y Porta, L. (2020). (In)visibilidades afectivas: Las metodologías artísticas en la investigación narrativa. *Revista Teias*, 21(62), 439-454. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47264/35095>
- Ramírez, H. (2012). *En la parte alta abajo*. Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva Visión.
- (2006). *Política, policía, democracia*. LOM Ediciones.
- (2019). *Disenso. Ensayos sobre estética y política*. Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo, L. (2015). *La multitud errante*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Ricoeur, P. (1997). Retórica, poética y hermenéutica. *Cuaderno gris*, (2), 78-89. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/296/22229_Ret%c3%b3rica%20po%c3%a9tica%20y%20hermen%c3%a9utica.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi*, (25), 189-207. <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15057/14898>
- (2004). *Tiempo y Narración. Tomo I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento: Tres estudios*. Fondo de Cultura Económica.
- Rivas, M. (2017). John Berger: La mirada fértil, la mano sincera. [Prólogo] En J. Berger, *Y nuestros rostros, mi vida, breves como fotos* (pp. 11-15). Nórdica Libros.
- Roca, J. M. (2005). *Cantar de lejanía. Antología personal*. Fondo de Cultura Económica.
- (2007). *La casa sin sosiego. La violencia y los poetas colombianos del siglo XX. Antología*. Taller de Edición Rocca.
- Rodríguez, A. (2002). El Movimiento pedagógico: un encuentro de maestros con la pedagogía. En: Suárez H. (comp), *Veinte años del movimiento pedagógico (1982-2002): Entre mitos y realidades* (pp. 15-60). Cooperativa Editorial Magisterio y Corporación Tercer Milenio.
- Rodríguez Domínguez, S. (Cantautor). (1994). Escaramujo [canción]. En Rodríguez. Fonomusic
- Rojas Herazo, H. (2007). Los desplazados. En J. M. Roca (antologista), *La casa sin sosiego. La violencia y los poetas colombianos del siglo XX: Antología* (pp. 45-46). Taller de Edición Rocca.
- Romero Medina, F. (2012) *Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis Político*, 26 (77), 57-84. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/44001>
- Rosero Diago, E. J. (2007). *Los ejércitos*. Tusquets editores.
- Roux, F. de (2019). Palabras del padre Francisco de Roux. En FECODE. *La vida por educar: crímenes de lesa humanidad, persecución y exterminio contra maestros y maestras sindicalistas, miembros de Fecode, entre 1986 y 2010* (pp. 13-14). FECODE; - Escuela Nacional Sindical (ENS).

- Sui Generis (Intérpretes). (1973). Rasguñas las piedras [canción compuesta por Charly garcía]. En *Confesiones de invierno*. Microfon.
- Sáenz Obregón, J. (2014). *Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Planeta.
- Salazar, A. (2018). *No nacimos pa' semilla. La cultura de las bandas juveniles en Medellín* (1990). Penguin Random House Grupo Editorial.
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral: Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31 (1), 119-133. https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-2009-1/aula_magna1.pdf
- Sánchez, G. (Ed.). (2000). *Grandes potencias, el 9 de abril y la violencia*. Planeta Colombiana Editorial.
- Sánchez, G. y Bello, M. (Coords). (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Sánchez, G. (2014). Prólogo. En Centro Nacional de Memoria Histórica, CNMH. *Textos corporales de la crueldad. Memoria histórica y antropología forense* (pp. 19-28). CNMH.
- (2019). Memorias, subjetividades y política. Ensayo sobre un país que se niega a dejar la guerra. Editorial Planeta.
- Saramago, J. (1998). *Todos los nombres*. Editorial Alfaguara.
- (2002). *El cuento de la isla desconocida*. Punto de lectura
- (2006). *Las intermitencias de la muerte*. Punto de Lectura.
- Sánchez A., N. (2018, 14 de mayo). La guerra no doblega a los maestros. *El Espectador*, sección Verdad y Memoria. <https://www.elspectador.com/colombia2020/justicia/verdad/la-guerra-no-doblega-los-maestros-articulo-856668/>
- Sófocles (2016). *Edipo Rey - Antígona*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Serrat, J. M. (Compositor y Cantante). (1983). Cada loco con su tema [canción]. En *Cada loco con su tema*. Ariola.
- Silva, T. T. deb (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias (Notas, Fragmentos, Incertidumbres)*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Skliar, C. (2020). Subrayar y narrar, mientras respiramos. *Enunciación*, 25 (2), V-VIII. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/17013>
- Sontag, S. (2005). *Contra la interpretación*. Editorial Alfaguara.
- Sosa, M. (Intérprete). (1969). Alfonsina y el mar [canción]. En *Mujeres Argentinas*. Philips.
- Souza, E. C. de, Serrano Castañeda, J. A. y Ramos Morales, J. M. (2014). Autobiografía y educación: Tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 683-694. <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/201/201>
- Souza, E. C. de y Meireles, M. M. de (2018). Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. 15 (39), 282-303. <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4750/47966110>
- Souza, E. C. de. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: Contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 16-33. <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9613>

- Suárez, D. H. (2015). Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes: Documentación narrativa de experiencias escolares en el nivel inicial. En G. J. Murillo Arango (comp.) *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 89-113). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>
- (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1 (3), 480-497. <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2999/1938>
- Suárez, H. (2013, 15 al 21 de febrero). ¿Por qué se asesina a los maestros en Colombia? *Semanario Virtual Caja de Herramientas*, edición 00339. https://issuu.com/criscla/docs/por_qu__se_asesina_a_los_maestros
- (2019, 27 de febrero). Qué es la joda con los maestros, senador Uribe. *Las2orillas*. <https://www.las2orillas.co/que-es-la-joda-con-los-maestros-senador-uribe/>
- Szyborska, W. (2002). *Poesía no completa*. Fondo de Cultura Económica.
- Tan, S. (2006). *Emigrantes*. Bárbara Fiore Editora.
- Téllez, H. (2000). *Cenizas para el viento*. Norma.
- Thomas, D. (1955). *Poemas*. Ediciones Rialp.
- Todorov, T. (1997). Los abusos de la memoria. En L. Carvajal (ed), *Memoria y ciudad* (pp. 10-29). Corporación Región. https://www.region.org.co/images/publicamos/libros/libro_memoria_y_ciudad.pdf
- Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 86-103. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7741/6242>
- UNESCO. (2007, 2010). *Education under attack: A global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and government officials, aid workers and institutions*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Uribe de Hincapié, M.T. (1990). Los destiempos y los desencuentros: Una perspectiva para mirar la violencia en Colombia. *Revista Universidad de Antioquia*, 59 (220), 4-17.
- (2019). De la urbe a la polis: la construcción de ciudadanía. *Leer y releer* (89), 1-58.
- Vallejo, F. (2017). *La virgen de los sicarios*. Debolsillo.
- Vásquez, J. G. (2011). *El ruido de las cosas al caer*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Veneros Ruiz-Tagle, D. y Toledo Jofré, M.I. (2009). Del uso pedagógico de los lugares de memoria: Visita de estudiantes de educación media al Parque por la Paz Villa Grimaldi (Santiago, Chile). *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 199-220. <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v35n1/art12.pdf>
- Vicerrectoría de Investigación (s. f.). *Código de Ética en la Investigación de la Universidad de Antioquia*. <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/e79da6b4-1402-496b-88bc-0dc0321ba827/codigo-etica-udea.pdf?MOD=AJPERES&CVID=luyYgZ>
- Vommaro, P. (2012). Los procesos de subjetivación y la construcción territorial: Un acercamiento desde experiencias de organizaciones sociales en Buenos Aires. En C. Piedrahíta, A. Díaz y P. Vommaro (Comps.), *Subjetividades políticas: Desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 63-76). Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) – CLACSO.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>

Wayar, M. (2018). *Travesti: Una teoría lo suficientemente buena*. Editorial Muchas Nueces.

Yedaide, M. M., Álvarez, Z. y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13 (1), 27-35. <https://doi.org/10.21500/22563202.1685>

Zambrano, M. (1986). *Claros del bosque*. Editorial Seix Barral.

————— (1989). *Notas de un método*. Mondadori.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Ediciones Anthropos - CRIM.

————— (2004). En torno de la potenciación del sujeto como constructor de historia. En M. C. Laverde Toscano, G. Daza Navarrete y M. Zuleta Pardo (dirs.), *Debates sobre el sujeto: Perspectivas contemporáneas* (pp. 91-104). Universidad Central – DIUC - Siglo del Hombre Editores.

Filmografía

Arbeláez, C. C. (Director). (2011). *Los colores de la montaña* [película].

Daranas, E. (Director y Guionista). (2014). *Conducta*. [película]. European Dreams Factory– RTV Comercial – Ministerio de Cultura – ICAIC – Asociación Cubana del Audiovisual, Facultad de los Medios de Comunicación Audiovisual del ISA

Gaviria, V. (Director y Guionista). (1990). *Rodrigo D. No Futuro* [película]. Focine – Producciones Tiempos Modernos – Fotoclub 76.

————— (Director). (2004). *Sumas y Restas* [película]. Latin Cinema Group – Burn Pictures – La Ducha Fría Producciones

Wenders, W. (Director). (1987). *El cielo sobre Berlín* [película]. Co-producción Alemania Occidental (RFA)-Francia: Road Movies Filmproduktion Argos Films.

Anexos

Anexo 1. Formato para consentimientos informados de las maestras y el maestro participantes en la investigación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**CONSENTIMIENTO PARA EL PROCESO DE PARTICIPACIÓN DEL PROYECTO
DENOMINADO:**

**SUBJETIVIDADES POLÍTICAS EN MAESTROS Y MAESTRAS
DE LA COMUNA 13 DE MEDELLÍN: POÉTICAS PARA RE-EXISTIR ENTRE LAS
HOJAS ROTAS**

Estimado(a) MAESTRO(A):

El presente documento tiene como propósito informar y comunicar la naturaleza de la propuesta de trabajo y las incidencias que puede tener su participación en el desarrollo de la presente investigación.

El estudio se titula **SUBJETIVIDADES POLÍTICAS EN MAESTROS Y MAESTRAS DE LA COMUNA 13 DE MEDELLÍN: POÉTICAS PARA RE-EXISTIR ENTRE LAS HOJAS ROTAS**. Este proyecto corresponde a la tesis de Doctorado desarrollada por Érica Elexandra Areiza Pérez en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Su asesor es el profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez.

El propósito de este estudio es develar las manifestaciones de subjetividad política de maestros y maestras de la Comuna 13 de Medellín, en la reconstrucción narrativa de experiencias pedagógicas orientadas al cuidado de la vida, a propósito de las gramáticas de la violencia que han afectado a este territorio en las últimas dos décadas.

Para ello se realizarán entre 10 y 12 encuentros, de 3 horas aproximadamente cada uno; por tal razón se requiere que los participantes asistan de manera voluntaria y consecutiva. Cada sesión de trabajo se registrará en diferentes medios de información: cámara fotográfica, cámara de video, grabadora digital y registros de producción escrita y gráfica. Una vez se recoja este material, el grupo de investigadores se encargará de hacer las transcripciones y procesos de organización serial documental del material para luego llevar a cabo una devolución, parcial o total, a los participantes como parte del compromiso. Los productos comprometidos dentro del informe de investigación se socializarán, compartirán y entregarán a los participantes involucrados en el proceso a través de medios magnéticos, en el caso de ser requeridos por estos.

Estos encuentros implican entre otros compromisos:

- Participar de forma voluntaria en el desarrollo de las diferentes sesiones.
- Mantener la confidencialidad de lo que ocurra en cada sesión.
- Expresarse libremente, exponer sus ideas y desarrollar la capacidad de escucha frente a las ideas de los otros.
- Posibilitar el diálogo abierto y respetuoso en las sesiones grupales.
- Respetar y promover el funcionamiento de las estrategias y actividades que se propongan, para que se pueda desarrollar en los espacios y tiempos concertados.
- Asistir a las sesiones de encuentro que se acuerden.

La participación en esta actividad es voluntaria y no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental. Usted puede negarse a participar en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello, ni recibir ningún tipo de sanción.

La información derivada del proyecto se usará en informes y publicaciones dentro de revistas netamente de divulgación científica. Teniendo en cuenta los artículos 6 y 8 de la resolución número 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, todos los hallazgos significativos desarrollados durante el curso de la investigación, le serán entregados al participante de manera inmediata, de así requerirlo por escrito. Esto se hace con el fin de velar por la seguridad de cada uno de los participantes y su contribución al objetivo principal de investigación y salvaguardando la integridad física, emocional y moral de cada uno de ellos. Además, se entregará a la Universidad de Antioquia, un informe con los resultados globales sin identificar el nombre de cada uno de los participantes.

La participación en este proceso no incluye remuneración económica para los participantes. Al finalizar los encuentros se hará entrega de una constancia, donde estará la información del proceso de formación

(propósito, duración, responsables). Las experiencias previas nos muestran que participar en este tipo de procesos aporta en la generación de aprendizajes individuales y colectivos, para superar algunos de los problemas que sienten los profesores ubicados en este territorio. Además, posibilita la construcción de lazos interpersonales que en el futuro se constituyen en redes de apoyo para seguir trabajando de manera colaborativa.

Los **ESPACIOS DE FORMACIÓN** a los cuales usted ha sido invitado(a) a participar en esta investigación son: construcción de biografías, relatos experiencias y círculos de conversación.

Si Usted no desea participar no implicará sanción alguna. Usted tiene el derecho a negarse a responder a preguntas concretas, también puede optar por retirarse de este estudio en cualquier momento y la información que se ha recogido será descartada del estudio y posteriormente eliminada de la documentación recogida a través del número serial documental que se le asignará como participante.

Cabe destacar que no existe ningún riesgo al participar de este estudio. Si lo desea puede dejar de participar de las evaluaciones, sin que signifique sanción para Usted. De participar de todo el estudio los beneficios directos que recibirá usted son los resultados de las evaluaciones. No se contemplan ningún otro tipo de beneficios para este caso.

Las informaciones recolectadas no serán usadas para ningún otro propósito, además de los señalados anteriormente, sin su autorización previa y por escrito.

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a la profesora investigadora a través de la cuenta de correo electrónico: erica.areiza@udea.edu.co

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL MAESTRO(A)

Yo,.....,C.C.....
, acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación titulada **SUBJETIVIDADES POLÍTICAS EN MAESTROS Y MAESTRAS DE LA COMUNA 13 DE MEDELLÍN: POÉTICAS PARA RE-EXISTIR ENTRE LAS HOJAS ROTAS**, Proyecto de Doctorado desarrollado por la Prof. Erica Elexandra Areiza Pérez, quien cuenta con la asesoría del profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto **PARTICIPAR** en los **ESPACIOS DE FORMACIÓN** a realizarse en instituciones educativas y culturales de la Comuna 13 de la ciudad de Medellín y en la Universidad de Antioquia.

Declaro haber sido informado/a que mi participación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**.

Declaro saber que la información que se obtenga será utilizada solo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Nombre Maestro(a)

Nombre Investigadora

Firma

Firma

Fecha:_____

Fecha:_____