

**FORMACIÓN INVESTIGATIVA Y SUBJETIVIDAD  
NARRATIVAS DE RESISTENCIA**

Nancy Ortiz Naranjo.

Trabajo de investigación para optar al título de magíster en educación

Directora de tesis

Hilda Mar Rodríguez

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**2008**

# AGRADECIMIENTOS

Agradezco a las y los estudiantes del Seminario de práctica pedagógica (grupo 02 / 2007) de la Licenciatura en Educación Básica, énfasis Humanidades, Lengua Castellana, por enseñarme a escuchar,

A Zoraida Rodríguez por su asesoría, por la puerta siempre abierta para la conversación,

Al Grupo de Investigación Somos Palabra: formación y contextos, mis compañeros, mi grupo, mi comunidad,

A Pedro, por su respetuosa observación,

Al Grupo de Investigación Diverser, por las posibilidades de formación,

A Hilda Mar por los libros y los gestos precisos, siempre.

Este trabajo está dedicado a las palabras que más amo:  
Mi Familia **EXORDIO III**

CUANDO llegó la noche, levantamos la vista

de nuestros viejos y pesados libros.

En el pinar soplaba un viento proceloso

y el claro de la luna parecía hecho

con la luz de una extraña mañana.

Dijiste: “Ya es hora de ponernos en marcha,

llevamos mucho tiempo en este encierro.

Afuera, el viento tiene rumor de mar. ¡Escucha!

¡Oh, falsa aurora, ya nos has embrujado!

Mas es llegado el tiempo de saber lo que somos,

antes de que tornemos a dormir.

Marchémonos a donde nos lleven los caminos,

a través del claro de luna.”

Yo me había inclinado de nuevo sobre el libro,  
y gracias a la luna podía ver un poco;  
mis extasiados ojos intentaban leer  
desconocidos signos levemente alumbrados.

Pero gritaste: “¡Basta  
De dogmática abstracta!  
¡Oh!, de tanto leer ya me duele el cerebro.

Así, esperando una aurora  
llevamos mucho tiempo en este encierro.

Afuera, la noche solloza...  
¡No podemos sumirnos en la lectura ahora!”

Y hemos apoyado las frentes en el vidrio,  
donde la noche sollozaba...

André Gide  
(Las poesías de André Walter 1892)

APUNTES INICIALES “*Contar historias es algo más serio y complejo de lo que nos hayamos percatado alguna vez*”

**Jerome Bruner** (2003:16)

Presento este trabajo en el contexto de la Maestría en Educación, Línea Pedagogía y Diversidad Cultural de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, con el propósito de optar al título de magíster en educación.

El tópico central que abordaré de aquí en adelante constituye la formación investigativa en relación con la subjetividad, por medio de un proceso de investigación narrativa, que se inscribe en el giro hermenéutico de las ciencias sociales y humanas, en el cual los fenómenos sociales son comprendidos como “textos cuyo valor y significado primordialmente viene dado por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona” (Bolívar, 2001:15).

De acuerdo con Bruner, (2003:48) “narrar deriva ya del narrare latino, ya del gnarus, que es ‘aquel que sabe de un modo particular’; lo que nos hace pensar que relatar implica ya un modo de conocer, ya un modo de narrar, en una mezcla inextricable”. En el presente trabajo, la narración constituye una forma de escritura y de construcción de conocimiento que genera condiciones de resistencia frente a los modelos hegemónicos de escritura académica.

Ahora bien, el problema a abordar se mueve en tres escenarios: mi experiencia de vida y dentro de ella la narración del recuerdo; el contexto académico y los juegos de verdad del discurso del que procede la “investigación formativa”; y finalmente, la experiencia que viví junto a 12 estudiantes en uno de los seminarios de práctica de la Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en el que participé como asesora. Este último escenario se encuentra íntimamente relacionado con los dos anteriores, dado que en dicho seminario de práctica el problema fue dimensionado como acontecimiento situado que reveló nuevas facetas de comprensión a partir de la interacción y la experiencia que nos permitieron elaborar como grupo condiciones de resistencia crítica y creativa ante los regímenes de verdad que pretenden exiliar del ámbito académico la subjetividad, por medio de reglas jerárquicas, objetivas y universales.

Este trabajo no es ajeno a las tensiones que se producen entre enseñanza e investigación, y relata una búsqueda de formación en la cual ética y estética apuntan críticamente hacia la configuración de formas de resistencia de maestras y maestros frente a la imagen de sujetos subalternos. En esta vía, el estudio de las relaciones entre formación investigativa y subjetividad se enmarca en el interrogante por el sentido que tiene para maestras y maestros el investigar, pero, ¿a qué llamamos investigar?, ¿qué relaciones de saber-poder están implicadas? y ¿qué tiene ello que ver con la identidad narrativa de los sujetos y la comunidad de un programa en el que literatura y lenguaje constituyen dos grandes intereses?

Éstas y otras preguntas surgen en un relato tejido por múltiples recuerdos, miradas y voces, y en el que lenguaje narrativo y referencial, al igual que en la vida cotidiana, se superponen en la trama de un tipo de investigación que Demetrio (1999:117) describe de la siguiente manera:

El estudio sistemático de la propia biografía y de la ajena es un procedimiento que se remite a la tradición científica. Porque indagando en la propia memoria o en el relato de los demás, formulamos indicios, hipótesis de explicación, elaboramos teorías sobre los pasos que se dan en la vida. Nuestra mirada es también científica cuando, trabajando en un solo caso (el nuestro) o en otros pocos, nos encontramos inevitablemente con el punto de vista cualitativo de las ciencias humanas, en el cual la preocupación no es llegar a leyes generales, verificar con enormes números la aparición o la transparencia de un fenómeno.

De modo que la pregunta por las relaciones entre formación investigativa y subjetividad devino en este trabajo en una “genealogía” de mi propia formación. El reconocimiento crítico de mi lugar como asesora de práctica me permite comprender el papel que cumplo dentro del sistema académico, y a la vez, me convoca a pensar en clave subjuntiva, me invita a averiguar qué sucede cuando me desmarco y me veo como otra, y en plena indagación académica e investigativa me tomo la licencia de abrir puertas en las que soy mujer, estudiante, mamá, hija, transeúnte, maestra de colegio, escritora. Todas estas imágenes enriquecen mi reflexión y me posibilitan comprender la forma en que mi propia mirada se imbrica con el mundo; esto porque “es muy difícil ayudar a ensanchar la frontera de otros cuando la propia está encogida, apelmazada. Es casi imposible hacer que la cultura se convierta para otros en experiencia cuando es para uno sólo un dato del mundo exterior, un trámite; por ejemplo el requerimiento de un programa” (Montes, 1999:55).

Desde esta perspectiva, pretendo aportar -por medio de este trabajo- a las teorizaciones y reflexiones en torno a la formación investigativa y la práctica pedagógica, en el contexto de una formación de maestras y maestros planteada de cara a la diversidad. Es éste, apenas, un primer esfuerzo por descolonizar las formas en que la teoría y la reflexión han operado en este campo. En consecuencia, en mi narración tiene lugar la tímida iniciativa de, por lo menos, hablar de mí misma y de las otras mujeres con que comparto oficio, como maestras y no usando los términos de docentes o maestros. Debo confesar que ello me generó algunos aprietos lingüísticos, pero considero que valieron la pena en tanto constituyen indicios de la voluntad ética de permitir que las tensiones desprendidas de mis búsquedas humanas y políticas se traduzcan en mi escritura. En este sentido, es pertinente recordar las siguientes palabras de Freire (2002:63): “‘Cuando digo hombre, la mujer está incluida.’ ¿Y por qué los hombres no se sienten incluidos cuando decimos: ‘Las mujeres están decididas a cambiar el mundo’? Ningún

hombre se sentiría incluido en el discurso de ningún orador ni el texto de ningún autor que dijera *‘Las mujeres están decididas a cambiar el mundo’*”.

El presente texto consta de tres partes, cada una de ellas está compuesta por dos o tres capítulos en los cuales combino narración y lo que, como podrá apreciarse más adelante, he denominado diálogos de teoría, práctica y experiencia. Así mismo, cada capítulo se cierra con la presentación de un texto de la autoría de una o un estudiante del seminario de práctica en el que se devela una escritura de sí, concepto que pondré en marcha desde los inicios, pero que abordaré con detenimiento en la segunda parte de este trabajo.

Cada uno de estos capítulos constituye una lucha diferente con la escritura, que es siempre una lucha con el pensamiento. Con el particular ritmo de cada texto que compone este trabajo, se revelan los movimientos de la incertidumbre en la que el pensamiento se mueve sigiloso recogiendo pistas, rastros e indicios, de repente se detiene, imagina, conjetura, en algunos casos se devuelve, aguza la mirada desde otro lugar, y entonces vuelve a imaginar. Por esta razón, este documento no presenta la tradicional división de planteamiento del problema, marco teórico, diseño metodológico, análisis de la información, teorización y resultados. El texto en el devenir es su propio resultado, se va deformando y transformando en una lenta metamorfosis. Para referirme a los resultados diré -con Fred Murdock, personaje de “El etnógrafo” de Borges,- que “el secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos”.

Quizá por ello no me haya sido posible unificar el estilo y los ritmos de escritura, y quizá entonces no le sea fácil al lector o la lectora encontrar una línea uniforme para leer. A lo largo del texto diversos relatos se toman la licencia de entrar y salir, una mirada desprevenida indicará que nada o poco tienen que ver con el estudio en cuestión; pero tienen sentido en la medida en que ayudan, cada uno de un modo distinto, a comprender la formación investigativa en el marco de mi propia historia. La mejor manera de hablar de formación investigativa en relación con la subjetividad es haciéndolo desde la urdimbre de una subjetividad situada, con una visión dialógica, interactiva.

Estos relatos tienen que ver con las formas de apropiación de lo académico en las tramas de la vida de una persona concreta, de un yo narrativo que va elaborando una comprensión, en clave analógica, de aquello que al final de este texto afirmo con vehemencia: “la formación investigativa no inicia ni termina en la universidad, viene moviéndose enérgica desde las experiencias escolares e incluso desde el ámbito familiar y su inscripción cultural, sus recorridos constituyen condiciones de posibilidad que debemos conocer y estudiar para plantear su asidero en lo académico” (página 158).

Entre estas palabras expongo mi voz, poblada de cientos de otras de voces; mi recuerdo se queda corto para revivir todos los saberes, experiencias y sensaciones que han posibilitado ver de la manera precisa en que veo el problema de esta investigación; mi voz, en cambio, es un territorio de posibilidades, habitado por los vestigios de las voces de otras y otros, tal vez sin que ellas, ellos o yo lo sepamos.

# PARTE I

fig001.jpg

*“Leer es, en un sentido amplio, develar un secreto (...) el que lee llega  
al secreto cuando el texto le dice”  
Montes (1999:83)*

# I. EN PRIMERA PERSONA

## Preguntas locas

*“Y me preguntás con tus ojos inocentes y brillantes: ¿Crees firmemente que Dios inventó cuanto existe en el cielo y en la tierra? Claro que sí, alguien tuvo que ser y ése fue Dios. Y ¿no dejó lugar para inventar algo, algo nuevo, que tenga vida nueva y ande en ese espacio que hay entre el cielo y la tierra? Te contesto que no, todo está inventado y te propongo que vayamos al parque, para jugar bola y así sentir que la tirás con suavidad, con amor y con esa alegría que tanto cuesta que te suba por la cara,  
mi querida Cloti”.*  
*Carmen Naranjo, Cuando inventé las mariposas*

Estaba en grado décimo, era una época –lo digo con nostalgia- en la que me costaba separar algunas cosas, es decir, yo amaba estudiar, así como amaba escuchar música, leer literatura, escribir cuentos, fantasear, y no divorciaba esas pasiones, las vivía. Tenía quince años y estudiaba en un Liceo femenino de carácter oficial, y recuerdo que en mi época la feria de la ciencia era tal vez el acontecimiento más importante de la vida académica de la institución; y hay que decirlo, no era la típica feria que exhibía sólo volcanes mecánicos o máquinas para cortar icopor; por el contrario, se trataba de un evento que presentaba excelentes trabajos, o al menos así lo vi yo desde sexto, como un espacio en el que las muchachas grandes del colegio demostraban que sabían, pero sobretodo que tenían talento para crear, para de repente mostrarnos a las demás que frente algo que aparentemente todas conocíamos había cosas nuevas por decir. ¡Ah! esa relación entre decir y hacer era para mí tan original, tan constitutiva, que ni siquiera la interrogaba.

En fin, en los seis años en que estuve en el colegio hubo varios proyectos retadores; recuerdo especialmente el histórico trabajo sobre los zurdos, y más tarde otro muy bueno sobre el chicle. De ambos me interesaron los argumentos “científicos”, la relación con las ciencias naturales –yo estaba inscrita en esa modalidad-, el tono vehemente de los discursos de las expositoras que no sólo hablaban sobre los hemisferios cerebrales y su relación con diestros y zurdos, o sobre la responsabilidad del chicle en la aparición de la gastritis, sino también de asuntos muy cercanos a nosotras las estudiantes, temas, problemas que de verdad nos tocaban y si antes de ver

esos proyectos no nos preocupaban, pues después de estar en la feria de la ciencia de ese año empezaban a inquietarnos. No sé por qué me esfuerzo en hablar desde la primera persona del plural, tal vez deseo profundamente recordar que no era yo sola quien se sentía así, quien pensaba de esa forma.

Bueno, ya había mencionado que estaba en décimo... Qué podía imaginarse una joven de 15 años sobre la ciencia, qué había en mi historia que me hiciera pensar que podía participar y presentar algo “muy científico” y a la vez muy mío... Recuerdo que estábamos muy animadas, sobre todo Diana Lucía y yo, habíamos acabado de prestar el servicio social en un centro para adolescentes, y allí habíamos hecho un curso sobre sexualidad: los nombres y las funciones de los órganos genitales masculinos y femeninos, todo lo relacionado con reproducción, anticoncepción, etc. Pero, sentíamos que tenía que haber más, que este asunto de la sexualidad comprometía los cuerpos más que a los organismos, que como jóvenes podíamos decir mucho sobre ella porque la sentíamos brotar por los poros.

*“Oh qué será, qué será, que anda suspirando por las alcobas, que se oye susurrando en versos de trova, que anda combinándonos preguntas locas, que anda en las cabezas, anda en las bocas, que están hablando alto en la bodega, y gritan en el mercado qué cosa es esa (...).”*

Todo empezó con una canción de Chico Buarque que canta Willie Colón: “Oh, qué será”; se nos ocurrió que guardaba en sí el gran interrogante que teníamos, las “preguntas locas” frente al universo de la sexualidad que en algunos espacios se nos presentaba escondido, pero que irremediablemente estaba en todos -incluyéndonos a nosotras- de un modo casi enigmático.

*“Yo creo en muchas cosas que no he visto, y ustedes también, lo sé; no se puede negar la existencia de algo palpado por más etéreo que sea; no hace falta exhibir una prueba de decencia de aquello que es tan verdadero (...).”*

Nos pareció importante entrevistar a una de las psicólogas del centro del servicio social, pero no nos conformamos con eso; ella decía cosas que de alguna forma ya sabíamos, y nosotras necesitábamos escuchar otras voces, más cercanas a la intuición que teníamos y que no podíamos verbalizar aún; esa intuición se nos convirtió pronto en pre-texto para salir a entrevistar gente, otros jóvenes que asistían al centro, muchachas del colegio, hasta a la mamá de una compañera que recordando “sus tiempos” celebraba que

ahora pudiéramos preguntar con libertad. Entonces, organizamos una presentación cuando tuvimos suficiente información, traída de muchas partes, de muchas voces – principalmente de las nuestras-, cuando consentimos que lejos de tener ya una respuesta, coleccionábamos más “preguntas locas”.

*“Se trata de un tema incompleto porque le falta respuesta, respuesta que alguno de ustedes, quizá, le pueda dar”*

Cuando por fin nos asignaron asesora para el proyecto, recuerdo que era la profesora de química, nos dijo que el proyecto estaba bien documentado, pero que debíamos recordar que se trataba de una Feria de la Ciencia y por lo tanto debíamos suprimir las partes “poco serias” del trabajo; se refería a la canción y a la propuesta de organizar un ambiente de misterio en el aula asignada para la presentación, se refería a los poemas, a la urna con papelitos para que los asistentes a la feria escribieran, se refería a la iniciativa de presentar la sexualidad no sólo desde el discurso oficial sino también a partir de lo que encontramos en las voces entrevistadas y en las nuestras. Como es de suponerse, sacrificamos todas esas ideas en nombre de la “seriedad”, el “rigor”, la “ciencia”, porque así era la investigación, tan elevada, tan indiferente y tan lejos de nosotras y de nuestras preguntas.

*“Oh qué será, qué será (...) que no tiene certeza y nunca te da, que no tiene concepto y nunca tendrá, que no tiene tamaño...”*

## **Un rostro para la misma investigadora, otra**

*“Vamos al parque, pero no me tirás la bola, preferís juntar piedras y confesarme que querés inventar una cosa nueva, algo así como las mariposas (...) Y te bajo de las nubes porque las mariposas ya se crearon, las creó Dios y las hizo venir de la fealdad porque primero eran gusanos, horribles y asquerosos gusanos que dan miedo, y sólo podían ser bellos un momento. Te callás, Clotilde, por un buen rato y te volvés a meter dentro de vos misma mientras acariciás las piedras”.*  
*Carmen Naranjo, Cuando inventé las mariposas*

No es fortuito el hecho de traer a la memoria mi propio pasado, el recordar, volver a pasar por el corazón<sup>1</sup>, mientras que, después de mucho tiempo, vuelvo a escuchar la

---

<sup>1</sup> Recordar viene del latín re-cordari que significa volver a pasar por el corazón (Eduardo Galeano, 1989)

música de Willie Colón. Todo esto tiene un sentido y permite presentar el problema que mueve mi escritura actual, y de una forma maravillosa me deja descubrir que muchas de las inquietudes de hace años se mantienen ahora que parezco otra, el momento en que efectivamente soy otra, hoy, que casi nunca escucho salsa.

Ahora, escribir en primera persona y pretender que, en vez de constituir un obstáculo, esto le aporte a mi estudio va en contravía de un principio básico de la ciencia moderna: distanciar el yo que investiga del objeto de investigación. Así, el positivismo, al partir del realismo, concibió que hay una realidad externa al sujeto que conoce, quien posee un aparato cognoscitivo como espejo que debe reflejar dicha realidad, o como cámara que la debe copiar sin deformarla. Para este paradigma, sólo aquello que tiene origen sensorial, lo que es posible verificar empíricamente, puede ser conocido y explicado en una red causal (Martínez, 1991).

Esta distancia entre investigador y objeto investigado pretende mantener la ilusión de objetividad universal, inalterable por lo local; pero, cómo puede suceder esto si precisamente los significados de las palabras están rubricados por los contextos en los cuales se usan. Los significados no tienen límites inviolables, en cada cultura adquieren un movimiento especial, se desplazan, brincan, juegan. Por esta razón, lo percibido por el investigador depende de estos movimientos o juegos de sentido negociados en su cultura. La observación depende asimismo de la formación del sujeto que percibe, de las teorías que componen su forma de pensar, de los esquemas perceptivos y del mundo vivido, su historia. Por lo tanto, no puede hablarse de una percepción pura, desnuda o “seria”, ya que observar implica la inserción de lo observado y del observante en un marco referencial. De esta forma, la elección de los datos está demarcada por los propios intereses y expectativas, que no son siempre conscientes (Martínez, 1991:23).

No obstante, persiste en el imaginario de muchos espacios académicos actuales la idea de que sólo lo medible, lo cuantificable, verificable y objetivable puede producir ciencia; desde esta lógica, no es nada deseable que el trabajo de alguien sea calificado de subjetivo. Esto se comprende en el marco de un paradigma hegemónico eurocéntrico que asume una postura universalista, neutral y objetiva (Grosfoguel, 2006:21). En contraste con dicho paradigma, “las intelectuales chicanas y las feministas negras (Moraga y Anzaldúa, 1983; Collins 1990) así como intelectuales del tercer mundo dentro y fuera de los Estados Unidos (Dussel, 1977; Mignolo, 2000) nos recordaron que

siempre hablamos desde un lugar en particular en las estructuras de poder (...)” (Grosfoguel, 2006:21-22).

Sin embargo, el paradigma científico occidental se empeña en esconder el rostro del investigador, en “descorporarlo”, en no situarlo epistémicamente, desconociendo de esta manera que “el punto central es el locus de la enunciación, es decir, la ubicación geopolítica y cuerpo-política del sujeto que habla” (Grosfoguel, 2006:22).

Desde esta perspectiva, el investigador se planta, cual narrador omnisciente, en un lugar desde el cual tiene el poder de observar, mientras él mismo no puede ser observado; de esta forma, “cree salirse del cuadro”. De acuerdo con Castro (2005:27), el sujeto “supone la adopción de un *punto de vista fijo* y único, es decir la adopción de una *mirada soberana* que se encuentra fuera de la representación (...) la perspectiva, en suma, otorga la posibilidad de *tener un punto de vista sobre el cual no es posible adoptar ningún punto de vista.*”

Este mismo autor (2005:27), retomando a Mignolo, plantea una analogía con la cartografía europea que hasta el siglo XVI admitía la coincidencia del centro geométrico con el centro étnico; es decir, era posible para un pueblo representar el espacio asumiéndose como su centro, lo cual permitía, al observar un mapa, conocer el lugar desde el cual se representaba el mundo en éste. Sin embargo, con el descubrimiento de América, inicia la “matematización de la perspectiva” y “los cartógrafos y navegantes europeos, dotados ahora de instrumentos precisos de medición, empiezan a creer que una representación hecha desde el centro étnico es precientífica, pues queda vinculada a una particularidad cultural específica. La representación verdaderamente científica y ‘objetiva’ es aquella que puede abstraerse de su lugar de observación y generar una “mirada universal” sobre el espacio” (Castro, 2005:27).

A este lugar epistémico de la producción de conocimientos Castro (2005: 28) decide llamarlo “la hybris del punto cero”, a partir del cual es posible establecer ‘niveles’ para los conocimientos humanos en una escala de desarrollo “que va desde lo tradicional hasta lo moderno, desde la barbarie hasta la civilización, desde la comunidad hasta el individuo, desde la tiranía hasta la democracia, desde lo individual hasta lo universal, desde oriente hasta occidente. Estamos frente a una estrategia epistémica de dominio

que, como sabemos, todavía continúa vigente. La colonialidad no es el pasado de la modernidad. Es, simplemente, su otra cara” (Castro, 2005: 28).

Frente al anterior planteamiento, es difícil no remitirse al discurso que surge en el país con el CNA<sup>2</sup> en la década de los 90’ y que pretende clasificar la investigación en dos tipos: *investigación formativa* -ubicada en el pregrado- e *investigación científica en sentido estricto* –confinada a los niveles de maestría y doctorado- y que se muestra como “[propia] de la materialización de la misión investigativa de la universidad” (Restrepo, 2003:1).

En concordancia con esta postura, hablar de investigación en la universidad, “en sentido estricto”, es referirse básicamente al segundo tipo; mientras que el primero, en palabras de Restrepo (2003:7) corresponde a “una generación de conocimiento menos estricta, menos formal, menos comprometida con el desarrollo mismo de nuevo conocimiento o de nueva tecnología”. Para este autor, la investigación formativa se inscribe en el ámbito pedagógico del aprendizaje por descubrimiento y construcción, en una lógica problémica donde el estudiante “construye, así, (organiza) conocimiento o aprendizaje de conocimiento, aunque sea conocimiento ya existente” (2003:6), y luego añade: “el estudiante adquiere un conocimiento subjetivamente nuevo, porque ya existe con cierto grado de validación. Y el profesor adquiere también, en la actualización de sus conocimientos y en la renovación de su práctica, conocimientos subjetivamente nuevos, conocimiento local dirigido a mejorar los cursos y los programas académicos” (Restrepo, 2003:7). Ubicado en esta misma lógica, Walker, citado por Restrepo, (2003:10) da a entender que la investigación formativa no se sitúa en el rigor metodológico de los paradigmas cuantitativo y cualitativo “y [se] adhiere a prácticas investigativas que toman en cuenta creencias, intuiciones y competencias de búsquedas menos sistemáticas”.

---

<sup>2</sup> El Consejo Nacional de Acreditación surge en Colombia en la década del 90 como un ente “compuesto por académicos [que] preside todo el proceso, lo organiza, lo fiscaliza, da fe de su calidad y finalmente recomienda al Ministro de Educación Nacional acreditar los programas e instituciones que lo merezcan, y señala metas de crecimiento a las que todavía no llegan según niveles de calidad convenidos”.  
[http://www.cna.gov.co/cont/cna/pre\\_fre/quien\\_dir\\_acr\\_col.htm](http://www.cna.gov.co/cont/cna/pre_fre/quien_dir_acr_col.htm)

Restrepo (2003) asume que la investigación formativa constituye una posibilidad de ir consolidando en la Universidad procesos de investigación científica en sentido estricto, reconocidos y validados por una comunidad académica, por producir conocimiento universal: “los estándares de racionalidad crítica y de verdad objetiva<sup>3</sup> pueden enseñar al investigador a tratar de nuevo, a pensar de nuevo; a retar sus propias conclusiones y a valerse de su propia imaginación para encontrar si y donde sus conclusiones fallan (...)” (Popper, citado por Restrepo,2003: 15).

Por su cuenta, Hernández (2003: 184) habla de la gran diferencia que existe para él entre la investigación formativa y la investigación científica: “el uso de la misma palabra para nombrar procesos **tan distintos** puede llevar a varias confusiones. “Jugar” a la investigación es muy distinto a investigar, por más formativo que sea este juego y por más fascinante que resulte. Jugar a la investigación es crucial en el proceso de formación básica y tomarse ese juego en serio **parece** importante para jugarlo mejor, pero se caería en una trampa si se confundiera la **simulación** con la práctica cuya forma **se copia**<sup>4</sup>”

De los postulados de los dos anteriores autores se deduce que el adjetivo “formativa” que acompaña a la palabra investigación se reduce a prácticas subjetivas<sup>5</sup>, de simulación y copia, que adquieren valor sólo porque preparan o capacitan para una práctica que sí abarcaría la “verdadera investigación”. Por esta razón, el concepto de investigación formativa ha sido cuestionado por algunos académicos (Ossa, 2002: 27), que prefieren optar por términos como *formación investigativa* o *formación en investigación*, recobrando así la transcendencia del concepto de formación y su papel dentro del quehacer de la investigación que, en sentido estricto y desde un dimensionamiento pedagógico del concepto, es formativa por excelencia en cualquier instancia universitaria, incluso en los niveles doctorales y posdoctorales.

---

<sup>3</sup> El énfasis es mío.

<sup>4</sup> Los énfasis del párrafo son míos.

<sup>5</sup> En este planteamiento lo subjetivo connota un elemento despectivo, no deseable para el proceso de investigación.

De otro lado, tanto Restrepo como Hernández hacen énfasis en la universalidad propia de la investigación “científica en sentido estricto”; en contraste, Garavito (1999) en el texto “de la cultura universal a la cultura diferencial” habla de cómo la universidad \_ tradicionalmente vista como espacio principal para llevar a cabo el proyecto moderno de universalidad\_ ante la pluralización de paradigmas de racionalidad, ante la descentración del concepto de realidad y de lo real, y la m...consecuente destitución de la universalidad, debe replantearse (Garavito, 1999:168). De acuerdo con lo anterior, “[Si] cada discurso hace la construcción de un real que le pertenece y que solamente es descifrable desde el propio modo de ser de ese discurso (...) investigar exige conferir un papel preponderante a la descripción de un real fragmentario sin pretensión de universalidad” (Garavito, 1999:170).

Otro ámbito del problema tiene que ver con el hecho de que en las prácticas investigativas que vinculan a estudiantes, sus “voces no suelen ser consideradas a la hora de diseñar propuestas, debido, entre otros, a la diferencia generacional con investigadores experimentados; lo que significa que no se examinen ciertos problemas por no ser significativos para las generaciones de investigadores de mayor edad. Igualmente, se subestiman sus experiencias e inquietudes frente a la educación (aunque han sido objeto del sistema educativo desde pequeños), y sólo se ofrece la posibilidad de pensar y sugerir proyectos de investigación a aquellos que logran acceder a estudios de posgrado (y eso si no se les inserta en proyectos previamente preparados por los profesores)” (Sierra, 1999:74-75).

Ahora, la pregunta provocadora es: “¿Qué es entonces la investigación? ¿Acaso investigación es solamente el uso de equipos sofisticados y costosos o la participación en grandes proyectos que responden a las preguntas producto de la autonomía y la profundidad de investigadores “consagrados”? ¿No son inherentes al acto mismo de investigar la capacidad de asombro, la curiosidad y la pregunta? ¿Acaso el ejercicio de estas capacidades está vedado durante una cierta etapa de la vida?” (Sierra y Ossa, 2001:59).

Si algo queda claro es que las miradas en torno a la investigación en la universidad son diversas, aun cuando oficialmente sea una la que se presente de forma hegemónica en la imagen de una pirámide cuya cúspide es sólo habitada por unos pocos privilegiados que

reproducen la cara élite de un investigador que no se contamina, que, como dios, tiene la potestad de ver sin ser visto, de saber-poder por encima de los demás.

Pero, ¿cómo propiciar una formación investigativa que no pretenda separar la investigación de la experiencia de los sujetos que se implican en ella? Un proceso que reconozca la investigación desde la experiencia y su realización narrativa por medio de tramas (Bruner, 1991:58) compuestas por recuerdos, sensaciones, imágenes; que no esconda en la génesis de los textos producidos las voces que son “la marca de la subjetividad en la experiencia del lenguaje” (Larrosa, 2006:8), un proceso que le dé sentido, comprensión y vida a la expresión (Bolívar, 2001:9).

En suma, cómo reivindicar la dimensión formativa de la investigación sin pretender con ello reducirla o clasificarla. Cómo vivir la investigación desde la formación entendida como “elaboración de sí por sí mismo, una transformación estudiosa, una modificación lenta y ardua en constante cuidado de la verdad” (Foucault, 1994:377). De acuerdo con lo anterior, se presenta la necesidad de pensar procesos que no separen la subjetividad, la posibilidad de inquietarse por sí mismo y anudar esa inquietud a la lectura del mundo y la posibilidad de compartirla con otros, en el marco de la acción política. Lo dicho implica superar la dicotomía “objetivo/subjetivo” para descubrir dentro de la comunidad educativa nuevas formas de interactuar entre sí y con el conocimiento.

En todo este proceso, la desinstalación de las imágenes esencialistas sobre lo que significa ser maestra, ser maestro es decisiva: existen muchas posibilidades de ser sujeto y, por lo tanto, muchas formas de ser maestro(a).

## **La investigación como lectura. Recuerdo en una entrevista**

*“Estoy seguro que Clo se enreda demasiado, piensa más de la cuenta y padece de manías, no sería extraño que fuera sonámbula y se levantara dormida a buscar cómo se encuentra algún poder de Dios. Me asustan un poco sus silencios y esa forma que tiene de meterse en un mundo para mí desconocido.”*

*Carmen Naranjo, Cuando inventé las mariposas*

“Bueno, ustedes son profesores de literatura, ¿cierto?, les gusta leer, tiene que gustarles la lectura, por algo estudiaron esa carrera” –las dos personas que estaban conmigo asentían moviendo decididamente sus cabezas, mientras la entrevistadora nos miraba sonriente- “La pregunta es ahora por qué, cuál fue la razón, qué pasó en sus vidas que

los llevó a tomar esta opción, qué pasó en sus infancias que los hizo ser buenos lectores, porque lo son, estoy segura”.

Empezaron a hablar, primero el muchacho, luego la señora... abuelos narradores de relatos, mamás que leían cuentos antes de dormir, herencias de bibliotecas familiares, un leo mínimo un libro al mes, otro, yo me leo dos... a medida que iban pasando una por una las pruebas que exhibían que efectivamente mis compañeros de entrevista hacían honor al legado de buenos lectores, yo iba sintiendo que se me acababa el tiempo. Escarbé y escarbé en las gavetas de mi mala memoria y no encontré en la casa de mi niñez libros de literatura ni cuentos impresos; tuve la tentación de inventar algo, cómo salirme de la mala jugada que me hacía la memoria o, cómo admitir que tuve una primera infancia sin cuota de libros. Ya estaba resignada a aceptarlo, cuando, de repente, una imagen llegó imponente del pasado.

Vi a mi mamá feliz por estrenar casa, una comprada por ella con sus ahorros; vi a mi mamá dibujando y pintando murales en su casa, sin ninguna técnica, sin ningún certificado de estudios sobre proporción o anatomía humana; con la emoción de marcar su espacio, de imprimirse en él. Recuerdo varios dibujos, un par copiados de cuadros que ya tenía pero que ahora eran distintos porque era ella quien los hacía. Hubo uno especial que jamás antes había visto, se trataba de una mujer vestida con piel de leopardo; tengo la sensación intacta de su belleza; la mujer estaba corriendo y en su rostro estaba dibujada la angustia; yo fui viendo despacio cómo mi mamá le dibujaba la mueca de angustia en la cara y la premura en el cabello, largo y espeso, una pierna gruesa delante de la otra; la dibujó primero a ella, y después lo dibujó a él, un hombre con cara de loco y un garrote en la mano.

No hubo remedio, sin pensarlo terminé contando la historia del dibujo e intentando comprender en voz alta, delante de los dos que estaban conmigo y la entrevistadora, por qué relacionaba esas escenas de mi infancia con su pregunta, pero ahí estaba la respuesta, yo no sé por qué, en el mirar y remirar aquella imagen, en el ver cosas nuevas, imaginarme historias con ella, soñar que era la mujer, inventar razones para correr. Ahí, en la imagen estaba la respuesta, en el ir creciendo y mirando el cuadro pintado en la pared, en observarlo antes de salir o luego de entrar a la casa, en el volver a mirarlo y saber algo nuevo sobre él en la medida en que iba sabiendo cosas del mundo.

No recuerdo haber hablado alguna vez de forma directa sobre aquella imagen con mi mamá; pero por un muy buen tiempo fue mi enigma, un enigma que nunca terminaba de leer, uno que tenía el poder de renovar mi curiosidad a cada rato. El dibujo dejó de existir algún día, otros textos fueron llegando y de distintas formas se convirtieron en enigmas que me atrapaban por días, meses, años; no devoro libros, no hago fichas de control con números consecutivos; con frecuencia olvido las sintaxis narrativas, los lugares y los nombres de los protagonistas, pero si el texto me impresiona, si consigue fijarse en mi ánimo, siempre guardo la sensación y la imagen, escribiéndolas las guardo y las cuido, y me cuido en ellas. Investigar, hoy nadie me lo está preguntando, ha sido para mí leer así, se trata de un ejercicio racional seguramente, pero también de una experiencia estética, a veces dolorosa. Cuando esa es la lectura que conoces se hace muy difícil leer el mundo de otro modo, y la investigación se convierte en un dolor necesario.

## **Del acontecimiento situado: unos sujetos, una asesora y un seminario de práctica**

*“(…) No me quedaba ni una pizca de esperanza. Y ¿qué crees que pasó? Una piedrecita, la que estaba como carcomida, la más triste, la más opaca, empezó a hincharse, a dar vueltas sobre sí misma, y creció y creció como enmarañándose ella solita, parecía que hilaba temblorosa todos los afanes, junto a las dudas y la fe, era un revoltijo espantoso, parecía loca o metida en un pleito de familia, hasta que salió un ala con puntos rojos, amarillos, verdes y azules de puñales, con una textura transparente, y otra ala que se repetía igual en colores y formas, ya redondas, ya triangulares, ya de remates armónicos ahí mismo donde parece agotarse la imaginación creativa”.*  
*Carmen Naranjo, Cuando inventé las mariposas*

Creo que esta forma de aprehender la investigación ha hecho que a lo largo de toda mi vida la haya sentido de cerca como acontecimiento estético y al mismo tiempo ético, político. Ahora, después de ser maestra durante cuatro años en extensión<sup>6</sup> y en los cursos de escuelas literarias y didácticas específicas de la Licenciatura en Educación

---

<sup>6</sup> Por medio de su trabajo en el eje misional de extensión, Facultades como la de Educación y la de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia, participan en procesos de capacitación y formación continua de docentes en ejercicio del Departamento de Antioquia y de la ciudad de Medellín.

Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana<sup>7</sup>, me encuentro frente al inquietante reto de participar como asesora en uno de los seminarios de práctica pedagógica con un énfasis en investigación formativa. Sin lugar a dudas este momento marca uno de los más importantes hitos en mi historia como maestra universitaria. Por esta razón, me concentré en la tarea de armar una propuesta para el programa del seminario; ello me implicó pasar varias horas en la biblioteca, buscar artículos recientes en Internet, conversar con otros asesores de práctica, así como recuperar materiales y diarios estudiados años atrás cuando había tenido la oportunidad de ser “joven investigadora”<sup>8</sup> en un grupo de investigación, y como integrante de la cohorte número uno del primer semillero de investigación de la Facultad.

Pero además de todo lo anterior, este proceso empezó a detonar en mí muchos recuerdos; en el fondo sentía que para estructurar una propuesta pertinente no bastaba con presentar y garantizar la circulación entre los estudiantes de información actualizada, sino que además tendría que propiciar la construcción de sentido en torno a una práctica atravesada por la investigación. Pensando en esto fue inevitable la evocación de mi propia experiencia como estudiante en un seminario de práctica, como investigadora novata, como maestra de secundaria en un colegio, como asesora en extensión de maestros en ejercicio. Al recordar mi experiencia pensé en la necesidad de anudar el sentido de enseñar e investigar a una lectura crítica y creativa del espacio escolar, antes de intervenir con base en estrategias hipotéticas diseñadas sin tener en cuenta los contextos.

Un viernes a las 7:00 de la mañana me vi en el seminario, al lado de 9 mujeres y 3 hombres con una edad promedio de 24 años, estudiantes ubicados entre el octavo y el

---

<sup>7</sup> Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

<sup>8</sup> Se trata de un programa de la Vicerrectoría de Investigación que promueve el surgimiento de nuevos investigadores por medio de la celebración de un convenio de pasantía entre éstos y algún reconocido grupo (escalafonado en Colciencias) de la Universidad de Antioquia.

noveno nivel de su carrera<sup>9</sup>. Mi consigna investigativa, que contenía las palabras etnografía y hermenéutica, pareció agradales, incluso creo que les fue familiar<sup>10</sup>. Entonces empezamos a hacer todo lo que un seminario de práctica suele llevar a cabo, abordar estrategias de enseñanza, políticas educativas, formas de planear y evaluar, pero pronto el seminario se volcó sobre la observación detenida de los contextos en los que cada una y cada uno de los estudiantes realizaba su práctica. Además de pensar en implementar acciones para mejorar los procesos que aparentemente tenían dificultades, les propuse un detenimiento en ellos mismos para comprender su lugar en las comunidades, los espacios y los imaginarios institucionales, para desentrañar los movimientos de las relaciones de poder implicadas. En este momento distintas tensiones iniciaron su desfile por el seminario y se tradujeron en una queja hacia el Programa, un reclamo que aducía que éste no les había brindado antes bases sólidas ni herramientas investigativas pero en cambio ahora, precisamente al final del plan de estudios, les exigía investigar<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Cinco de las estudiantes hacían parte o habían hecho parte en otro momento de semilleros de investigación (dos de la Facultad de Educación y uno de la Facultad de Comunicaciones). En todos estos, las estudiantes habían abordado asuntos que podían, de una u otra manera, relacionar ahora con la nueva experiencia de práctica; sin embargo, en ninguno de estos el estudio de la enseñanza del lenguaje y la literatura constituía un propósito directo.

<sup>10</sup> Es común escuchar entre los profesores y estudiantes del Programa la palabra investigar, pero al parecer no hay una idea consensual de lo que ella significa. No obstante, varios estudiantes identifican un proyecto investigativo con el diseño y aplicación de pruebas “piloto”, o diagnósticos para una posterior intervención pedagógica. En el segundo capítulo de la parte II de este trabajo ampliaré esta noción de intervención.

<sup>11</sup> Dadas las características actuales del currículo de la Licenciatura, la práctica constituye el primer contacto con el aula de clases para muchos y muchas de los maestros y maestras en formación, lo cual implica tener que enfrentarse con múltiples problemas, por demás necesarios, tales como el manejo de la disciplina, el vencimiento de sus temores, el observarse a sí mismos como maestros, entre otros.

Curiosamente, se referían a la misma Licenciatura en cuyo Proyecto Pedagógico había leído la importancia de formar maestros investigadores de manera transversal en el campo de integración didáctica<sup>12</sup>. Lecturas de los archivos del Programa y conversaciones con algunos profesores me llevaron a pensar que, si bien se trataba de un propósito explícito, en términos generales, no se compartía un planteamiento directo que propusiera un lugar epistémico desde el cual orientar dicha formación.

En efecto, observé una generalizada invisibilización del papel de la investigación en los programas de los primeros espacios del Núcleo de Integración Didáctica, o su presentación literal como ejercicio “no riguroso”. Así mismo, en varios de los programas de los últimos espacios de conceptualización encontré una alusión a los enfoques de la etnografía y la hermenéutica como ejes del proceso investigativo. Sin embargo, dichos enfoques se enunciaban luego sólo como contenidos a estudiar, entre otros tales como “las clases de investigación”, “las técnicas investigativas” etc., que proponían ser abordados -en el programa de uno de los cursos precedentes a la práctica pedagógica- a partir de “la consulta bibliográfica, la socialización, explicación y ejemplificación”; pero en ningún caso desde el encuentro real de problemas en una práctica que pretenda ir más allá de la intervención, para intentar comprender las realidades educativas.

De este modo, la investigación se había presentado como algo exterior a cada una de sus historias; al alejarse de sus experiencias buscando objetividad se había erigido como La investigación, imbuida en un juego de verdad que determina quiénes pueden y quiénes no investigar<sup>13</sup>. En este juego, ellos y ellas, estudiantes de pregrado, jóvenes maestras y maestros en formación, estaban en desventaja. En esta situación se encontraban, principalmente quienes no hacían parte de semilleros, La investigación opacaba, negaba sus investigaciones: “no sabemos investigar (...) no nos enseñaron a investigar (...)”

---

<sup>12</sup> En la segunda parte de esta tesis presentaré una descripción de este campo, a modo de pie de página, basándome en el marco referencial del informe de autoevaluación de la Licenciatura (2006).

<sup>13</sup> Ver Informe Coordinación Núcleo de Integración Didáctica (2006). En: Archivo de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana.

Es en este instante y en este espacio en el que surge el acontecimiento de mi pregunta, del interrogante que me llevó a la observación detenida de lo que sucedía en el seminario, pero que a la vez me condujo a la exploración de otros sitios; el primero fue el del recuerdo de mi misma como estudiante, el que a su vez me transportó hacia muchos otros más; el segundo sitio fue el del diálogo entre diversas teorías, prácticas y experiencias presentes en los archivos de la Licenciatura y en los libros de diferentes autores. Entre la historias, los diálogos y el recuerdo, caí en cuenta de las innumerables dificultades de establecer un perfil “desde afuera”, que por sí solo no posibilita un encuentro entre la imagen de maestro investigador y los procesos de construcción de subjetividad, y que por lo tanto no incide en la formación y en el proyecto de vida de maestras y maestros<sup>14</sup>. Todo esto me puso de frente la necesidad de comprender cómo se relaciona la subjetividad con un proceso de formación investigativa.

Por consiguiente, el presente estudio está delimitado principalmente por mi memoria, por aquellos diálogos mencionados, y por la narración de la experiencia vivida junto a las y los estudiantes del seminario de práctica -del cual hice parte en el rol de asesora a lo largo de todo el año 2007-, luego de haberle dado cabida en él a una forma de escritura que involucrara la subjetividad de los y las integrantes con el trabajo de práctica y la libertad de relacionar todo lo acontecido, leído y estudiado con la experiencia, los recuerdos y la vida cotidiana, por medio de la exploración verbal o del uso de otros sistemas simbólicos, a partir de la noción de “escritura de sí”<sup>15</sup>.

Este proceso emprendido de escritura de sí nos permitió comprender las relaciones de poder subyacentes, las tensiones y resistencias suscitadas a partir de juegos de verdad instituidos actualmente como discursos hegemónicos que han acallado otras voces en

---

<sup>14</sup> El discurso dicotómico que subyace en la denominada investigación formativa, por un lado plantea su importancia en el pregrado y en las instituciones educativas pero, por otro, le resta trascendencia al empeñarse en diferenciarla de la investigación científica “en sentido estricto” que vendría a ser, en última instancia para este discurso, la verdadera práctica de investigación.

<sup>15</sup> Acuñada por Foucault en diferentes obras y entrevistas que referenciaré en la segunda parte.

torno a la investigación y su formación. Dicho de otra manera, esta investigación pretende estudiar las condiciones de posibilidad para una formación investigativa a partir del reconocimiento de las subjetividades, sobre el suelo de las relaciones de saber-poder, pero siempre con la opción de resistencia, entendida ésta como espacio creativo para la transformación.

### **CURIOSO RECUERDO**

Por Tato<sup>16</sup>

Dicen que la curiosidad mató al gato, la mía sirvió para desbaratar carros.

Desde pequeño tuve una especial predilección por los carros de juguete, pues la mayoría que tenía eran grandes y llenos de luces y colores; esta fascinación hacia el juego se fue transformando poco a poco en un deseo de averiguar qué había dentro de estos vehículos: cómo era el conductor, cuántos pasajeros había, qué tipo de carga llevaban, cómo se prendían las luces. Era así como dedicaba mis esfuerzos a chocar los carros contra las paredes, a darles con una piedra grande, o en el mejor de los casos a chocarlos entre sí. Cuando por fin lograba mi objetivo terminaba de desbaratar el juguete, y en el caso de los eléctricos, a cortar cables y destrozarse los motores.

Mi mamá siempre se disgustaba y entonces me regañaba, me decía que no me iba a volver a comprar carros y entonces yo me enojaba y me ponía a llorar. Pero mi mamá, después de pasado el disgusto me compraba otro carro (las ventajas del hijo único), claro está, después de hacerme prometer que este sí lo cuidaría y sólo jugaría con él sin dañarlo, eso nunca fue posible...

A veces, cuando camino por el solar de mi casa, me encuentro restos enterrados de mis carros; mi mamá me recuerda cómo fue que lo dañé y me lanza una mirada entre reproche y nostalgia.

---

<sup>16</sup> Pseudónimo de Edison Arbey Mora.

## II. LA PASIÓN DE DECIR

*“Duro  
Te  
mira cuánto tiempo, distancia y pretensión  
he puesto ante el horror de esa palabra,  
esa palabra como serpiente  
que viene sin hacer ruido, ronda  
y se niega una, dos, tres, cuatro, muchas veces,  
ahuyentándola como un mal pensamiento,  
una debilidad,  
un desliz,  
algo que no podemos permitirnos”  
Gioconda Belli , Permanencia*

En el capítulo anterior pretendí mostrar el valor de hablar en primera persona, desde la experiencia y la subjetividad, desde el saber situado en un cuerpo particular. Tal pretensión no responde a una moda o interés de “decorar” el discurso; por el contrario, coincido con Najmanovich, (2005:20) cuando plantea que hablar en primera persona “trata de una afirmación a la vez ética –porque indica la decisión del hablante de hacerse responsable de su discurso-, estética –ya que reconoce la importancia del contenido de la forma y de los vínculos específicos que ésta crea- y política –porque pretende un lugar en el entramado relacional contemporáneo”.

Desde esta perspectiva, la relación epistémica que descubre el rostro del sujeto de la investigación no puede verse como un obstáculo que deba vencerse en aras de la conservación dogmática de un criterio de objetividad ahistórico y desprovisto de ubicación contextual, en función de una investigación paradigmática que persigue La verdad desde una aparente posición de neutralidad, apolítica, libre de ideología, universal. Tal forma de investigación desconoce las relaciones de poder que subyacen en su búsqueda y que privilegian una visión del mundo y no otras; seguramente la verdad encontrada será una hegemónica, el lenguaje que la articulará y comunicará será eminentemente el referencial, como garantía de objetividad, el lenguaje referencial como prenda de la verdad científica.

No es desde ahí que quiero urdir este texto, esta investigación, que es también una forma de dibujarle el rostro -transitorio- a una verdad, con hilos narrativos de distintos colores que mezclados e imbricados de diferentes modos entre sí y con otros: subjuntivos, indicativos, potenciales, devienen en saber.

Este capítulo habla sobre la narración, la literatura, el cuerpo y la autobiografía, formas comúnmente excluidas de la agencia de la producción académica, formas que han sido objetos de investigación pero no elementos constitutivos de quien investiga. Aquí pretendo subvertir la relación.

Este capítulo habla de la pasión, habla del decir y habla de la pasión de decir, enlazados al investigar. También habla -en voz baja- del amor, desearía tener la contestataria energía de Belli o de Freire para decirlo con más volumen, la valentía de escribirlo sin entrecortar la voz. Este capítulo habla del amor, con mi propio desparpajo, algo que sí debemos permitirnos.

*“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 (...) sin embargo, 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 (...) el sueño por el que peleo y para cuya realización me preparo permanentemente, exigen que yo invente en mí, en mi experiencia social, otra cualidad: la valentía de luchar al lado de la valentía de amar”. (Freire, 2005:63)*

## ¡Quebrems un reloj!

(...) Luz de cristalería, fruto de carnaval  
decorado en escamas de serpientes del mal.  
Así somos ¿no es cierto? Ya lo dijo el poeta:  
movilidad absurda de inconsciente coqueta,  
deseamos y gustamos la miel de cada copa  
y en el cerebro habemos un poquito de estopa.  
Bien; no, no me preguntes. Torpeza de mujer.  
Capricho amado mío, capricho debe ser.  
Oh déjame que ría... ¿no ves que tarde hermosa?  
Espínate las manos y córtame esa rosa.  
Alfonsina Storni, Capricho

*Vivo, de puro milagro, -se decía a sí mismo, pensando silencioso después de su batalla con los siervos de Poseidón- en esta carrera por vivir no puedo escapar a la violencia, no puedo darme por vencido, desistir de esta lucha diaria, maldita lucha necesaria*

*para seguir. Los dioses no siempre hablan, a veces guardan prolongadísimos silencios, de nada vale gritar, revolcarse, gemir... no responden, irremediamente siguen allí con su mirada fija sobre mí, señalándome con sus dedos iluminados, como jueces*<sup>17</sup>.

Año 1996. Emocionada con la idea de estar ahora en la Universidad llegué a la inducción del Programa Licenciatura en Educación, Español y Literatura. Nos recibió en un pequeño salón de sillas de patas largas (algo así como un aula laboratorio o aula taller) la que en ese entonces era la asesora del Programa. Recuerdo una de las primeras cosas que nos dijo, seria, con imponente convicción: “ustedes no van a ser escritores, y quien esté aquí con esa expectativa, puede irse porque lo que van a ser es maestros”. Por razones que aún no termino de comprender, aquella sentencia marcó para mí el inicio de una nueva etapa que dejaba atrás, precisamente, gran parte de lo que me había conducido hacia ella... el libro de manuscritos sin inscripción genérica, plagado de dibujos de los cabellos de la muerte, oscuras casas grandes que sin conocer a Cortázar eran tomadas por el tedio, por la soledad, viajes que nunca había tenido, personajes raptados de alguna película o cualquier cuento de Álvaro Cepeda Samudio, sujetos de otro sitio y otro tiempo que aterrizaban siempre equivocadamente, en lugares que no eran los suyos, en los que había gente que esperaba, pero no a ellos, el diario perdido de Nynac Zorti, la mujer vieja y sus historias sobre los campos de concentración de la segunda guerra mundial, guiones de obras de teatro en inglés basados en recortes de canciones del periódico, la novela que inicié en noveno grado y que nunca terminé.

Todos esos textos, los que no recuerdo, los que perdí, esos textos y sus imágenes, todos tuvieron que vérselas con el colegio, lo más cercano que había conocido hasta entonces a la academia, y la escritura: huida o entrada a su espacio, a su cotidianidad y a sus acontecimientos, al vaivén de lo mismo en los minutos, las horas, los días, otra vez la tarde, otra vez el calor y de repente, lo inesperado, sus razones y las mías para llegar o escapar: el desplazamiento de un aula a otra entre clase y clase, el concurso de cuento, la feria de la ciencia, los viernes de block pines y lápiz HG, las manualidades, los misterios del laboratorio, el teatro rojo, el proyecto final de inglés, cualquier tema de historia o geografía, aquel salón del tercer piso, el del balcón, la neoclásica construcción

---

<sup>17</sup> Nancy Ortiz (2000), trabajo final literatura griega y latina, (2000)

con más de 60 años, antigua Facultad de Derecho. Colegio y escritura, colegio y tedio, colegio y creación, colegio y calor, colegio y arreglármelas para escribir.

Cuando decidí ser maestra pensé que lo sería de algo que pudiera no sólo contemplar o apreciar, sino también hacer, oficiar, crear y recrear. Sin embargo, iniciada en la universidad asumí muy bien las palabras de la asesora de carrera, incluso llegué a estar de acuerdo con ellas, su altivo discurso desbarataba la expectativa de quien hubiese ingresado a la Licenciatura pensando que era trampolín para cualquier otro oficio o profesión diferente a la de la docencia. Pero ahora, pensando precisamente en la pregunta de cómo llega uno a ser maestra o maestro, por cuáles caminos, me doy cuenta de que ello está estrechamente ligado con un saber que es acción, uno que apasiona y mueve a comunicarlo, a compartirlo; son impredecibles esas rutas que nos llevan a la configuración de una imagen o identidad de maestro; no es negando la pasión por un saber o un hacer sobre el mundo que se forman maestras y maestros, es todo lo contrario.

En aquella época de 1996, con mis cortos 17, entendí claramente el mensaje, y no tuve por ello grandes problemas, ¡nada de distraerse!, era necesario entrar en el juego de verdad de lo académico, aprender a escribir textos referenciales, y ya desde el colegio era buena en eso, me gustaba presentar informes, los de laboratorio, en especial me permitían mostrar con seguridad resultados sustentados en procedimientos del método científico. Recuerdo con cariño las noches de latina stereo y enciclopedia abierta, no existía Internet en mi diccionario, no tenía computador, lo mío era trasnochar escribiendo informes, aprendiendo a hacer marcos teóricos, con la puerta cerrada, escuchando “Te regalo el corazón”, la ventana abierta, domeñaba con la palabra el mundo, después de haber pasado varias horas de bata blanca en el laboratorio de un colegio con modalidad en ciencias naturales, la pasión de decir luego del laboratorio y la enciclopedia, Ganesh: el poder de decir luego de la lectura.

Reconozco que en la Universidad aprendí a descubrir en mis profesores qué palabras querían escuchar y sobre todo cuáles querían leer en los trabajos que presentaba. Pero cómo negar que los lenguajes analíticos, expositivos y argumentativos me atraían; de hecho ejercen todavía una gran fuerza de atracción sobre mí, también me gusta perderme en la abstracción, teorizar estirando el dedo índice de la mano derecha, dictaminar: el mundo es esto, el mundo es aquello, y templando más el dedo: el mundo

no es esto, el mundo no es aquello. Pero mis palabras eran un poco indisciplinadas, saltonas, desobedientes, entonces también había que someterlas, domarlas, encajarlas, vestir las con uniformes y ordenarlas con base en teorías del color; me entregué con ahínco a esta labor, hacer la realidad y la vida con categorías es parte de nuestra humanidad cautivadora.

Para ello, primero había que atrapar la palabra adversa, fundirla para luego verterla en moldes de purificación que separarían realidad de ficción, subjetividad de objetividad, ciencia de arte. Leí infinidad de textos narrativos, pero a la hora de escribir mi experiencia con ellos debía hacerlo en un lenguaje categorial, lógico, objetivo. Lo otro se lo reservé a los diarios, a las cartas, que cada vez fui escribiendo menos, pero nunca al trabajo de la universidad, allí era preciso esconder el rostro y con él cualquier tentación de narrar.

Varios años después de aquella inducción en el aula de sillas de patas y sentencias largas, terminando ya la carrera, matriculé uno de los cursos finales de literatura. El primer día de clase me puso en frente de un profesor particular, su cabello y su piel no mostraban a un hombre muy joven, pero su forma de vestir y algunas de sus expresiones revelaban una intención de mostrarse no viejo, acaso irreverente. No recuerdo muy bien su rostro, tenía unos grandes ojos verdes, -quizás azules, suelo confundirlos-, una risa fuerte, casi carcajada luego de sus propios chistes. Desde el principio se hizo el anuncio, finalizaríamos el curso comiendo algo, qué sorpresa, uno de los compañeros otrora chef de barco prepararía para todos una ensalada mediterránea. La propuesta, las obras, los vocablos griegos, todo configuraba una atmósfera atractiva, algunas cosas de las dichas me sonaban deliberadamente atrevidas, no sabía aún si me incomodaban o me gustaban demasiado. Una vez, hablando del tiempo mítico y el tiempo cronológico, de Dionisos, de Cronos, dijo lleno de efervescencia: “Quebrems un reloj”, miró su muñeca y luego de un “yo no uso esas cosas”, nadie se atrevió, y ahora sospecho que él sabía que nadie lo haría. Luego, un silencio entre todos, no sabíamos si lo había dicho en serio o en broma. Las clases avanzaron entre Afrodita, los himnos órficos, Odiseo, Penélope, el *“estos poemas deben leerse tomando vino en un ritual de noche”*.

Desde un extremo del salón, curiosamente callada, observaba la enajenación del tiempo y el espacio dentro del cuadro que pintaban las palabras del profesor, para que los demás fueran entrando y adquiriendo un lugar dentro del marco, sentados en las sillas

ancladas con tornillos de acero al piso de uno de los salones del bloque 4, uno de ventanas grandes que dan a la manga contigua al teatro al aire libre. ¿Ancladas para que nadie se las robara?, ancladas para que en las protestas no fueran quemadas esas sillas universitarias de madera, ancladas para atrapar a los estudiantes entre el suelo y el brazo de tubo y palo, ancladas para que los sentados no pudieran arrastrarlas con sus embelesados cuerpos, para impedir la levitación, ancladas para no permitir al sentado mirar al compañero de atrás y al profesor al mismo tiempo.

Curiosamente callada observaba, había algo en su discurso que no terminaba de convencerme, algo que no encajaba, quizás el modo en que observaba, tal vez sin darse cuenta él mismo, cómo crecía mi vientre a lo largo del semestre, al empezar el curso tenía 5 meses y apenas si se me notaba, pero luego, mi abdomen se fue alzando como torre horizontal. En el fondo, no sentía cercanía en su discurso, aun cuando lo que decía tenía sentido para mí, más de la cuenta. Pero los documentos de crítica a la máquina de la modernidad, los poemas de Safo, su interpretación de La Odisea, las alusiones a Foucault, abrieron las puertas de mi comprensión, o más bien posibilitaron condiciones para que yo las abriera. Un día me vi a mí misma en el borde del marco del cuadro.

*“Te haré inmortal”\_ me dijo Calipso. Pero en algún momento dejé de escucharla. Había emprendido el viaje siendo nadie y de pronto terminé de nuevo en el mar, devenir de todas las posibles formas, del tiempo, no del antes y del después, sino el de todos los potenciales como la historia un millón de caminos, ahora debo luchar en el mar para ser uno, qué difícil, que doloroso, con este cuerpo femenino, por demás falso, contingente, seductor, cuerpo del doloroso anhelo.*

Para elaborar el trabajo final no pedí asesoría ni consentimiento porque asumí que todo lo que había dicho el profesor hasta el momento me avalaba, nunca me le acerqué a comentarle qué tipo de trabajo pensaba hacer porque daba por hecho que él lo comprendería.

Estaba en embarazo, y este estado despertó en mí una suerte de disciplina, una fuerza inusitada, esperaba un bebé pero no tejía en mi habitación mirando la ventana, no, llegaba a mi pequeña casa de recién casada rendida, con una increíble sensación de satisfacción en el cuerpo, lo más parecido a la felicidad en mi vida viene con la memoria de aquella época, no tenía tiempo de esperar, yo no era Penélope.

Escribir el trabajo final de este curso ocupó muchas de mis madrugadas, el embarazo me produjo un gran sueño en las noches, pero a cambio me regalo la costumbre de la escritura en mañanas recién nacidas. Escribir no fue tanto el tejer lento y tranquilo en Ítaca, ¡no!, fue la lucha a muerte en el mar, armada de todo cuanto sabía. Cuidé de las tensiones entre tiempo mítico y cronológico, entre mito y ciudad, el enlace con la voluntad, el desafío a la aletheia, todo estaba ahí, hasta la crítica a la modernidad, pero había explotado como narración-poema, en primera persona, quien hablaba era Ulises, luego de una lucha en el mar con los siervos de Poseidón.

Cuando el profesor me devolvió el trabajo alabó –casi por buena educación, creo- mi creatividad, pero al instante me dijo con halo de seriedad que se había sentido muy extraño leyendo un texto así, que no era exactamente lo que el había pedido para el trabajo final, que se sentía avergonzado de haber leído cosas que eran tan íntimas, tan emotivas, tan personales, sentí que me miraba el vientre mientras decía eso -como si todo fuera producto de un desliz de sensibilidad de una mujer embarazada en la universidad- estaba ya muy pronunciado, 9 meses para estallar por fuera de la piel. Él hablaba y yo lo miraba a los grandes ojos azules o verdes, él serio y yo tapando con una sonrisita el temblor en los labios producido por los nervios; entonces, con el metalenguaje más elaborado que pude rebuscar en el anaquel de los estudios literarios que tenía en la cabeza y que no eran pocos a la altura de la carrera, le recordé las teorías sobre la enunciación, enunciador/narrador, enunciación/historia “*no hay identidad posible entre autor y personaje*” dijo Bajtín. “*Sujeto de enunciación no es sujeto ontológico*” afirmó Greimás, finalmente, un par de citas de Barthes, el enunciador no es lo mismo que el autor, la voz poética no es lo mismo que el poeta, si el narrador de un texto literario dice encantarle relinchar y comer hierba, eso no significaba que el sujeto que escribió la historia sea un caballo. Y con toda mi dignidad, tomé el yo que estaba entre los renglones que nunca debí entregarle, como ilusión creada por aquella narración en papeles, lo posé sobre mi vientre inflado, encubierta en la ambivalencia, me fui, otro día amanecería convertida en un insecto con la posibilidad de esconderme en el nombre de Nancy Ortiz.

*He desafiado la palabra sagrada. Debo ahora pagar el precio de haber sido un cuerpo por fuera de la Aletheia.*

Leer a Safo en rituales de noche, invocar a los dioses con los himnos órficos, hacer una ceremonia para quebrar un reloj, o al menos sugerirlo, despedir un grandioso curso con comida preparada y servida al calor de las historias de un compañero chef de barco, todas ellas fantásticas experiencias que irrumpieron en las rutinas de las clases universitarias, en los habitus de lo académico. Ahí estuve yo, *intentando atravesar la línea*, escribir de otra manera a la que el juego de verdad de lo científico dictaminaba, pero en lo escrito no, ese espacio estaba celosamente guardado en la universidad, esa era una *puerta condenada*.

## La puerta condenada

*“Ahora que ya nos hemos visto”, dijo el unicornio,  
“podríamos hacer un trato: si tu crees en mí, yo  
crearé en ti”  
A través del espejo, Lewis Carroll*

Mi formación de pregrado está surcada principalmente por el campo de estudios del lenguaje (influenciado profundamente por la lingüística y sus ramas), el de la literatura, (marcado por el análisis estructural, pero además por un par de experiencias de lectura a partir de la semiótica discursiva, hermenéutica, y sociología de la novela), y el campo pedagógico y didáctico. Éste último tuvo una interesante oscilación entre la didáctica general y las específicas y una incidencia –más bien hacia al final de la carrera- de la pedagogía crítica. En fin, sería imposible reducir a un par de enunciados mi formación como licenciada en educación, español y literatura, el Programa que antecedió a la Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la que ahora soy profesora. La forma en que están organizados los campos en este ‘nuevo’<sup>18</sup> programa no difiere mucho, aunque el didáctico tiene ahora cierta independencia de los otros y recibe el nombre de Integración didáctica<sup>19</sup>.

En el Proyecto Pedagógico de la Licenciatura (2006), es explícita la intención de que los diversos campos que la componen se comuniquen, se conecten, que “Integración

---

<sup>18</sup> Su creación data del año 2000, a partir del decreto 272 de 1998.

<sup>19</sup> El Proyecto Pedagógico (2006:23) dice que es en éste campo en el cual se da principalmente la formación investigativa.

didáctica” no sólo lo permita, sino que también lo promueva<sup>20</sup>. Sin embargo, mi experiencia primero como estudiante y luego como docente<sup>21</sup> me autoriza para afirmar que existen serios problemas a la hora de la articulación. Es más, parece que existiera una tendencia implícita de separar lo que es de un espacio y de otro, de compartimentar. Algo similar sucede con la relación entre el Programa y los semilleros de investigación, varios estudiantes de ambas licenciaturas han hecho parte de estos espacios, pero sus trabajos de grado generalmente no versan sobre los proyectos realizados en estos espacios “extracurriculares”. Bueno, esto obviamente no se produce de forma radical en todos los ámbitos, hay en la Licenciatura muchos puntos de fuga para estas situaciones, afortunadamente.

En esta vía, docentes y estudiantes del Programa han sabido resistirse a la separación, y han construido puertas de comunicación entre diferentes campos, entre distintos espacios; yo, particularmente me he tomarme algunas licencias, inspiradas en mi relación con la literatura. Hay una puerta que suelo abrir con ardor, una en la que literatura y educación no se tocan sólo para que la primera sea tomada por la segunda para ser enseñada; en el contacto con esta puerta se produce una interacción o, más bien, una afectación mutua, sin subordinaciones permanentes, las ensablo sin dogmatismo, con libertad. En ese lugar que abre mi puerta realidad y ficción se palpan, se acarician, es ese uno de los lugares predilectos de mi resistencia.

Al abrir esta puerta, nos encontramos con la literatura, pero no para volverla instrumento moralizador o reducir su inconmensurabilidad a enunciados lógicos; pero tampoco para simplemente entretenernos o deleitarnos, en un delirio opuesto a la realidad, que no puede decirnos absolutamente nada sobre ella. La puerta se abre para encarnar la metáfora, para mostrar cómo sus sentidos son capaces de producir realidades, imbricadas de forma discontinua en la historia de la humanidad y en la experiencia concreta de quienes leen, en sus deseos. Mario Vargas Llosa (1996:47) dice al respecto:

---

<sup>20</sup> Ver Proyecto Pedagógico del Programa (2006:19).

<sup>21</sup> Experiencia que es corroborada por el proceso de autoevaluación de la Licenciatura (2007:87), factor 4.

*“Cuando leemos novelas no somos los que somos sino también los seres hechizos entre los cuales el novelista nos traslada. El traslado es una metamorfosis: el reducto asfixiante que es nuestra vida real se abre y salimos a ser otros, a vivir experiencias que la ficción vuelve nuestras. Sueño lúcido, fantasía encarnada, la ficción nos completa, a nosotros seres mutilados a quienes ha sido impuesta la atroz dicotomía de tener una sola vida y la facultad de desear mil. Ese espacio entre vida real y los deseos y fantasías que le exigen ser más rica y diversa es el que llenan las ficciones.”*

Como puede apreciarse, no es cuestión de evadir la llamada vida real, sino de proporcionarle otros sentidos para renovarla, hacerla más rica y diversa. Ver la vida desde otra perspectiva permite desinstalarse para comprenderla de un modo distinto al acostumbrado. Refiriéndose a este asunto, Montes (1999:29) apunta:

*“(…) el arte nos ayuda a entender la vida. Pero no porque los cuentos ‘digan de otra manera’ ciertos asuntos o expliquen con ejemplos lo que nos pasa sino por las consecuencias que trae habitarlos, aceptar el juego. Por esa manera de horadar que tiene la ficción. De levantar cosas tapadas. Mirar el otro lado. Fisurar lo que parece liso. Ofrecer grietas por donde colarse. Abonar las desmesuras. Explorar los territorios de frontera (...)”*

Tal como lo plantea Montes (1999), la literatura –y el arte en general- permiten el ingreso a territorios de frontera. Precisamente, cuando leí por primera vez “La puerta condenada” de Julio Cortázar, pensé en la imagen de la puerta como un espacio fronterizo que comunica dos mundos dentro de este cuento. Petrone, el personaje central, es un hombre de negocios solitario, ordenado y ante todo racional que llega a la ciudad de Montevideo y se aloja en un hotel durante 3 días. De Petrone se sabe que es casado porque en una de las ocasiones recibe una carta en la cual reconoce la letra de su mujer, pero en ninguna parte del cuento ésta vuelve a ser mencionada. Petrone se presenta, de esta forma, como un hombre solitario, y en un primer momento esto parece no inquietarle.

Esta caracterización del sujeto es reforzada por el espacio, el hotel, que es presentado como un lugar del agrado de Petrone, es tranquilo, callado, sombrío, frío y casi desierto. El hotel y el cuarto son una imagen ampliada del personaje, una imagen franqueada por una puerta condenada, disimulada, inutilizada; ella es el acceso a aquello que ni Petrone ni el hotel son, pero está ahí, con toda su ambivalencia:

*“A Petrone lo sorprendió descubrir la puerta que se le había escapado en su primera inspección del cuarto. Al principio había supuesto que el edificio estaba destinado a hotel pero ahora se daba cuenta de que pasaba lo que en tantos hoteles modestos, instalados en antiguas casas de escritorios o de familia. Pensándolo bien, en casi todos los hoteles que había conocido en su vida -y eran muchos- las habitaciones tenían alguna puerta condenada, a veces a la vista pero casi siempre con un ropero, una mesa o un perchero delante, que como en este caso les daba una cierta ambigüedad, un avergonzado deseo de disimular su existencia como una mujer que cree taparse poniéndose las manos en el vientre o los senos”.*

El gerente del hotel le había dicho a Petrone que el cuarto del lado estaba ocupado desde hacía ya algún tiempo por una mujer sola. Sin embargo, Petrone escuchaba en las noches el llanto de un bebé y también una voz femenina que intentaba consolarlo. El llanto y las consolaciones provenían del otro lado de la puerta condenada.

*“De no estar allí la puerta condenada, el llanto no hubiera vencido las fuertes espaldas de la pared, nadie hubiera sabido que en la pieza de al lado estaba llorando un niño”.*

Petrone no es mostrado como un ser emotivo, ni como una persona de imaginación; prueba de ello es que en dos noches diferentes dio dos explicaciones racionales al fenómeno que presenciaba: tal vez había sido engañado por el gerente y la mujer no vivía sola, o se trataba de una enferma mental que se inventaba un bebé y en las noches fingía su llanto. La puerta condenada abre un espacio en medio de la racionalidad. Desde la lógica dualista de occidente o se es loco o cuerdo, se está en lo imaginario (irreal) o en lo real, como instancias opuestas, irreconciliables, que se excluyen mutuamente. De acuerdo con Najmanovich (2005:46), se trata de la “filosofía de la escisión –característica del pensamiento occidental- se basa en una lógica de la pureza, la definición absoluta y la exclusión (*el ser es*). Desde esta mirada, la diversidad, la vaguedad, la heterogeneidad, son inconcebibles (*el no ser no es*)”

El objetivo de Petrone en el hotel y en la ciudad lo constituían los negocios y para desenvolverse bien en ellos requería descanso, no ser perturbado, que nada se saliera de sus esquemas lógicos. Es así como en una primera instancia el objeto principalmente buscado es la calma y su realización en el silencio, para poder dormir. Sin embargo, cuando por fin dicho silencio es obtenido, paradójicamente, lo deseado es el llanto. Puede observarse, de este modo, a un Petrone modificado que ha encarnado progresivamente el conflicto de la contradicción. En la tercera noche en el hotel vemos

que “(...) *todo se le antojaba trucado, hueco, falso: el silencio, el llanto, el arrullo, lo único real de esa hora entre noche y día y que lo engañaba con su mentira insoportable*”.

En esa tercera noche, la habitación envuelve a Petrone en una profunda sensación de soledad, sabía que la mujer del cuarto del lado ya no estaba; la noche anterior, seguro de que la perturbación nocturna era producto de la obsesión de una mujer que fingía el llanto de un bebé, Petrone había movido el ropero e imitado también el gemido; el susto de la mujer de la habitación contigua no fue para menos y a la mañana siguiente desocupó el cuarto y se retiró del hotel. La mujer ya no estaba, sin embargo, en esa noche, Petrone *“extrañaba el llanto del niño, y cuando mucho más tarde lo oyó, débil pero inconfundible a través de la puerta condenada, por encima del miedo, por encima de la fuga en plena noche supo que estaba bien y que la mujer no había mentado, no se había mentado al arrullar al niño, al querer que el niño se callara para que ellos pudieran dormirse”*

Vemos cómo en *“La puerta condenada”* se instaura un juego de tensiones entre noche y día, llanto y silencio, mujer y hombre, locura y cordura, sueño y vigilia, dentro (habitación) y afuera (negocios). Entre todas estas relaciones<sup>22</sup> se esconde siempre un tercero, un “otro” que habita en la puerta, en lo que ella abre. Es en este punto en el que la imagen de la puerta cobra sentido, ella es el vestigio de lo que algún día fue el hotel: una casa o escritorio antiguo; ella es lo que infructuosamente quisieron tapar, sellar, esconder, acallar, condenar, pero está ahí irremediabilmente. La puerta es ese lugar de acceso a lo otro, ese terreno de frontera, espacio de la posibilidad.

Era tan cierta la realidad que estaba del lado de Petrone, como la realidad otra que escondía la puerta, que Petrone consintiera en ello lo ingresaba en el misterio de la puerta condenada. Decir que todo estuvo en su cabeza, que fue “tan sólo producto de su

---

<sup>22</sup> Max-Neef (2003:16) insiste en no concebir estas relaciones de modo dicotómico, sino más bien como complementos: “(...) día y noche, sol y luna, hombre y mujer, razón y emoción, lógica e intuición, materia y espíritu, pragmatismo y misticismo, disciplina y transdisciplina no como dicotomías, sino como complementos que tienden a fundirse y fusionarse, aun sin confundirse”

imaginación”, sería volver a la lógica de dicotomías irrealidad/realidad que siempre privilegiará a la segunda; sería refrendar esa idea hegemónica de que la literatura es sólo entretenimiento o ficción que se opone a la vida, que no puede tocarla con su encantamiento.

Del mismo modo en que se encuentran en un juego de tensiones irrealidad y realidad, noche y día, llanto y silencio en “*La puerta condenada*”, es posible captar en la formación de maestros de lengua castellana la relación entre literatura y academia. Formarse en literatura no puede circunscribirse a la acumulación de información sobre los géneros, escuelas, épocas y nacionalidades, o teorías para el análisis y la interpretación. Formarse en literatura implica, tal como lo propone Graciela Montes (1999:55), un “tránsito y ensanchamiento de fronteras”, un tocar con los pies descalzos el suelo de lo poético, palpar con los dedos la experiencia irreductible, inconmensurable, “indómita” de lo poético. Pero la academia tiene una gran tendencia a disciplinar, a normalizar con sus relaciones de saber-poder, a ver peligroso lo que no puede controlar; por eso la fantasía es peligrosa para el juego de verdad de lo académico, por eso la “fantasía está bajo sospecha” (Montes, 2001:16), la vivencia de la fantasía está condenada en la formación académica de la Universidad como la puerta del cuento de Cortázar.

## **El cuerpo de la investigación**

*“(…) el calor derritió entonces las palabras, y las imágenes de colores de los padres de la patria rodaron convertidas en melcocha por debajo de la camisa caliente y pedagógica; las ciudades de la página 32 se poblaron de agrios olores sudorosos, y los pistilos y corolas abandonaron ya en la página 95, el marco blanco de las hojas”.  
Marcio Veloz Maggiolo, El maestro*

Cuando el Núcleo de Integración Didáctica de la Licenciatura en Educación Básica, énfasis Humanidades, Lengua Castellana, articula en sus dominios la literatura, generalmente lo hace orientado por la pregunta de cómo enseñarla. Así mismo se plantea la investigación en los trabajos de grado<sup>23</sup> que abordan como uno de sus tópicos

---

<sup>23</sup> Ver Análisis e interpretación de un corpus de trabajos de grado (2006-2007). En: Informe de avance del proyecto financiado por el CODI “La formación de maestros investigadores en el contexto de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en

la literatura. Ello es totalmente válido si pensamos en que será un interrogante que perseguirá a maestros y maestras a lo largo de su labor; sin embargo, esta pregunta puede tomar rumbos diferentes dependiendo de la orientación que se le dé.

Por ejemplo puede, de acuerdo con lo anterior, transitar un camino ligero que se brinca veloz el espacio poético para caer limpia en las estrategias y los instrumentos. Pero también están los recorridos que invitan a maestros y maestras en formación a habitar otros interrogantes, más allá o más acá del cómo enseñar, eterna pregunta que se hace investigativa en los cuerpos de maestros y maestras para los que la enseñanza es una opción creativa<sup>24</sup>, pregunta nueva siempre; en efecto, son recorridos que confluirán en la comunicación, en la interacción con los otros, con los estudiantes, en la enseñanza, pero no por vías inmediatistas, ni siquiera cuando el sistema empuja a ello, ni siquiera cuando el programa lo obliga, porque abrirle la puerta a la literatura es de por sí detenimiento en un tiempo narrativo, pausa que se resiste al tiempo cronológico, al de los calendarios escolares, al de la certificación. La literatura se detiene en el tiempo de la posibilidad.

---

Humanidades, Lengua Castellana. Una aproximación a los imaginarios circundantes” (2008:10-14). En: archivo Grupo de Investigación Somos Palabra: formación y contextos.

<sup>24</sup> Pensando en la enseñanza desde esta óptica, indisoluble de la investigación y la formación, Freire dice: “Aun cuando insista en la imposibilidad de separar mecánicamente estos dos momentos, aunque enfatice que son momentos de un mismo ciclo, me parece importante destacar que el momento en que conocemos el conocimiento existente es preponderantemente el de la docencia, el de enseñar y aprender contenidos, y el del otro, el de la producción del nuevo conocimiento, es preponderantemente el de la investigación. En realidad, empero, toda docencia implica investigación y toda investigación implica docencia. No existe verdadera docencia en cuyo proceso no haya investigación, pregunta, como indagación, como curiosidad, creatividad, así como no existe investigación en cuya marcha no se aprenda necesariamente porque se conoce y no se enseñe porque se aprende” (Freire, 2002:184)

Si pensamos que la formación en literatura de maestros y maestras ha propiciado un contacto con el espacio poético, con el tiempo de la posibilidad, con procesos analógicos de construcción de la verdad –narrativa-, con el acontecimiento estético, entonces estamos de acuerdo en que la investigación –y por lo tanto la formación investigativa, recogerá esta experiencia de formación y deformación.

Recontar el cuento de Cortázar en esta tesis es una forma de aseverar que la formación investigativa puede ser también puerta fronteriza. Decir puede es decir, posibilidad, y a la vez poder. Me refiero aquí no una acepción negativa y represiva del poder; sino, más bien, a una visión del *poder* como red compleja de relaciones estratégicas móviles y productivas<sup>25</sup>.

Pero cómo desconocer que la práctica investigativa ha sido históricamente presa de maniqueas divisiones, en tanto suele verse opuesta a la imaginación, a la posibilidad de soñar, al deseo. Sin embargo, la resolución de un problema de investigación –cual enigma de cuento policíaco<sup>26</sup>-, al ir más allá de la inmediatez por la vía de la razón, no desconoce la capacidad de imaginar, vibrar, apasionarse, de experimentar en el camino una vivencia estética que no sólo movilice la búsqueda sino que además la fortalezca y la enriquezca. Así, en medio de la tensión que brota en las relaciones ciencia - arte, razón - pasión, mente - cuerpo, surge una figura que rompe el estereotipo del investigador como un sujeto frío y calculador, centrado en su objeto de estudio, que renuncia a su humanidad en la investigación como mecanismo de objetividad en tanto cualquier vaho de emoción o excitación incidiría negativamente en el resultado de sus experimentos<sup>27</sup>. De igual manera, esta figura rompe con el estereotipo del artista como ser lunático, inspirado y guiado exclusivamente por musas y otra cantidad de elementos

---

<sup>25</sup> En la segunda parte de este trabajo abordaré de un modo más amplio el concepto de poder en relación con el de resistencia.

<sup>26</sup> Lauro Zavala (2001:1) afirma que “un cuento policíaco es un laboratorio de epistemología. La fuerza de seducción radica, esencialmente, en la sensación de que todo problema de investigación puede llegar a ser resuelto siempre y cuando seamos capaces de construir las inferencias adecuadas”

<sup>27</sup> Se trata de la figura de investigador presente en el paradigma positivista.

esotéricos que poco o nada tienen que ver con la capacidad intelectual y que no pueden considerarse nunca un ejercicio de pensamiento que produzca conocimiento.

No cabe duda, la investigación puede ser puerta fronteriza o fabulosa conjunción de intelecto y pasión que permite la emergencia de mundos posibles<sup>28</sup>, que tanto artistas como científicos requieren explorar para comprender los problemas con los que se encuentran en sus campos. Desde esta óptica, pregunta y respuesta no son dos opuestos, la pregunta deviene en respuesta, mutada, metamorfoseada, es respuesta que sigue siendo pregunta; las maestras y maestros que investigan participan de la transformación. Es por ello que la investigación no constituye una tarea o deber adicional, sino una verdadera aventura intelectual que implica un esfuerzo cognitivo movilizado por la tensión y emoción que produce buscar respuesta a un enigma.

Por esta razón se hace necesario, a la hora de hablar de los móviles de la solución de un enigma, darle un lugar a la dimensión tímica, no uno ornamental, no uno referido a la simple motivación, sino un lugar en donde “la imaginación es el impulso que se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica” (Vigotsky citado por Goyes, 1999:5), un lugar que nos demuestre que la razón también es imaginativa (Goyes, 1999:4), un lugar en donde se revele que “la comprensión se desliza por las esferas sensoriales puesto que es experiencia creadora, honda, iluminadora. Es el umbral de la imaginación siempre renovado de la vida” (Goyes, 1999:4).

De acuerdo con lo anterior, la imaginación y la posibilidad de desear son elementos constitutivos de la acción de conocer y no simplemente acompañantes del proceso de los que se pueda prescindir. Goyes (1999:6) reafirma lo dicho con las siguientes palabras:

*“La imaginación poética no se ha considerado de sumo interés en tanto es fantaseo, goce, disfrute; pero por eso mismo es escisión, herida en el conocimiento de la realidad, asalto de afectos en la oscuridad de la*

---

<sup>28</sup> “Desde la perspectiva constructivista, toda inferencia interpretativa constituye una ficción (es decir, una construcción de verdad) que es válida en el contexto particular en el que tuvo su origen” (Zavala, 2001:3).

*sabiduría, deriva que funda saberes placenteros sobre la misma. El imaginario es goce conociendo y no goce que lleva al conocimiento”*

De algún modo, las reflexiones anteriores nos conducen a afirmar que el hecho de que cueste en el contexto académico aceptar la figura del investigador y la investigadora como sujetos apasionados, es producto de una concepción dualista del ser humano que ha marcado la cultura occidental, concepción que lo fracciona y delega actividades específicas a cada porción supuesta (bien cuerpo/espíritu o bien cuerpo/mente). Desde esta visión dualista, la investigación constituye una actividad de la mente desligada u opuesta al cuerpo. Prefiero tomar distancia de este postulado en tanto no concibo al ser humano como una moneda en la que el cuerpo es sólo una de sus caras, una dimensión hueca que requiera ser completada por otra sustancia. Abandonar esta metáfora de la moneda nos permite ingresar en un esquema comprensivo en el que el cuerpo es, más bien, un lugar de elaboración de la experiencia y campo para la afectación, para la vivencia del acontecimiento, de la contingencia vital, del aquí y el hoy discontinuos, de la lectura del mundo.

Por supuesto, no es ésta la imagen del cuerpo que predomina en las aserciones comunes de la educación y la ciencia; son otras las imágenes del cuerpo las instituidas en sus prácticas y discursos. Me referiré a continuación a aquellas imágenes que provienen de la modernidad europea y que mantienen vigente su colonialidad de poder-saber entre nosotros. Si observamos con detenimiento, encontraremos que en estas imágenes del cuerpo no está despejado el poder; cada una de ellas está legitimada por relaciones complejas entre un saber y un poder sobre el cuerpo, que circulan en prácticas e instituciones sostenidas en determinadas disciplinas sobre la salud, lo orgánico, lo fisiológico, etc. (Foucault, 1992:107).

La primera de estas imágenes presenta al cuerpo siempre “a la espera de un mañana mejor y que, en consecuencia, tendido sobre el vector tiempo, [es] un cuerpo fatigado. Siempre a la espera. Siempre fatigado” (Garavito, 1999:203). Así mismo, desde la perspectiva cartesiana, encontramos la imagen en la que el cuerpo es “un mecanismo: sustancia extensa regida por leyes inmutables, donde cada efecto es un producto necesario de una causa” (Najmanovich, 2005:33). Desde esta lógica, el cuerpo es una máquina explicable, medible, predecible y por lo tanto controlable.

Es planteada también la imagen del cuerpo como cáscara, separado de una psiquis, de la emocionalidad y de la construcción del conocimiento (Najmanovich, 2005:31). Esta acepción puede entenderse también bajo la figura del recipiente, de un objeto contenedor, que tiene valor sólo en tanto está lleno<sup>29</sup>, pero en sí mismo es una entidad vacía. Acompaña a este vaciamiento simbólico del cuerpo, el vaciamiento simbólico del mundo (Lander, 2002:15): del mismo modo en que la mente doblega el cuerpo, la razón lo hace con el mundo. Pues bien, Lander (2002:15) realiza una crítica a los saberes coloniales y eurocéntricos que instrumentalizan el cuerpo y el mundo, saberes en los cuales “comprender el mundo no es cuestión de estar en sintonía con el cosmos (...) es un mecanismo desespiritualizado captado por los conceptos y representaciones contruidos por la razón” (Lander, 2002:15)

Estas imágenes de cuerpo y mundo obedecen a un logocentrismo que funciona con la noción de progreso lineal<sup>30</sup> en el cual el cuerpo viene a verse como obstáculo que debe someterse para trascender. En este punto, la noción de educación ha ocupado históricamente un papel fundamental en relación con este logocentrismo. Habita en su raíz la dicotomía cultura/naturaleza, en la que los instintos –originados en el cuerpo- son los lazos que nos unen con lo natural, y nos recuerdan que somos animales.

Sea como máquina, cáscara, obstáculo, contenedor o recipiente, se ratifica que el cuerpo no participa de la elaboración del saber. Empero, pero si vamos a hablar del cuerpo, puede decirse que éste sabe mucho más del mundo de lo que sabe la llamada razón (Herrera, 1999:12). Es posible afirmar esto en cuanto nos alejamos de la visión logocéntrica del cuerpo como sustancia incompleta y pensamos, más bien, en un sujeto encarnado (Najmanovich, 2005:36), con una experiencia corporal que configura un tipo de saber.

Para Martín Barbero (2002:38), “el cuerpo es la fuente de toda percepción, nuestro modo primordial de habitar el mundo, el lugar-desde donde realizamos su apropiación.

---

<sup>29</sup> La representación de la muerte en la tradición judeo-cristiana está permeada de esta visión. De acuerdo con ésta, cuando se muere, el alma abandona el cuerpo.

<sup>30</sup> Este progreso lineal va de lo natural hasta lo cultural, de lo comunitario (la manada) hasta lo individual, de lo tradicional hasta lo moderno.

Pues percibir es descubrirse enredado en las cosas, participar en ellas por una familiaridad anterior a toda conciencia explícita”; en esta vía, la palabra tiene génesis en el gesto y las sensaciones que elaboran la vida, el mundo, los otros en un “espacio tensional”, en la “tierra del símbolo” (Martín Barbero, 2002:39). “lo que el gesto expresa antes que nada es la apropiación del cuerpo, esa elaboración personal que lo singulariza frente a, o en relación con, el otro” (Martín Barbero, 2002:39). Entonces el cuerpo no sólo sabe, sino que además dice; el logocentrismo arraigado en muchas prácticas educativas nos impide leerlo o escucharlo; no hemos aprendido a leer nuestro cuerpo, ni a leer los otros cuerpos.

“Nuestro ‘cuerpo vivencial’ es ante todo un límite fundante y una trama constitutiva de un territorio autónomo y a la vez ligado inextricablemente al entorno, con el que vive en permanente intercambio. Desde esta perspectiva, el sujeto encarnado es un linaje específico de transformaciones” (Najmanovich, 2005:37)

Visto así, el cuerpo, es lugar para la experiencia, sus relaciones complejas quiebran las dicotomías. El cuerpo es lugar de encarnación de la vida, del saber. La investigación puede recoger la experiencia del cuerpo, el saber del cuerpo, inconmesurable, intransferible, pero traducible y comunicable.

## **La pasión de narrar. Entre el conuco y el aula**

La pasión de decir/  
MARCELA estuvo en las nieves del Norte. En Oslo, una noche, conoció una mujer que canta y cuenta. Entre canción y canción, esa mujer cuenta buenas historias, y las cuenta vichando papelitos, como quien lee la suerte de soslayo. Esa mujer de Oslo viste una falda inmensa, toda llena de bolsillos. De los bolsillos va sacando papelitos, uno por uno, y en cada papelito hay una buena historia que contar, una historia de fundación y fundamento, y en cada historia hay gente que quiere volver a vivir por arte de brujería. Y así ella va resucitando a los olvidados y a los muertos; y de las profundidades de esa falda van brotando los andares y los amares del bicho humano, que viviendo, que diciendo va.  
Eduardo Galeano, El libro de los abrazos

Desde el mismo título de esta investigación he pretendido abordar el problema de la formación investigativa en relación con la subjetividad, desde una perspectiva de resistencia a ciertas formas hegemónicas de concebir esta relación. La pregunta es ahora

por qué el interés de llevar a cabo este trabajo por medio de narrativas, por qué otorgarle un lugar de importancia al lenguaje narrativo. Quisiera inicialmente ofrecer una respuesta parcial a este interrogante por medio del diálogo con dos intertextos narrativos que me servirán de puerta de entrada para realizar una conexión, por medio del concepto de experiencia, entre las nociones de narración, saber, poder, cultura y educación. Dicha conexión hace parte de la búsqueda de comprensión de la formación investigativa como problema, de una forma alternativa a lo propuesto en el discurso de la investigación formativa; pero además abona el terreno para la construcción de una ruta metodológica acorde con los trasfondos pedagógicos, epistémicos y políticos de esta investigación.

El primer intertexto proviene de *Las mil y una noches*, de la perpetua prolongación del momento en que Scherezada salvaguarda su vida y la de las demás mujeres de su pueblo por medio de historias, atrayendo y cautivando la inclemente mirada del rey con palabras que anuncian más de mil veces que la próxima noche serán más dulces y deliciosas si su majestad le permite vivir para hacerlo. La imagino, suspendiendo el tiempo con su decir en diferentes tonos y ondulaciones, suspendiendo el miedo, conteniéndolo en la voz, en la revolución completa de su vida como nudo en la garganta. Ante la implacable mirada del poder, Scherezada responde con otra forma de poder, que perpicaz y agudo le recorre los músculos, produce movimientos estudiados en sus cejas, un inteligente entrecerrar de ojos en el momento exacto, para pausar y detener el tiempo hasta la próxima palabra; perspicaz y agudo circula por su sangre revelándole cuándo bajar –sólo en la medida justa- la cabeza, cuándo virarla delicadamente y desde esa posición saber levantarla, saber decir con la palabra y el gesto, el susto paralizado en la respiración, la revolución como bomba en el pecho. La imagino, apresado el miedo en su tacto, en el movimiento, la revolución como temblor en los dedos, en el delicado ademán que sabe dejar en vilo, prolongar eternamente la narración, conducir al preciso instante del hacer decir: *“¡Por Alah! No voy a matarla hasta que haya oído la continuación de su historia”*.

Recrear esta escena legendaria de la literatura universal me permite volver a experimentar el carácter vital de la narración; parece exagerado, pero se narra para vivir, para salvarse; no es cuestión simplemente de retórica, o de expresar de un modo más agradable lo mismo que se diría de manera asertiva y categórica. Se trata, verdaderamente, de una experiencia límite, de una salida creativa, sagaz, nada ingenua

ni inocente, porque es también un ejercicio poder. De esta forma, narrar compromete a un enunciador o enunciativa en una relación de poder-saber determinada; específicamente en el contexto delimitado por lo académico, “la narrativa se volvió casi simbólica: el instrumento de los oprimidos para combatir la hegemonía de la élite dominante y de sus expertos (...)” (Bruner, 2003:16).

Ahora bien, el segundo intertexto corresponde al siguiente cuento breve del dominicano Marcio Veloz Maggiolo<sup>31</sup>, titulado *El maestro*:

*El maestro –cuya labor se desenvolvía entre el conuco y el aula— se llevó el libro debajo del sobaco, y el calor derritió entonces las palabras, y las imágenes de colores de los padres de la patria rodaron convertidas en melcocha por debajo de la camisa caliente y pedagógica; las ciudades de la página 32 se poblaron de agrios olores sudorosos, y los pistilos y corolas abandonaron ya en la página 95, el marco blanco de las hojas. Cuando el maestro quiso sacar su libro para leer la lección del día, comprobó que sus alumnos recogían los capítulos en vasijas de barro y que sólo colocándolos a la luz y el calor del sol la sequedad anterior se recuperaba en una mezcla de temas y paisajes que eran ya un tipo de saber diferente al que el maestro había durante años explicado.*

El contacto con este cuento me ha permitido confrontar en gran medida varias de las imágenes sobre mi labor de maestra. Una de las convicciones inspiradas por este texto presenta la enseñanza como un proceso derivado de la experiencia que maestros y maestras, desde un rol y discurso pedagógicos, tenemos con las ciencias, las disciplinas y, de forma especial, con los problemas que pretendemos enseñar. En la lectura que hago de este cuento, enseñar lenguaje y literatura, por citar un ejemplo, no puede ser el producto de un mero transponer “objetos” de la lingüística, las ciencias del lenguaje y los estudios literarios al aula de clases. Creo, más bien, que quienes enseñamos lenguaje y literatura elaboramos una narración no sólo a partir del conocimiento científico, sino también desde las dimensiones de nuestra experiencia subjetiva con la lengua materna, las formas de expresión y significación que aprendimos en nuestra cultura y sus lenguajes específicos, con la creatividad desarrollada para recrearlos, con la literatura y el espacio poético. Todo esto es indesligable de posiciones éticas y políticas que son construidas en el ir y venir de la praxis, en los movimientos del pensamiento y la acción, lo cual hace que la enseñanza no se reduzca a la transmisión de información,

---

<sup>31</sup> Cuentos, recuentos y casi cuentos, 1986.

sino que se convierta en una narración (no sólo de secuencias verbales), configurada por diferentes reelaboraciones de las preguntas y problemas de las ciencias, pero además por la experiencia de vida y la posición frente al mundo –confrontadas y enriquecidas en la reunión sociocultural con otros, en lo comunitario y lo popular- y por la lectura del espacio educativo, de los estudiantes y sus entornos en clave pedagógica.

En suma, mi lectura de este segundo intertexto se origina en la concepción de la educación como espacio de construcción y reconstrucción de historias, y de los maestros y maestras como contadores de relatos. Por esta razón, tiene mucho sentido traer a colación la ya clásica cita de Connelly y Clandinin (1995:11-12), que siempre tendrá vigencia:

*“Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias”.*

Al relacionar los dos intertextos iniciales, llego a la conclusión de que narrar hace parte de la experiencia vital de los seres humanos, aunque cada cultura -y de hecho cada sujetoestablezca diferentes relaciones de poder y saber en esta acción. La educación no se escapa de esta condición, ni de sus implicaciones, ya que en ningún caso narrar constituye una acción desprevenida ni amoral; en este sentido, nos recuerdan Ricoeur (2006) y Bruner (1991) que una narración siempre tiene una posición moral, “aun cuando sea una postura moral contra las posturas morales” (Bruner 1991:62).

Precisamente, el cuento de Veloz Maggiolo dibuja con sus secuencias diferentes imágenes sobre el universo educativo desde un lugar político concreto con el que esta investigación encuentra enlace: el maestro enseña lo que ha pasado antes por su cuerpo, pero no hablamos de cualquier cuerpo, él viene del conuco, su vida no empieza y termina en la escuela, pues también participa de la cotidianidad del cultivo, y lo que enseña también proviene de allí. El calor hace propicio que el conocimiento apresado simbólicamente en el libro –escrito por otros autores- sea deformado por el sudor, que nos remite ineludiblemente a la corporeidad, y a la vez al trabajo. Hablamos claramente de la experiencia de un cuerpo situado y por lo tanto de una experiencia situada; el sol,

las vasijas, la vida rural –quizás taína- y el calor desfiguran el conocimiento inodoro contenido en el marco blanco de las hojas. Pero ese conocimiento también toca el cuerpo del maestro, las imágenes del libro ruedan como melcocha por debajo de su camisa, eso también hace parte de la experiencia que le permitirá después enseñar.

Es esencialmente el concepto de experiencia el que me permite articular los dos relatos a los que he hecho alusión. Ya había mencionado en el primer capítulo que ésta se encuentra organizada de forma narrativa, por medio de tramas compuestas por recuerdos, sensaciones y voces. Plantear que la experiencia se estructura de forma narrativa, en vez de lógica o categórica, permite a los seres humanos elaborar una imagen de sí mismos como “hacedores de relatos con un estilo peculiar” (Bruner, 1991). En la vida cotidiana se narran historias con el objetivo de comprender problemas y aspectos de la experiencia presente, necesidad humana de “volver a contar lo contado de una manera que permita comprender los orígenes, significados e importancia de sus dificultades actuales” (Bruner, 1991:112).

La pregunta que motiva este apartado encuentra asidero en la seguridad de que la narración comporta una forma de saber<sup>32</sup> - la etimología de la palabra lo respalda-. En la narración se elabora y se comunica lo que se sabe y se quiere conservar, se trata de una acción profundamente popular; según Bruner (2003:32,34,126), narrar es la “moneda corriente de una cultura<sup>33</sup>” que corresponde, como conjunto analógico, a la lectura del mundo que ésta pretende hacer perdurar.

En “Realidad mental y mundos posibles” Bruner (1986) propone la imagen del castillo para referirse a la lectura del mundo; en un acto de creatividad magna, los seres humanos construimos castillos, construimos complejos mundos para significar, para dar sentido e interactuar con los otros dentro de nuestra cultura. Para Bruner (1986:58), el saber popular contenido en las narrativas cotidianas construye castillos tan reales, tan sólidos como los creados por la ciencia. Así mismo, el arte crea mundos posibles

---

<sup>32</sup> Bruner la llamará psicología popular (1991) y más tarde, pedagogía popular (2000).

<sup>33</sup> “La convencionalización de la narrativa es la que convierte la experiencia individual en una moneda colectiva que –por decir así- puede circular sobre una base más amplia que la simple relación interpersonal” (Bruner, 2003:33).

mediante la transformación metafórica de lo ordinario y lo “dado” convencionalmente (Bruner, 1986:59).

En efecto, a partir de la década de los 80', las obras de este autor están atravesadas por un interés especial hacia lo popular y ese saber cotidiano que constantemente deambula entre los participantes de la cultura y que es definido por él como "nuestras teorías intuitivas cotidianas sobre cómo funcionan otras mentes y que afectan nuestras interacciones con otros" (Bruner, 1997:64). Este saber popular, desprendido de la experiencia colectiva, tiene también una naturaleza analógica y “trata de agentes humanos que hacen cosas basándose en sus creencias y deseos, que se esfuerzan por alcanzar metas y encuentran obstáculos que superan o que les doblegan, todo lo cual ocurre en un período prolongado de tiempo”. De acuerdo con Bruner, dichas “creencias y deseos de la gente llegan a ser lo suficientemente coherentes y bien organizados como para merecer el nombre de “compromisos” o “formas de vida” (1991:55). Estas formas de vida permiten comprender las circunstancias contextuales, la manera de aprehender la realidad de los actores implicados. Se trata de trascender el esencialismo de pensar que hay una realidad<sup>34</sup> “aborigen” (1991:38), compartida por todos independientemente de las historias personales que poseen una voz<sup>35</sup>, a veces poco perceptible, pero vívida.

Estas afirmaciones provienen de la concepción de una realidad socialmente construida<sup>36</sup>, lo cual confronta la aserción radical de un solo escenario social (La

---

<sup>34</sup> Para Bruner la realidad es el resultado de procesos complejos de construcción y negociación profundamente implantados en la cultura (1991:29), para él, “las teorías populares sobre la condición humana están contenidas en la metáfora y en un lenguaje que cumple las finalidades de la narrativa. Y la narrativa folklórica tiene derecho a ser considerada la ‘realidad’ como cualquier teoría que podamos construir en psicología empleando nuestros métodos científicos más estrictos” (Bruner, 1986:58).

<sup>35</sup> Recuerda Bruner, retomando a Bajtín, que “toda voz individual está abstraída de un diálogo (1991:14).

<sup>36</sup> Esta concepción plantea que la realidad se construye a partir de universos simbólicos que son definidos por Peter Berger y Thomas Luckmann (1968:125) como “ la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales [;] toda la

Realidad) y abre paso a la multiplicidad y diversidad de mundos, posición que –insiste Bruner (1991) repetidas veces– hace parte de un relativismo descomprometido. Ciertamente, hablar de diversidad es aceptar que las narraciones se proyectan a partir de diferentes focos: “el relato del triunfo del vencedor es el fracaso del derrotado, aunque ambos hayan combatido en la misma batalla” (Bruner, 2003:41). Pero esta admisión, lejos de equivaler a la condescendencia del “todo vale”, se convierte en posibilidad de develar las relaciones de poder desde las cuales las narraciones operan por medio de la pregunta: “de quién es la perspectiva, y con qué finalidad se hipoteca, ontológica o políticamente, su relato” (Bruner, 2003:43). Por esta razón, surge un especial empeño en descubrir por qué se cuenta de una manera y no de otra; desde esta óptica, la forma y el contenido están estrechamente unidos para dilucidar en el relato no una verdad inmanente, sino narrativa, en la que el pasado llega a constituir una historia nueva.

En concordancia con lo anterior, la educación participa de la construcción social y cultural de la realidad, en tanto los procesos pedagógicos hacen parte de la necesidad humana de significación y ésta depende en gran medida de “la cultura, la forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos y, finalmente (después de que todo se ha hecho), terminamos llamando ‘realidad’ para reconfortarnos” (Bruner, 1997:105). De acuerdo con lo planteado, lo que entendemos por cultura no puede reducirse a un orden material (que dependa por ejemplo del hemisferio izquierdo); según Bruner, “aferrarnos a la explicación en función de las causas nos impide intentar comprender cómo interpretan sus mundos los seres humanos y cómo interpretamos nosotros sus actos de interpretación” (1991:14).

---

sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo. Lo que tiene particular importancia es que las situaciones marginales de la vida del individuo (marginales porque no se incluyen en la realidad de la existencia cotidiana en la sociedad) también entran dentro del universo simbólico" Los universos simbólicos constituyen elaboraciones sociales y culturales dotadas de historia y para comprender su significado "es preciso entender la historia de su producción" (Berger y Luckmann, 1968:125), en el contexto de las redes de significado construidas en la vida cotidiana por determinada cultura.

De cualquier forma, es claro que el narrar aporta una importante cuota en la configuración sociocultural de la realidad, y esto sucede por su doble función de resignificar aquello que se mantiene en el tiempo, pero también de ofrecer sentidos para lo inesperado, para lo nuevo. Justamente, una historia nace cuando acontece algo imprevisto, cuando se altera algo que se ha asumido como “normal”; la secuencialidad tiene lugar para enfrentar las desviaciones y desafíos a lo canónico (Bruner, 1991:61). Y es en este punto en el que la narración cumple uno de sus principales papeles: transfigurar lo banal (Bruner, 2003:16), vestir de asombro lo cotidiano, transformar lo indicativo en subjuntivo (2003:27). En medio de la tensión entre lo canónico y lo anticanónico, “lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen” (Bruner, 2003: 30,31).

En esta vía, la propiedad analógica de la narración permite no tanto solucionar problemas, en cuanto que descubrirlos, y ello la instaure como un terreno en el que brota con mayor fuerza el lenguaje de la posibilidad que el de la instrucción: “hemos superado a Esopo: la gran narrativa es una invitación a encontrar problemas, no una lección acerca de cómo resolverlos. Es una profunda reflexión sobre la condición humana, sobre la caza más que sobre la presa” (Bruner, 2003:38).

De ahí que no haya historia sin trama, ni trama sin personaje –actante- (Ricoeur, 2006:141- 144); la identidad narrativa de este último no se opone a la diversidad, por el contrario, la dinámica de la trama encadena en la imagen del actante lo diferente, lo diverso en una línea de sentido que la hace correlativa a la identidad de la historia misma (Ricoeur, 2006:142). Por cuanto la existencia humana es temporal, somos testigos de la forma en que la experiencia elige como morada la secuencialidad narrativa; desde esta perspectiva afirma Ricoeur (1995 I:77) que “el desarrollo personal en el flujo del tiempo expresa un conjunto de narraciones retrospectivas que se proyectan en el presente y en los posibles escenarios futuros”

Con lo planteado hasta el momento no pretendo argüir una supremacía del lenguaje narrativo por encima del referencial o cualquier otro; esto correspondería a la inversión del juego de poder académico que excluye a lo narrativo de la producción de conocimiento, lo que reautorizaría precisamente la lógica de exclusión que he intentado poner en entredicho. Puedo afirmar, tomando prestadas las palabras del ya

suficientemente citado Jerome Bruner (2003:142), que “sin duda podemos convivir con ambos mundos, el paradigmático, austero pero bien definido, y el narrativo, lleno de oscuras amenazas. Es más, precisamente cuando perdemos de vista la alianza entre ambos es que nuestras vidas pierden su sensibilidad para la lucha”. De hecho, el modo en que me estado refiriendo a la narración en los últimos párrafos es eminentemente lógico. Lo que sí considero consustancial a las reflexiones suscitadas en este texto, es la necesidad de mirar desde otros puntos de vista la narración, sobre todo en lo que tiene que ver con el lenguaje de posibilidad y el poder analógico que la caracterizan, con el fin de admitir que desde una visión crítica tienen mucho que aportar al ámbito académico.

Desde esta perspectiva, Cárdenas Páez (2006:3) presenta lo analógico como “forma de la comprensión que incorpora facetas de la sensibilidad, la imaginación y rasgos del intelecto humano, tiene en la imagen su forma privilegiada, lo que supone conocer a través de la emoción y del afecto, comprensión a mitad de camino entre la diferencia y la semejanza, entre la identidad y la diversidad”. De acuerdo con la reflexión desprendida de la investigación de este autor (2006), la analogía –que para Piaget está situada en la ‘etapa preconceptual’, inferior a la conceptual- obedece a la transducción, proceso que se instala sobre la unidad de sentido de la relación metafórica. Por supuesto, desde la mirada de la ciencia moderna eurocéntrica, lo narrativo y lo metafórico constituyen construcciones de segundo orden.

En contraste, para las culturas indígenas, la actividad poética y narrativa ocupa un lugar preponderante como contacto con el saber, la historia y el legado ancestral. La imagen poética en los pueblos indígenas parece estar íntimamente ligada con la espiritualidad, con la forma de experimentar el mundo, el vínculo sagrado del ser humano con la tierra. Obviamente, esta relación demarca diferencias importantes en relación con los modos en que occidente concibe el mito y sitúa las prácticas artísticas, metafóricas y poéticas; esto tiene que ver con la ya referida dicotomización entre realidad y fantasía que atraviesa su discurso racional.

Así, la experiencia metafórica del mundo indígena es comunicada desde la infancia; por medio de la narración, se transmiten las historias ancestrales a lo largo de los años. Mignolo (2002:7), en el texto “El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui”, afirma que “el contador de cuentos (story

teller) es equivalente al cientista social, filósofo o crítico social, a la vez que el/la cientista social es equivalente contador/a de cuentos”.

## **El Yo de la autobiografía: enjambre de participaciones**

*“Nadie deja su mundo, adentrado por sus raíces, con el cuerpo vacío y seco. Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura; la memoria, a veces difusa, a veces nítida, clara, de calles de la infancia, de la adolescencia (...)”*

*Paulo Freire (2005:30)*

Una de las grandes propuestas de la obra de Jerome Bruner consiste en asumir el yo no como entidad interior albergada en el cuerpo, o realidad susceptible de ser monitorizada, que preexiste a la inquietud de observarla. En esta vía, Bruner no habla de un yo permanente y homogéneo, sino más bien de una colonia de yoes posibles, inscritos en determinadas circunstancias<sup>37</sup>. De esta manera, se asume la paradoja de ser uno y muchos a la vez, de caminar entre la permanencia y el cambio<sup>38</sup>.

Estudiar este autor ha constituido para mí una experiencia fascinante puesto que ha sido el encuentro con un humanista que concibe al ser humano como habitante del continente de su cultura, que impulsa con su capacidad metafórica lo ordinario hacia el reino de lo posible (1987:59), en donde es mucho más que un espectador que simplemente posee una estructura mental de reglas para interactuar.

En el recorrido que realiza por la autobiografía y el yo, Bruner (1991) reconoce que la concepción realista del yo ha incidido notablemente en la configuración de las ciencias humanas; esta concepción lo presentó como una sustancia real que podía examinarse directamente. Por ejemplo, durante mucho tiempo para la psicología yo era lo que las pruebas psicométricas de autoconcepto medían, a pesar de que dichas pruebas dilucidaban un yo sin contexto, que en últimas, era un yo sin formularse” (1991:105). El reto que plantea Bruner es, entonces, abandonar el objetivismo engañoso de un yo único

---

<sup>37</sup> Es, como lo diría Ortega y Gasset (2001:66): “Yo soy yo y mi circunstancia”

<sup>38</sup> Ortega y Gasset (2001:33) dice en este sentido: “El hombre no es, sino que ‘va siendo’ esto y lo otro (...) La vida es un gerundio y no un participio: un ‘faciendum’ y no un ‘factum’ ”.

y permanente, para empezar a pensar en un yo distribuido en múltiples situaciones con otros yoes. En este contexto, surge la metáfora de yo como enjambre de participaciones (Perkins citado por Bruner, 1991:105), que no se halla “ni adentro ni afuera”, sino en la plena narración, siempre permeada por la interacción social. Esto plantea una multiplicidad narrativa de dimensiones exuberantes que para muchos académicos podría representar un espacio caótico imposible de analizar. Sin embargo, otros autores coinciden con Bruner al apreciar en esta multiplicidad y diversidad en vez de un obstáculo, una riqueza. Es el caso de Gergen (1994:253), quien afirma que “la multiplicidad narrativa es importante primeramente a causa de sus consecuencias sociales, la multiplicidad se ve favorecida por la variada gama de relaciones en las que las personas están enredadas y las diferentes demandas de contextos relacionales diversos”.

Desde esta perspectiva, cobra mucho valor el trabajo autobiográfico en relación con la investigación social. Un caso concreto de este aporte se observa en la tesis “What about little blue riding hood? ¿y qué tal caperucita azul?”<sup>39</sup> de Zoraida Rodríguez. En dicha tesis, la construcción de un yo narrativo no confluye en la seguridad de un yo esencial y permanente, sino en el enfrentamiento con la dolorosa experiencia de verse; recurrir a la autobiografía, permitió a esta investigación develar imágenes y escuchar voces que bajo otro enfoque simplemente habrían permanecido silenciadas.

Lo anterior es respaldado por las palabras de Gramsci (1975: 1718) cuando señala que “la autobiografía tiene un gran valor histórico, ya que se muestra la vida en acto y no sólo como tendría que ser, según las leyes escritas o los principios morales dominantes”

Por esta razón, la combinación entre autobiografía y crítica es fundamental, dado que este tipo de investigación no consiste en realizar una mera contemplación del hacer, sino el empoderamiento de una mirada crítica del contexto y de sí mismo, con el ánimo de

---

<sup>39</sup> El título completo de la tesis es: “What about little blue riding hood? ¿y qué tal caperucita azul? Una versión sobre la enseñanza del inglés. Reflexión autobiográfica”. Dicha tesis se presenta en el marco de la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía, sistemas simbólicos y diversidad cultural, de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia, en 2005.

transformar las prácticas y la forma de concebirlas. En este orden de ideas, para Rodríguez (2005:4), “la escritura de si-misma es un hecho pedagógico, en tanto da la posibilidad de pensar la experiencia, mi experiencia de ser y estar en el lugar de la palabra, la acción, el decir y la práctica. Es un hecho simbólico, pues se trata de redimensionar el lenguaje, el discurso y los hechos, a la luz de las representaciones, las ideas y, quizás, los fantasmas”

De este modo, Zoraida Rodríguez usa la autobiografía como una alternativa de resistencia a los paradigmas dominantes de investigación, con el objetivo de abordar la relación entre la enseñanza del inglés y las artes. Desde ahí, empieza un recorrido en el que emergen imágenes autobiográficas que generan tensión entre sí y el tópico investigado. El proceso le permitió comprender que no había modo de estudiar la enseñanza del inglés de forma aislada de su historia. Lo anterior, a su vez, le fue mostrando que no era un sujeto neutral, que de hecho era una mujer, colombiana, empleada de una institución, con una enorme sensibilidad, hija de artistas, madre, guía turística, profesora de idiomas, actriz de teatro, recreacionista, animadora... Era ella y muchas, y no podía separar ese descubrimiento de su investigación, no podía escoger un rostro y esconder el resto, sin reconocer las implicaciones de este movimiento.

Esta apuesta por su subjetividad la convence de que ser maestra de inglés no implica dejar de ser mujer, madre, artista, animadora. Dicho de otro modo, enseñar inglés no sólo la había comprometido con la voluntad de no perder su identidad cultural, sino también con la urgencia de no negar su historia personal. Lo anterior la condujo hacia otras preguntas:

*¿De qué manera me constituyen y a la vez dan forma a mi práctica los seres, roles y recuerdos que me habitan? ¿Cuáles son los mecanismos de subjetivación y las relaciones de poder que a través del lenguaje, la cultura y mi condición de mujer he utilizado y permitido que se utilicen conmigo? Mi intento entonces, a la manera de Foucault, es hacer una visibilización sobre cuáles han sido los diferentes modos o los procesos de subjetivación por los cuales me he constituido en sujeto desde diversos aspectos. (Rodríguez, 2005:10)*

Estos interrogantes partían de la convicción de que no había forma de creer en los estudiantes sin creer en ella misma, lo cual, en sus propias palabras: “avivó en mí inquietudes sobre quien es el otro, quien soy yo, entendiendo que para creer en el otro es necesario creer en mí” (Rodríguez, 2005:135).

Esta suerte de rebeldía metodológica le da licencia para tejer un texto sin inscripción tipológica; las citas de autores van apareciendo, en la mayoría de los casos se presentan sin preámbulo, son otra voz dentro de su voz, como si se tratase del coro de un tragedia antigua, lo mismo que los textos literarios, los apuntes de los diarios, los recuerdos, todos levantando la arquitectura de un mismo castillo.

Además de aportar a la enseñanza del inglés, este trabajo presenta, en toda su complejidad, la búsqueda de espacios de subjetividad de una maestra de inglés en un contexto que jalona constantemente hacia la individualización, hacia la producción acrítica e irreflexiva, que silencia la voz personal y cultural. Así, esta tesis sugiere un proyecto de formación de maestros con el interés político y pedagógico de desarrollar no sólo el saber específico, sino también la construcción de subjetividad de futuras y futuros docentes.

A mi modo de ver, lo que ubica el trabajo de Rodríguez -y a otras autobiografías- en el campo de la investigación social no es sólo su secuencialidad temporal, o la tan importante posibilidad de hablar en primera persona, sino la relación dialógica del yo con los otros y lo otro, también con el “lector que se presume inclemente y a quien se intenta exorcizar desde la interpelación inicial, a través de la explicitación de un pacto peculiar que lo incluye, el pacto autobiográfico” (Arfuch, 2002:44-45). En este sentido, Demetrio (1999:123) nos dice:

*“Escribir sobre uno mismo siempre es escribir sobre los demás y, como hemos visto, hablar de ellos haciéndolos revivir por lo que han sido, en la lejanía nos los hace querer todavía más. La autobiografía es escribir para otro (en memoria de quien no ha escrito nunca una línea, quizá porque no sabía escribir) y con otro (porque la trama de nuestra autobiografía traduce las palabras de que las que hemos sido testigos y que, si no fuera por nosotros, habrían caído en el olvido)”*

Ciertamente, no sólo la autobiografía contiene una escritura que relaciona a otro, sino que su yo es también otro. Paul Ricoeur en el libro titulado “Sí mismo como otro” llama a este fenómeno del lenguaje, ya problematizado por Wittgenstein, “aporía del anclaje” en la que “el punto privilegiado de perspectiva sobre el mundo, que es cada sujeto hablante, es el límite del mundo y no uno de sus contenidos. Y sin embargo, de un modo que resulta enigmático, después de haber parecido obvio, el ego de la enunciación aparece en el mundo, como atestigua la asignación de un nombre propio al portador del

discurso. En efecto, soy yo, fulano, P. R., quien es y quien no es en el límite del mundo” (Ricoeur, 2006:31-32).

Esta aporía del lenguaje relaciona también los deícticos aquí y ahora; no podríamos decir que junto con el yo estos son localizadores equivalentes de forma substancial a las coordenadas objetivas del tiempo y el espacio. Pero tampoco considero que se traten de ilusionismos de la enunciación carentes de un compromiso de significación. Esta reflexión lía de nuevo al cuerpo, en este caso como “fragmento de la experiencia del mundo” y a la vez como aquel cuerpo que es asumido como “propio”, por usar la expresión de Ricoeur, en el límite del mundo. Dicho de otra manera, “el cuerpo es a la vez un hecho del mundo y el organismo de un sujeto que no pertenece a los objetos de los que habla” (Ricoeur, 2006:36). Por esta razón, no es posible plantear una correspondencia radical entre el autor y el narrador, pero tampoco el negar de forma rotunda una relación por más que sea “extratextual”.

En este sentido, nos remite Arfuch (2002:56) al contemporáneo “retorno del autor” manifiesto en el reality show, la “ego-historia” los libros en serie de exgobernantes o personajes de la vida nacional, que sacralizan lo íntimo, lo escinden de lo público para luego desnudarlo morbosamente<sup>40</sup>; generalmente estos formatos vienen acompañados de una visión voyerista, exitista, o narcisista, que refuerza el individualismo e inhiben de toda responsabilidad a los contextos, los estados y sus condiciones. Es por esta visión que Goodson (1992:54-55) con toda razón advierte sobre el riesgo de alejar el centro de interés de lo político para situarlo en el individuo, desconectándolo de fuerzas sociales

---

<sup>40</sup> Es, lo que Goodson viene a llamar “pornografía del exceso que no deja secreto por descubrir, el texto biográfico borra de un solo plumazo la línea que separa lo público de lo privado, además de que ceremonializa lo que acaba de poner al descubierto. De este modo perpetúa el mito de que la vida privada y sus significados internos existen realmente. Pero en la práctica esto ya no es así: nuestros métodos han hecho que desaparecer los límites entre lo público y lo privado. Inconscientemente, hemos convertido lo personal en político, pero hemos fracasado en el intento de articular una política que sea consecuente con esta posición, puesto que una teoría moral y social de la democracia ya no puede dar por supuesta la existencia de una esfera sagrada dentro de la vida social” (Goodson 1992:53).

más amplias, de entornos colectivos, lo que, de acuerdo con este autor, tendría un efecto colateral de despolitización de la investigación.

En últimas, la propuesta apunta a asumir la autobiografía desde una mirada dialógica, en la que tanto el yo como lo otro, las otras, los otros y el contexto entren en diálogo y se parta de un “enfoque no disociativo entre lo público y lo privado” (Arfuch, 2002:27).

## EN BUSCA DE MI TIEMPO PERDIDO... ¡EUREKA...!

Por Lohengrin<sup>41</sup>

Hace ya muchos años que me hallo inmerso en este difícil oficio de vivir, si le añadiese a mi vida el tiempo que viví en el útero de mi madre, (en donde todo era oscuridad y caos y las tinieblas cubrían el abismo) el tiempo vivido superaría en longevidad al de Matusalén, no exagero, tampoco exagero cuando les digo, o mejor, cuando les confío que de niño recuerdo haber visto pterodáctilos volar, el paisaje, la atmósfera y la sensación de vivir eran tan puras que de haber existido manifestantes de Green Peace de seguro hubieran tenido que haber contaminado algo para poder protestar. Pero hoy no quiero hablarles de los recuerdos que he forjado a través de los libros que he leído o de los documentales que he visto, deseo hablarles de un recuerdo que olvido cada vez que trato de evocar, un recuerdo que viene y se inserta en *El olvido que seremos*.

Voy como un arqueólogo al cual le impulsa el palpito de que pronto descubrirá un mundo perdido, es decir, soy el Henrich Schlimann de la memoria. Voy como un detective detrás de mi primer recuerdo, es decir, soy el Sherloch Holmes de las reminiscencias. Quiero descender hasta el entresijo más recóndito de mi mente y apresar ese instante en el que se instauró en mí la capacidad, dificultad o el don de recordar, es decir, soy el Orfeo, Odisea y Eneas del pre consciente. El caso es que los recuerdos se mezclan, creando en mi mente un barullo sin orden ni concierto. Recuerdo a mi abuelo postrado en una cama por trombosis cerebral. A mi madre dándome de comer compota, compota que terminaba en el biberón. A un niña chillona a la que luego me hicieron llamar hermana, recuerdo una inmensidad de parientes, si comenzara a enumerarlos, estos apuntes sobre mi primer recuerdo tomarían forma de catalogo.

Richie Lee Jones decía: “Nunca sabes cuando estas creando un recuerdo”, he allí lo maravilloso de los instantes; el guiño que nos hace una mujer, puede convertirse en una seducción perpetua; la risa de los amigos, en una fiesta hasta el infinito; el ceño fruncido de algún conocido o desconocido, en una reprimenda eterna; la voz de nuestros padres, en un consejo perenne; que alguien nos recomiende una digna lectura, en un placer inmortal. Los recuerdos constituyen puentes entre lo que fuimos y lo que

~~somos; los recuerdos son la urdimbre que nos teje a nosotros mismos, es decir cada uno de nosotros es un collage de las múltiples personas que habitan en cada uno de nosotros, aquello de: “yo soy un universo”, debe traducirse como “yo soy un universo de universos”. Los recuerdos son el salvoconducto, la teoría de la relatividad que nos permitirá ingresar a un hiperespacio nuevo, quienes han de llevarnos a realizar el viaje más audaz y osado de todos, *El viaje al interior de mi mismo*. Corri Ten Boon decía:~~

### III. RUTA DE LA MEMORIA

*“El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos”.*  
*Jorge Luis Borges, El etnógrafo*

Los dos capítulos anteriores no sólo se encargaron de plantear y delimitar el problema que mueve esta investigación, sino además de anticipar la ruta metodológica para comprenderlo. En últimas, el presente trabajo no es más que la memoria de esta comprensión que deviene en verdad, movilizada por la pasión de decir. En la memoria que es este trabajo, la narración resignifica y comunica un saber que he venido elaborando como maestra durante varios años, saber que dialogó concretamente con la experiencia que viví junto a 12 maestros y maestras en formación en uno de los seminarios de práctica de la Licenciatura en Educación Básica, énfasis Humanidades, Lengua Castellana durante el año 2007. De este diálogo retomo el conjunto de textos escritos por los y las estudiantes para cerrar cada uno de los capítulos, y que deben comprenderse en relación con las condiciones de posibilidad que el seminario de práctica ofreció para la escritura de sí y la emergencia de la subjetividad. El saber narrativo no excluye otras formas de lenguaje, sino que las integra, las imbrica entre los hilos de este texto. Todo esto confluyó en la maestría en Educación en la línea de Pedagogía y Diversidad cultural de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Como Alicia que se va persiguiendo curiosa un conejo y luego cae profundo, hondo, así caigo en mí misma como otra, puedo ser otras cosas y otras personas en la posibilidad de la escritura. Mientras escudriño respuestas al interrogante investigativo, busco identidad en una multiplicidad de rostros, juego que para Demetrio (1999:68) consiste en “buscar los fragmentos de un espejo que nunca ha estado entero”. En el cuerpo de este texto soy, y estoy también en el juego de lo que podría haber sido, y de lo que incluso puedo llegar a ser. En esta búsqueda, cómo desprenderme de mi memoria de una mujer de clase media, mujer que se asume joven, mestiza, madre, situada políticamente (más que decir que soy, digo que estoy y, siempre, que podría estar), que se resiste a la exclusión del juego de lenguaje de lo “académico”.

En coherencia con lo dicho he intentado poner en marcha acciones metodológicas no logocéntricas para la investigación y para lo académico, formas que no escindan la subjetividad, que permitan ingresar por la puerta condenada a un espacio en el que ciencia y arte se tocan y se alteran. Por eso desde la primera página de este texto hubo comprensión, la ruta se delineó desde el inicio con mi recuerdo como estudiante, claro, quien recuerda ahora es la maestra.

Ahora bien, este capítulo presenta en términos generales la ruta metodológica de este trabajo que constituye una forma de memoria sobre la formación investigativa, una forma de marcar con la escritura el presente, signarlo para luego recordarlo. Si comparto mi memoria es con el interés de encontrar comunidad de interpretación, otras y otros con quienes encontrarme en la experiencia.

Este capítulo está incidido por la obra de Antonio Bolívar Botía, como uno de los autores más representativos del enfoque biográfico-narrativo, que plantea modos alternativos de análisis e interpretación y por lo tanto pistas para sentar las bases de la formación investigativa.

## **Memoria, entre los hilos del texto**

*“Es un recuerdo poético, la memoria siempre da pinceladas sobre los rostros y convierte a todo el mundo en una especie de personaje, de creación imaginaria. La memoria es el dramaturgo que tienen adentro todos los hombres, pone en escena e inventa un disfraz para cada ser vinculado con nosotros. La distancia entre lo que fue una persona y lo que se recuerda de ella es literatura”*  
*La moral insurrecta, Saramago (2001:26)*

Somos, sin remedio, seres apresados en el tiempo, y envueltos en sus capas nuestro rostro se refleja siempre en el cambio; la experiencia de cada día, cada año, cada hora, trae consigo algo distinto que llega a integrarnos, y nos transforma el cuerpo, nos muda la piel. Pero también nos busca la permanencia, algo que nos recuerda todavía, que nos retrae aún. No logramos escaparnos al cambio, es cierto, pero tampoco a las marcas del pasado, a los vestigios de experiencia de ayer que corean aquello que hemos sido, a las infalibles grietas que mantienen viva la experiencia del temblor. A veces nos encontramos en la sensación de que el tiempo va demasiado rápido y la cara reflejada se nos hace desconocida, entonces nos aferramos frenéticamente a algo que nos recuerde, y somos en la insistente búsqueda de algo de aquello que hemos sido en el pasado para

renovar las sensaciones, la vivencia. Pero, a veces, experimentamos el tiempo en un movimiento de lenta asfixia, el recuerdo nos duele y queremos escapar, nos persiguen las huellas del pasado y sentimos la necesidad de otras imágenes. Y entonces, apresados en el tiempo, nos debatimos en el deseo de recordar y en el deseo de olvidar.

El recuerdo llega transportado en imágenes, la memoria no es una máquina que captura y archiva el pasado intacto, recordar no es una acción tan simple como abrir registros que han sido codificados y clasificados en orden alfabético como si los recuerdos fueran archivos y nosotros computadores: “recordar es siempre, en mayor o menor medida, olvidar algo; es desplazar la mirada retrospectiva y recomponer, así, un paisaje distinto del pasado” (Rouso, 2002:88). El recuerdo llega transportado en imágenes reelaboradas por la memoria siempre en relación con el presente, para mantener vivo el pasado o, más bien, para mantener vigorosa la experiencia vivida en él. Ello explica que los mismos hechos del pasado sean recordados de forma distinta a través del tiempo.

Entre el cambio y la permanencia, buscamos experiencias auténticas del pasado, es por esta razón que no interesa qué tan verídicos o no son los hechos, sino la autenticidad de las experiencias, reelaboradas siempre, pero anudadas a la búsqueda de retener lo que fue, lo que se sintió, lo que tocó el cuerpo, lo que marcó la vida; buscamos rescatar, entonces, “experiencias verídicas por medio de las cuales se permite trastocar e inventar el pasado” (Halbwach, 2002:2). La acción de recordar pinta el paisaje del pasado, delinea los detalles, las imágenes y los escenarios, y en este movimiento actualiza el presente, lo modifica, lo confronta. Debido a esto se produce la lucha por rescatar la experiencia del pasado, en la justa medida en que ayuda a pensar el presente, en que le da sentido. Para ello, se hace fundamental que la experiencia sea verídica y retenga la autenticidad de lo vivido; de ahí la necesidad de marcar el hoy de la experiencia que mañana será pasado, de signarlo, de dejar indicios, es ése el sentido de la escritura, marcar con signos el espacio, para luchar con las capas del tiempo, para asegurar que el recuerdo de este presente -que será en el futuro un pasado- sea lo más verídico posible en relación con la experiencia vivida, y que ésta se haga recuperable por la memoria. Marcar, signar, permite recrear el hoy de la lectura que es reescritura, al tiempo, del pasado. Es así como apestados de olvido, marcamos aquí y allá las cosas, como conjuro para atrapar las sustancias aromáticas de nuestra experiencia y aquello que nos descubrió, que nos enseñó o aprendimos de ella, en la ilusión de congelar el tiempo. Más adelante volverá de nuevo esta relación entre memoria, marcas, tiempo y escritura.

De este modo, la memoria se sirve de las marcas y los signos del pasado, recoge aquellas imágenes significativas del ayer para comunicarlas. Por lo tanto, la narración cumple un papel muy importante ya que en ella se interpreta y comunica la realidad, no se trata de un esquema mental de transmisión de información, en tanto que, como lo alude Bruner (2002:45), compartir historias comunes crea comunidad de interpretación. He aquí el principal potencial de la memoria: su posibilidad y necesidad de ser comunicada, para que en ella se enriquezcan y confronten los recuerdos, cuando la tendencia es olvidar y negar todo cuanto nos ha enseñado el pasado repudiable o añorado.

Pensar en esta noción de comunidad de interpretación sugiere la existencia de fuertes lazos entre memoria e identidad. Hacer memoria tiene que ver con la búsqueda de identidad que responde al humano interés de mantener en el tiempo ciertas relaciones de saber y poder en el seno de un grupo, en cuya memoria reposa un repertorio de imágenes comunes, donde las memorias individuales están compuestas no sólo están por los “propios” recuerdos, sino también por algunos que provienen de la experiencia de otras personas del grupo (Halbwach 2002:6). La siguiente nota lo explica:

*Toda memoria, incluso individual, se gesta y se apoya en el pensamiento y la comunicación del grupo: cada uno está seguro de sus recuerdos porque los demás también lo conocen, aunque el evento recordado no haya existido realmente, como es el caso de las anécdotas de la infancia, que uno tiene que llegar a creerlas, e incluso a recordarlas, o hasta contárselas al psicoanalista, porque el resto de la familia asegura que son ciertas<sup>42</sup>.*

De acuerdo con lo anterior, la memoria actualiza el pasado para cohesionar, para reconstruir, para hacer comunidad en la ilusión de permanencia a través -o a pesar- del tiempo. En efecto, los recuerdos siempre están anudados al tiempo, “en el tiempo está depositada la memoria, como si la memoria fuera un objeto y el tiempo un lugar, y si faltan estos lugares, el recuerdo que contenían no puede ser devuelto” (Halbwach 2002:2).

---

<sup>42</sup> Nota del comité editorial sobre el concepto de memoria colectiva de Maurice Halbwach (2002:2)

Pero el espacio también es muy importante para la memoria. Llenamos de significación los lugares que habitamos, las casas en las que se ha vivido, los objetos y su disposición en los espacios. En este sentido, Halbwach (2002:167) dice: “no es exacto que para poder recordar haya que transportarse con el pensamiento afuera del espacio, puesto que, por el contrario, es la sola imagen del espacio la que, en razón de su estabilidad, nos da la ilusión de no cambiar a través del tiempo, y de encontrar el pasado dentro del presente, que es precisamente la forma en que puede definirse la memoria”.

De este modo, la significación conferida al espacio y al tiempo encadenan la memoria individual y la memoria colectiva. Esto hace al grupo: sentir que mi recuerdo se liga con el recuerdo de otro o de otra; más allá de la asistencia simultánea de las personas en los hechos como tales, lo que nos comunica con otros y otras es la posibilidad de encontrarnos en algún lugar de la experiencia conferida a la participación en esos hechos. Se trata, indiscutiblemente, de una complicidad con la experiencia de los otros. Ricoeur (2002:27) señala algo al respecto: “Nunca tendremos algo mejor que nuestro testimonio para incorporar la memoria en el discurso. El testimonio traslada las cosas vistas a las cosas dichas, a las cosas colocadas bajo la confianza que uno tiene en la palabra del otro”.

Desde esta perspectiva, “la memoria colectiva descansa sobre una ligazón de memorias individuales, lo que se explica por la pertenencia de cada uno a una multitud de colectividades, que son otros ámbitos de identificación colectiva e individual” (Ricoeur, 2002:27). No quiere decir esto que la sumatoria de memorias individuales disponga la colectiva; es, más bien, que la colectiva estructura las particulares y éstas a su vez la nutren, porque la memoria de un sujeto, en la conjunción particular de una multiplicidad favorece la renovación y la re-creación del grupo. Un grupo se emplaza gracias a una identidad tejida con hilos provenientes de las memorias de diversos sujetos, pero cada uno de estos sujetos, a su vez, está convocado a relaciones con otros grupos, de cuyo tejido también participa. Esto extiende el grupo en la tensión de una red que indudablemente lo enriquece y lo confronta.

En relación con este punto, Halbwach (2002:4)<sup>43</sup> plantea que “si se pierde un primer recuerdo, si no es posible ya encontrarlo, es que hace mucho tiempo que no formamos parte del grupo en cuya memoria se conserva”, tal posición le atribuye un papel fundamental a la interacción social en la vida de los seres humanos, nos ratifica que la experiencia se entrelaza siempre en relación con un colectivo. En la entrevista realizada en Temuco (1996) a Adriana Pinda, poeta mapuche, ésta dice:

*La memoria como concepto es lo que cruza mi poesía, una memoria rota evidentemente por lo que me ha pasado. La memoria es un grito, es un lamento y es también un lamento dulce que une a todos. Es una memoria teñida de signos de muerte y que cruza a todos los mapuche.*

Así, la memoria colectiva integra las individuales pero, como lo dice Halbwach (2002:6), no se confunde con ellas. Ésta evoluciona siguiendo sus propias leyes”; de acuerdo con este autor, los recuerdos individuales en la colectiva cambian de figura, son “emplazados” más allá de la conciencia personal. Del mismo modo, cada sujeto, por la multiplicidad de participaciones que lo configuran, recrea la memoria del grupo, la hace particularmente suya.

Esta visión de memoria colectiva, se relaciona, desde una perspectiva la semiótica, con el concepto de texto como tejido. Mientras que para la lingüística un texto corresponde a un mensaje estructurado a partir de la lengua, la semiótica cultural lo asume como aquello que es susceptible de integrar la memoria colectiva a través del tiempo para determinada comunidad, ubicada en una cultura que constituye su red de sentido. Desde esta óptica, el texto deja de ser sólo información que se transmite, para convertirse en un potencial generador de sentidos cuando es leído por un sujeto, por una comunidad. Al respecto, Lotman (1979: 71) dice que "la cultura, en correspondencia con el tipo de memoria inherente a ella, selecciona en toda esa masa de comunicados lo que, desde su punto de vista, son 'textos', es decir, está sujeto a inclusión en la memoria colectiva"

De acuerdo con este autor, no es plausible aislar el texto de la red de sentido en la cual se inscribe, ya que siempre estará en relación con la cultura, como macrotexto:

---

<sup>43</sup> Más adelante Halbwach (2002:5) que “la memoria colectiva no explica todos nuestros recuerdos, ni explica por si misma la evocación de no importa qué recuerdo

*La cultura en su totalidad puede ser considerada como un texto. Pero es extraordinariamente importante subrayar que es un texto complejamente organizado que se descompone en una jerarquía de 'textos en los textos' y que forma complejas entretrejaduras de textos. Puesto que la propia palabra 'texto' encierra en su etimología el significado de entretrejadura, podemos decir que mediante esa interpretación le devolvemos al concepto 'texto' su significado inicial (Lotman 2003: 109).*

Desde esta óptica, en la cultura operan diferentes lenguajes como sistemas simbólicos que articulan textos de acuerdo con la naturaleza de los signos usados; así, hablar de un lenguaje no es referirse a un simple mecanismo de transmisión de información. La anterior afirmación parte indudablemente de la convicción de que el lenguaje no es sólo un medio ya que constituye todo un sistema de elaboración y producción de sentido, y la lengua, mucho más que un instrumento para la comunicación, es ante todo la configuración de una realidad socio-cultural en la que están implicadas día a día complejas relaciones de poder.

De acuerdo con lo anterior, la lectura y la escritura no se restringen al campo de las llamadas "habilidades lingüísticas" porque corresponden a prácticas culturales alrededor de textos inscritos en momentos históricos y espacios socio-culturales específicos. Esto nos conduce a afirmar que la lectura es un proceso complejo que no puede reducirse al procedimiento de descodificar fonemas, sílabas o palabras; más bien, la lectura busca entablar el diálogo con un texto inscrito en una memoria cultural.

Se trata, de una permanente construcción de sentido que comunica pasado y presente por medio de la experiencia. Desde esta perspectiva, Jorge Larrosa presenta la lectura como experiencia, como acontecimiento que permite asignar sentidos diferentes a diversas facetas de la existencia y la subjetividad; la experiencia es "el modo como el mundo nos vuelve su cara legible, la serie de regularidades a partir de las que podemos conocer la verdad de lo que son las cosas y dominarlas" (Larrosa, 2007:17).

Si partimos de la idea de que la lectura es experiencia y de que lo escrito de forma alfabética es sólo una parte del universo textual que rodea a los seres humanos; la realidad se instaura como un gran texto que es interpretado y reinterpretado continuamente por los sujetos, ya que "la tarea más importante desde que nacemos [es] interpretar la realidad en la que estamos inmersos" (Quintero, 1994:29).

Ya había mencionado antes la especial relación que existe entre memoria y escritura. En concordancia con lo expresado, las escrituras son marcas<sup>44</sup> cargadas de sentido en un contexto determinado. En esta vía afirma López (2004:10) que “(...) existen diferentes formas de escritura y múltiples usos sociales de las grafías con las que cada sociedad se dota (Prada 1994)”. El mismo Vygotski (1996:162) aduce que “los gestos son escritura en el aire, y los signos escritos suelen ser gestos que han quedado fijados”. Vigil (2006:7) lo expresa del siguiente modo:

*Las prácticas letradas al ser producciones humanas desarrolladas por comunidades diversas, serán prácticas diversas. Cada comunidad desarrolla sus prácticas letradas en un contexto determinado y, como las sociedades son dinámicas, las prácticas letradas también serán dinámicas y por lo tanto, evolucionarán y cambiarán en cada comunidad. Es importante tomar conciencia de esto y darnos cuenta de que ningún texto se produce en el vacío, sino que se produce dentro de una cultura y en un momento determinado.*

En fin, cual José Arcadio Buendía pretendo marcar aquí y allá mi experiencia, señalarla para mañana, conjurar el futuro con mi acento, con mi palabra escrita.

## **Hacia un secreto misterioso, investigación narrativa e incertidumbre**

*Se levantaba antes del alba, se acostaba al anochecer, llegó a soñar en un idioma que no era el de sus padres. Acostumbró su paladar a sabores ásperos, se cubrió con ropas extrañas, olvidó los amigos y la ciudad, llegó a pensar de una manera que su lógica rechazaba. Durante los primeros meses de aprendizaje tomaba notas sigilosas, que rompería después, acaso para no despertar la suspicacia de los otros, acaso porque ya no las precisaba. Al término de un plazo prefijado por ciertos ejercicios, de índole moral y de índole física, el sacerdote le ordenó que fuera recordando sus sueños y que se los confiara al clarear el día. Comprobó que en las noches de luna llena soñaba con bisontes. Confió estos sueños repetidos a su maestro; éste acabó por revelarle su doctrina secreta.*  
Jorge Luis Borges, *El etnógrafo*

---

<sup>44</sup> Del b. lat. marca, y este del germ. \*mark, territorio fronterizo (DRAE).

Desde el primer momento en que se narra se propone una forma de comprensión investigativa diferente; en ésta, el planteamiento del problema deviene, cambia, se transforma, se metamorfosea a partir de un movimiento investigativo que para Zavala (2001:2), constituye “el ejercicio de la incertidumbre, y en su procedimiento hay espacio para juegos del lenguaje que se alejan de la norma establecida, como es el caso de la alegoría, la analogía, la metáfora, la paradoja y la ironía”.

Investigar viene a ser el ejercicio de resolver el misterio de dicha metamorfosis, de descubrirla como secreto que adquiere un valor especial en la relación con los movimientos que la posibilitaron. La literatura está toda plagada de estos misterios y secretos; la vida, como buena imitadora de la literatura nos presenta a diario personajes andando tras la huella de preguntas devienen en respuestas, mutadas, metamorfoseadas, los hombres y las mujeres que investigan participan de la transformación. Por esta razón, la investigación narrativa no persigue la generalización sino la “transferibilidad” (Connelly y Clandinin 1995:31), por vía analógica.

La investigación se desplaza entre la inducción y la deducción sin quedarse de forma permanente en ninguna de ellas. Desde esta perspectiva, se van recogiendo los “datos” sin tener como marco una teoría general que los explique, porque será la búsqueda misma lo que permita teorizar no en el momento final del trabajo, sino a lo largo de todo el camino. En este proceso, juegan un papel muy importante la intuición, la recursividad, la imaginación y la creación de hipótesis “que hace parte de un misterio cautivante” (Bruner, 1986:24). No me refiero a la verificación de hipótesis, sino a la posibilidad de conjeturar constantemente sobre el mundo y sus enigmas, en una orientación que, acuerdo con Zavala (2001:2), constituye “una lectura irónica (es decir, una lectura entre líneas), puede ser considerada también como una lectura argonáutica (es decir, una lectura que escucha las sirenas). Y es, a fin de cuentas, una relectura de los textos existentes que hace posible la escritura de nuevos textos”.

De este modo, el conocimiento aparece enigmático, dejando ver sólo partes, que pueden ayudar o despistar ejercicios de prueba-error, pero que indudablemente, más allá de cualquier ejercicio de pensamiento por sí mismo, lo que hacen es movilizar el deseo. Esta relación erótica que permite imaginar las respuestas, soñarlas, dibujarlas en la mente y el cuerpo, cautiva desde la infancia hasta la adultez. En este sentido, Posada (1984:130,132) advierte:

*Resolver un misterio no es como deducir a partir de primeros principios. Y tampoco es como recoger un montón de datos particulares para inferir después una ley general. Equivale más bien a encontrarse con uno, dos o tres datos particulares que al parecer no tienen nada en común, y tratar de **imaginar**<sup>45</sup> si pueden ser otros tantos casos de una ley general que todavía no se conoce, y que quizá nunca ha sido enunciada” (130) “El fundamento de la aventura investigativa es la descifración **lenta** como en el criptograma. (132)*

En consecuencia, la investigación narrativa está íntimamente ligada con la incertidumbre y los juegos del lenguaje que no han sido aceptados por los métodos tradicionales para investigar, pero que guardan en sí la posibilidad de construcción de conocimiento desde una lectura estética.

## **Por la madriguera del conejo**

*“(…) y ardiendo de curiosidad, corrió por el campo tras él, y llegó justo a tiempo para verlo desaparecer por una gran madriguera bajo el seto. En un momento, Alicia fue tras él, sin pensar en cómo haría para salir de allí otra vez. La madriguera corría derecho como un túnel un buen trecho, y después se hundía hacia abajo de repente, tan de repente que Alicia no tuvo ni un instante para pensar en detenerse antes de verse cayendo en lo que parecía un pozo muy profundo”.*

*Alicia en el país de las maravillas, Lewis Carroll*

Después del extenso recorrido realizado en esta primera parte del trabajo, emprendo ahora, dándoles el valor merecido a lo narrativo, lo autobiográfico y a la memoria, la delineación de la ruta metodológica de esta investigación, de los caminos que me han permitido narrar y afirmar una verdad. De esta forma, empiezo por estimar la elección de la investigación narrativa a la hora de estudiar la relación entre formación investigativa y subjetividad, ya que en este enfoque “los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad” (Bolívar, 2002:2).

De acuerdo con esto, me asumo a mí misma como la primera “informante” en este estudio, lo cual no responde a un narcisismo, sino incluso a una opción política; en la segunda parte de esta tesis intento mostrar el sentido de ponerme de primera en la lista por medio de la interconexión entre los conceptos de *cuidado de sí* y *gobernabilidad* de

---

<sup>45</sup> La negrita es mía.

Foucault. Por demás, considero que una manera decisiva de reivindicar el papel de la subjetividad en la formación investigativa, es hacerlo inicialmente en mi narración focalizada. Obviamente la idea es llevarlo a cabo a partir de un itinerario dialógico.

Justamente fue esta visión dialógica la que permitió en el seminario de práctica que los textos elaborados a partir del registro de cada una de las sesiones (las memorias) tuvieran al mismo tiempo la perspectiva subjetiva de quien escribía, y el interés de recoger las interacciones del grupo a partir de las miradas y las voces de los demás integrantes del seminario. Este proceso tuvo lugar a lo largo de todo el año; siempre, en cada sesión, una persona distinta registraba minuciosamente lo acontecido y luego preparaba un texto que era leído –en un espacio que se fue volviendo ritual- en el encuentro siguiente. En la tercera y última parte de este trabajo presentaré mi comprensión de este proceso.

Pero lo que me interesa dilucidar en esta ruta, es el hecho de que tanto mis narrativas como las de las y los estudiantes del seminario de práctica mantienen un diálogo con el contexto académico y con el contexto sociocultural. Abordar esta relación nos permite comprender las relaciones de poder subyacentes, las tensiones y resistencias suscitadas a partir de juegos de verdad instituidos actualmente como discursos hegemónicos que han acallado otras voces en torno a la investigación y su formación.

Lo presentado hasta aquí puede sintetizarse en el siguiente esquema (adaptado de Bolívar, 2001:126):

fig002.jpg

Como puede observarse, la ruta metodológica se mueve principalmente en tres escenarios que se interrelacionan para situar la comprensión de la relación entre formación investigativa y subjetividad. En últimas, los tres espacios hacen parte mi lectura y narración a partir de un presente de enunciación desde el que emerge el recuerdo y se abre paso a la interpretación.

De acuerdo con lo dicho, la ruta metodológica de este trabajo se produce en los siguientes movimientos:

1. Narración de algunos recuerdos que hacen parte de mi memoria como sujeto histórico y cultural. Estos recuerdos integran mi resistencia frente a la visión de investigación que

niega la subjetividad; la acción de removerlos me ayuda a develar qué ha permitido en mi historia que conciba la investigación de otras formas, cuáles han sido las condiciones de posibilidad para mi resistencia, frente a las relaciones de poder, en mi experiencia pedagógica como estudiante, mamá, transeúnte, etc. Este movimiento se produce principalmente en las siguientes zonas de la experiencia de formación:

- La experiencia familiar, “la casa”, espacios de la niñez
- La experiencia como estudiante de bachillerato
- La experiencia como maestra en formación en la Universidad
- La experiencia como maestra en ejercicio en un colegio

2. Análisis del discurso de la investigación formativa. Pretendo, desde una perspectiva crítica, realizar un análisis de las pretensiones de verdad de dicho discurso. Este movimiento se produce principalmente en:

- Algunos textos académicos publicados en la página web del CNA y en revistas.
- En el archivo de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua castellana, en el cual reposan, entre otros, los documentos: Proyecto Pedagógico del Programa (2006), Informe Coordinación Núcleo de Integración Didáctica (2006), Informe de Autoevaluación (2007), Plan de Mejoras (2007), y Sistematización Primera Semana de Reencuentro con la Palabra (2006).

3. Diálogos de teoría, práctica y experiencia a partir de la búsqueda de comprensión de la relación entre subjetividad, formación investigativa y el concepto de resistencia. Cuando dialogo con un texto (ya sea académico o literario) parto del principio de que se trata de una acción interactiva en la cual se mantiene la tensión de la interpretación ya que el diálogo “no nivela, no reduce el uno al otro” (Freire, 2002:112). Con estos diálogos no pretendo desorientarme de la comprensión del problema en el trabajo de campo realizado en el seminario de práctica en tanto entiendo, como lo hace Peter MaLaren (1994:31), que “la teoría no es un medio de distanciarse de los pormenores y particularidades de la vida cotidiana; antes bien, la teoría es un esfuerzo por comprender las liturgias de lo mundano y la cotidianidad de manera más profunda”.

4. Elaboración de la memoria de la experiencia compartida con el grupo de práctica y sus integrantes. Con esta memoria pretendo describir y comprender las condiciones de posibilidad y las tensiones suscitadas a partir de la propuesta de acompañar el proceso de práctica pedagógica de una escritura que visibiliza la subjetividad, y de organizar el seminario en función de ello. Esta elaboración toma como fuentes principales:

- Mi diario de campo
- El conjunto de memorias realizadas por los y las estudiantes del seminario.

En términos generales, la aspiración metodológica de este trabajo está focalizada en una comprensión hermenéutica y genealógica de las relaciones entre formación investigativa y subjetividad. En lo que se refiere a lo hermenéutico, asumo cada uno de los escenarios presentados como textos y contextos susceptibles de ser leídos (interpretados). Aquí, retomo principalmente a Ricoeur (1998:102) en la vinculación entre explicar y comprender. De acuerdo con este autor (Ricoeur, 1998: 99,105), la interpretación se mueve en dos esferas, la de “retomar el camino de pensamiento abierto por el texto, ponerse en el camino orientado por el texto” y la de encadenar un discurso nuevo al discurso del texto, para apropiarse del proceso de “reactualización del trabajo de parto de sentido”.

En la dimensión genealógica, me baso en los planteamientos de Foucault (1976:24), condensados en la siguiente cita:

*La genealogía [es], con respecto al proyecto de una inscripción de los saberes en la jerarquía de poder propia de la ciencia, una especie de empresa para romper el sometimiento de los saberes históricos y liberarlos, es decir, hacerlos capaces de oposición y lucha contra la coerción de un discurso teórico unitario, formal y científico. La reactivación de los saberes locales –menores diría Deleuze- contra la jerarquización científica del conocimiento y sus efectos de poder intrínsecos es el proyecto de esas genealogías en desorden y hechas añicos*

fig003.jpg

## TEJIENDO SENTIDOS DE LA LABOR DOCENTE EN POLINES

Por Anacrónica y Deicy<sup>46</sup>

¿Por qué escribir?

- Me siento frente a la página en blanco, no veo nada. Ni quiero mirarla. Me rasco.
- De repente, aparecen letras, palabras, imágenes, recuerdos, momentos, ideas, conceptos que intentan mezclarse, tejerse.
- Me enredo, me atranco, los hilos se confunden y se vuelven nudos.
- Como buena niña tonta, busco ayuda (a la mamá, los amigos...). Ellos me escuchan pero yo misma no me escucho ni los escucho: Soy un nudo ciego.
- Me detengo y observo los hilos, trato de identificar el inicio, nudo y desenlace de cada uno de ellos.
- Debo aceptarlo: ¡Es un Nudo!
- Entonces, imaginariamente, le sigo la pista a cada uno, me los imagino dándose vueltas y vueltas entre sí, apretándose y aflojándose, volviéndose mierda, apretándose hasta los intestinos, enredándose más la lanuda vida...
- Cojo uno, intento seguirle la huella; deja pistas, las veo, logro un truco para sacarlo, y luego... ¡ya está! sale, encrespado, doblado de los apretones, pero lo veo, frágil, de un color definido azul y amarillo, un poco sucio pero sale a flote, el poderoso hilo.
- Observo el hilo, lo toco, lo pruebo, lo muevo, me cubro con él, lo describo: me cuenta una historia.
- Tengo cuerpo. Tengo un cuerpo.

Cuántas veces le he declarado mi amor...

**- Me siento frente a la página en blanco, no veo nada. Ni quiero mirarla. Me rasco.**

Así nos encontramos al inicio de la práctica que se veía venir: no había nada claro. La ~~impugnación del Resguardo Indígena Polines en una página~~ ~~pseudónimos de Ana María Saiza y Diana María Monsalve.~~ en blanco para nosotras.

Realizar las prácticas en una comunidad indígena, nuestra necesidad de abrimos al asombro y a las preguntas. Pensar en nuestras acciones, planear las actividades, acercarnos, teniendo en cuenta nuestro desconocimiento, al mundo de Polines, a su espacio, a su situación social, cultural, política y, sobre todo, educativa.

PREGUNTAS INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS PEDAGÓGICAS
<p><b>¿Cómo se relacionan formación investigativa y subjetividad?</b></p> <p>¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para generar resistencia frente a las visiones hegemónicas de formación para la investigación que niegan la experiencia subjetiva?</p> <p>¿Qué juego de verdad subyace al discurso de la investigación formativa?</p> <p>¿Qué es entonces la investigación y qué relaciones de poder-saber entraña? ¿Se investiga sólo en posgrado (maestría y doctorado)?</p> <p>¿Cómo interactúan los conceptos de poder-saber, verdad, resistencia, condiciones de posibilidad, cuidado de sí y gobernabilidad en las relaciones entre formación investigativa y</p>	<p>Estudiar en las narrativas emergentes del seminario de práctica las condiciones de posibilidad para una formación investigativa a partir de las subjetividades de los participantes, sobre el suelo de las relaciones de saber-poder, con la opción de resistencia (espacio crítico y creativo para la transformación).</p> <p>Comprender las relaciones entre formación investigativa y subjetividad en:</p> <p>1. En mi autobiografía 2. En la memoria del seminario de práctica, teniendo como fuentes mi diario de campo y las memorias elaboradas por los y las estudiantes, y 3. En el contexto académico y social.</p> <p>Interpretar las relaciones de poder subyacentes, las tensiones y resistencias suscitadas a partir de juegos de verdad</p>	<p>¿Cómo propiciar una formación investigativa que no pretenda separar la investigación de la experiencia de los sujetos que se implican en ella?</p> <p>¿Cómo vivir la investigación desde la formación entendida como “elaboración de sí por sí mismo, una transformación estudianta, una modificación lenta y ardua en constante cuidado de la verdad” (Foucault, 1994: 377)?</p>

subjetividad?	instituidos actualmente como discursos hegemónicos que han acallado otras voces en torno a la investigación y su formación.	
---------------	--	--

## PARTE II

fig004.jpg

*“El que escribe, como el niño que juega, busca. Busca construirse. Ensayo formas de dominio sobre el universo de las palabras, que le ofrece resistencia, del mismo modo en que el niño que juega ensaya sus dominios, construye lo propio y trata de domesticar el mundo. Se goza cuando se encuentra, aunque lo que se encuentre no sean a veces más que otros caminos para seguir buscando”.*  
*Montes (1999:83)*

# I. EL CONSENTIMIENTO DE UNA VERDAD HEGEMÓNICA: MAESTROS Y MAESTRAS NO PODEMOS INVESTIGAR

*“El colonialismo visible te mutila sin disimulo: te prohíbe decir, te prohíbe hacer, te prohíbe ser. El colonialismo invisible, en cambio, te convence de que la servidumbre es tu destino y la impotencia tu naturaleza: te convence de que no se puede decir, no se puede hacer, no se puede ser”  
Eduardo Galeano, La cultura del terror/7, El libro de los abrazos*

En la primera parte de este trabajo me referí a una clasificación de la investigación que circula en el ámbito universitario colombiano desde la década de los noventa, y que la divide en *investigación formativa* e *investigación científica en sentido estricto*. Esta clasificación presenta al primer tipo como propio del nivel de pregrado y de los maestros en ejercicio, y al segundo, como práctica dada sólo en la maestría y el doctorado. También planteé en el primer capítulo de este trabajo cómo dicha clasificación advierte la necesidad de no confundirlas, y le asigna un estatus superior a la *investigación científica en sentido estricto* que vendría a ser, en últimas, la *verdadera* investigación: objetiva y universal. Desde esta lógica, la *investigación formativa* tiene valor en tanto prepara para la *científica*, y en la medida en que puede configurar metodológicamente el espacio pedagógico al presentar alternativas diferentes a los métodos expositivos (Restrepo, 2003).

Ahora, es mi interés ahondar en el análisis, ya iniciado en la primera parte, de cómo esta división y todas sus advertencias hacen parte de un juego discursivo atravesado por relaciones asimétricas de poder que de forma sutil pero constante mantienen la idea de que, en el fondo, por más que nos esforcemos, los maestros no podremos aspirar a realizar una investigación *real* o *verdadera* mientras no accedamos a niveles de maestría o doctorado. Aunque las reglas de este juego discursivo dan la posibilidad a maestras y maestros de acceder a la investigación formativa, ésta se encuentra surcada por las marcas simbólicas de un segundo orden. Para dar cuenta de ello, considero importante develar algunas de las reglas de este discurso objetivo, universalista, jerárquico y

competitivo, y las implicaciones de su circulación por el imaginario de lo académico en la universidad.

Empiezo por decir que estamos frente a un juego de poder-saber que no se basa precisamente en una relación de dominación, sino más bien en un consentimiento. Eduardo Restrepo (2006:156), partiendo de Gramsci, se refiere al consentimiento como algo que se produce “cuando cedo la posibilidad de que el otro haga cosas en nombre mío, cosas con las cuales no necesariamente estoy de acuerdo”. El consentimiento es reforzado cuando esta división de investigación presenta la distribución de sus resultados; a la investigación en sentido estricto le corresponde la producción de conocimiento nuevo y a la investigación formativa el mejoramiento<sup>47</sup> de la práctica de maestras y maestros.

Consentimos o, más bien, nos resignamos a que sea de ese modo en tanto las cargas académicas y las múltiples funciones que desencadena una escuela diligenciadora de formatos “para la calidad”, no dejan respiro para algo diferente a la urgencia de la inmediatez; sin embargo, muchos maestros y maestras compartimos la sensación de que las cosas no deberían ser de esa forma, y aun así nos resignamos, sin importar que ello signifique el agrandamiento del abismo entre teoría y práctica en las visiones educativas.

Consentir que sean otros externos a la cotidianidad de la escuela quienes realmente pueden teorizar y decir verdad<sup>48</sup> sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la

---

<sup>47</sup> Las implicaciones de plantear este segundo tipo de investigación en función del mejoramiento son ambiguas y están principalmente conectadas con el discurso de la calidad. Ampliaré un poco esta idea en el segundo capítulo.

<sup>48</sup> De aquí en adelante usaré el concepto de verdad tal y como es entendida por Foucault, en los planteamientos realizados en la entrevista con M. Fontana y que aparece registrada en el texto “Verdad y poder” que hace parte del libro “Microfísica del poder” (1992:175-189). A continuación cito algunos apartes de dicha entrevista relacionados con la verdad: “Una vez más entiéndase bien que por verdad no quiero decir ‘el conjunto de cosas verdaderas que hay que descubrir o hacer aceptar’, sino ‘el conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso y se ligan a lo

formación y los mismos profesores, tiene que ver también con el modo en que es dimensionado por las maestras y maestros su relación con la formación, la investigación y 'lo académico', problemas no solamente epistemológicos, sino además pedagógicos y políticos.

La pregunta ahora es ¿para qué intentar reivindicar una relación entre maestros y maestras, formación e investigación?, si es para escalar triunfantes hasta la cima de la investigación científica en 'sentido estricto', usando sus reglas objetivistas, universales, competitivas y jerárquicas, entonces tal vez no nos interese hacerlo. En cambio, si es para encontrar una manera de resistirse a las aseveraciones expertas que, en nombre de 'la investigación' y con una visión de la escuela totalmente externa a ella, legislan, prescriben e intervienen, entonces sí vale la pena pensar estratégicamente en asumirnos como agentes de una investigación cuya escritura y socialización reconozca nuestra voz y nos permita no sólo pensar y repensar nuestra práctica, sino también que nos dé la oportunidad de verla desde otra posición, es decir, desmarcarnos, convertir la mirada, hacer visible el saber que elaboramos a la vez que tomamos distancia de él para enriquecerlo, mas no para negarlo. En el tercer capítulo de esta parte me encargaré de sentar las bases desde las cuáles podríamos entender la formación, la investigación y la escritura en esta óptica de resistencia.

Con este texto no pretendo realizar una crítica descomprometida sino, -tal como Peter McLaren (1997:55) lo dice para referirse a la función de la pedagogía crítica- "examinar, desmantelar, analizar, poner entre paréntesis, destruir y reconstruir las

---

verdadero efectos políticos de poder' ; se entiende asimismo que no se trata de un combate 'a favor' de la verdad sino en torno al estatuto de verdad y al papel económico-político que juega" (1992:188). "Por 'verdad', entender un conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación, y el funcionamiento de los enunciados. La verdad está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan" (1992:188). "no se trata de liberar a la verdad de todo sistema de poder – esto sería una quimera, ya que la verdad es ella misma poder- sino de separar el poder de la verdad de las formas de hegemonía (sociales, económicas, culturales) en el interior de las cuales funciona por el momento" (1992:189).

prácticas pedagógicas. ¿Cómo se produce el significado? ¿Cómo se construye el poder y cómo se refuerza en el aula y en la vida escolar?”.

## Las reglas del juego

*“Pero cómo identificar problemas allí donde nos dicen que todo obedece a un orden divino y que en las situaciones difíciles siempre ha habido hombres ‘ilustres’ que han salvado nuestras patrias; allí donde nos dicen que los científicos son hombres superiores innatamente destinados para ello”  
Fabio Jurado (1998)*

De acuerdo con los presupuestos de este capítulo, es necesario que inicie explicitando el concepto de discurso por medio de la metáfora del juego<sup>49</sup>, que posee reglas y roles concretos relacionados entre sí en función de una verdad. Lo anterior implica, así mismo, entender el discurso como acción y no simplemente como un asunto lingüístico que pueda o no hacerse coherente con las prácticas. Desde esta perspectiva, asumimos que la vida social<sup>50</sup> se halla atravesada por diferentes discursos que ponen en evidencia la íntima relación entre lenguaje y cultura, y que dejan ver diferentes intercambios de sentido que reverberan una verdad concreta (Foucault, 2005:51).

En este sentido, el discurso en el que se inscribe la investigación formativa tiene claramente determinado quiénes pueden investigar y quiénes no, cuándo o en cuáles “niveles de formación”, cómo, en qué formatos y con qué lenguaje; así mismo, están

---

<sup>49</sup> Usada en distintos espacios teóricos por autores tales como Wittgenstein (1958:7) y por Foucault (2005:50), entre otros.

<sup>50</sup> De acuerdo con Lozano (1997:171), “la interacción social no debe entenderse como un hecho puramente externo al lenguaje, de tal modo que la explicación entre discurso y sociedad opere exclusivamente sobre correlaciones entre datos de ambos dominios. El lenguaje inscribe en su propia naturaleza coordenadas del mundo intersubjetivo; orienta, regula y transforma los modos de correspondencia entre los sujetos, además de servir a la objetivación de las distintas experiencias de la realidad y a la creación de ‘mundos’ (Berger y Luckman, 1968:54-64). El lenguaje produce relaciones intersubjetivas, y es al mismo tiempo su producto.”

identificados los “jueces” que dictaminan y revisan todos estos aspectos y que generalmente corresponden –dentro de su escala de ‘niveles’ de desarrollo que va desde los “menos hasta los más formados”- a una élite que ha alcanzado “la cúspide de la formación”: el nivel doctoral y posdoctoral.

Esto, sumado a la constante advertencia de no confundir la investigación formativa con la científica en sentido estricto, opera a la manera de lo que Foucault (2005:38), ha denominado “policía discursiva”, que en este caso vigila selectivamente las entradas al orden del discurso de la comunidad científica objetiva, neutral y universal: “nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, cualificado para hacerlo” (Foucault, 2005:39). Al privilegiar lugares específicos del ejercicio de poder, ningún discurso constituye un juego de lenguaje neutro, lo que definitivamente ya devela el porqué de las prácticas y su íntima relación con las verdades que subyacen en ellas, en tanto “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 2005:15).

Lo anterior puede apreciarse en la fuerza que ha tomado en diferentes dependencias universitarias el régimen de verdad del que procede la investigación formativa, pero en especial en la Facultad de Educación<sup>51</sup>, en donde es muy frecuente la citación en documentos académicos y legales, no sólo de la división entre ésta y la investigación en sentido estricto, sino además, de la reproducción de las reglas que su juego impone, y que en últimas no es asumida desde la perspectiva tanto de la imposición como del consentimiento. Una de las razones para ello tiene que ver con la relación entre el discurso en mención y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2003), en cuya página Web aparece como documento académico oficial<sup>52</sup> el artículo “Conceptos y

---

<sup>51</sup> Si bien el discurso de la investigación formativa ha encontrado asidero en la discusión sobre la formación de cualquier profesional, en el caso de la formación de maestros (inicial y continua) ha tenido amplia circulación por medio de la afirmación de que es se trata del único tipo de investigación que un maestro en ejercicio puede llegar a realizar.

<sup>52</sup> Se trata del artículo “Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y Criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto”, cuyo autor es el Profesor Bernardo Restrepo; sin embargo, es común leer en diferentes publicaciones, a

aplicaciones de la investigación formativa, y Criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto”. Aunque en este artículo no se exponen elementos diferentes a los ya presentados en otros que han circulado en libros y revistas, el hecho de que sea publicado por una instancia de autoridad nacional, le imprime nuevas connotaciones a la investigación formativa, lo que refrenda la vital relación entre texto y contexto: no sólo es importante estudiar qué dicen los textos sobre investigación, sino también quiénes los dicen y en dónde, pues todo ello tiene implicaciones en la interacción que estos tengan con los lectores. En suma, la carga semántica de legalidad que acompaña el discurso de la investigación formativa constituye una de sus principales estrategias.

De este modo, se trata de un régimen eficazmente difundido y aceptado, incluso reconocido de forma implícita y explícita como portador de verdad, entre otras cosas porque es conveniente para muchos espacios académicos reafirmar determinados efectos de poder que circulan entre dispositivos pedagógicos en los que unos cuantos poseen de forma exclusiva el conocimiento y ello los dota de privilegios por encima de quienes supuestamente carecen de él, y no les queda –por lo tanto- más remedio que aprender, como discípulos sin luz, de sus ilustres. Sin embargo, cuando se asume desde un lugar político concreto, en el cual está incluida la universidad pero como único agente, que la investigación generara transformación social, es posible tomar distancia de las reglas y roles que la división entre investigación formativa e investigación científica impone en las ciencias sociales. En esta misma lógica, Foucault (2005:19), plantea lo siguiente:

Si uno se sitúa en el nivel de una proposición, en el interior de un discurso, la separación entre lo verdadero y lo falso no es ni arbitraria, ni modificable, ni institucional, ni violenta. Pero si uno se sitúa en otra escala, si se plantea la cuestión de saber cuál ha sido y cuál es constantemente, a través de nuestros discursos, esa voluntad de verdad que ha atravesado tantos siglos de nuestra historia, o cual es en su forma general el tipo de separación que rige nuestra voluntad de saber, es entonces, quizá,

---

la hora de citar este texto, la referencia del CNA como su autor. Ver: [www.cna.gov.co/cont/documentos/doc-aca/con-apl-inv-for-cri-  
parevainv\\_cie\\_sent\\_est\\_ber\\_res\\_gom.pdf](http://www.cna.gov.co/cont/documentos/doc-aca/con-apl-inv-for-cri-<br/>parevainv_cie_sent_est_ber_res_gom.pdf)

cuando se ve dibujarse algo así como un sistema de exclusión (sistema histórico, modificable, institucionalmente coactivo).

Este consentimiento del liderazgo de los ‘hombres de ciencia’ y la aceptación de su comando en la construcción de conocimiento constituye una relación de poder de orden hegemónico<sup>53</sup> en la que el sentido común –en tanto manera de entender y de hacer en el mundo (Eduardo Restrepo, 2006:157)- opera con gran fuerza y se disputa en la sociedad civil y en uno de sus componentes más importantes: la escuela.

## **De empresas didácticas y laboratorios**

*[Aureliano] era un orfebre experto, estimado en toda la ciénaga por el preciosismo de su trabajo. En el taller que compartía con el disparatado laboratorio de Melquíades, apenas si se le oía respirar. Parecía refugiado en otro tiempo, mientras su padre y el gitano interpretaban a gritos las predicciones de Nostradamus, entre un estrépito de frascos y cubetas, y el desastre de los ácidos derramados y el bromuro de plata perdido por los codazos y traspiés que daban a cada instante.*  
*Cien años de Soledad, Gabriel García Márquez*

El colegio en que estudié bachillerato tenía dos modalidades: ciencias naturales y comercio. Recuerdo que en torno a esta división había una gran cantidad de estereotipos y prejuicios que de manera no oficial eran promovidos por algunos profesores y difundidos por las estudiantes; de un lado se decía que las muchachas de ciencias naturales eran unas “nerds”<sup>54</sup>, del otro, que las de comercio sólo se preocupaban por

---

<sup>53</sup> “El término hegemonía deriva del griego eghesthai, que significa "conducir", "ser guía", "ser jefe"; o tal vez del verbo eghemoneno, que significa "guiar", "preceder", "conducir", y del cual deriva "estar al frente", "comandar", "gobernar". Por eghemonia el antiguo griego entendía la dirección suprema del ejército. Se trata pues de un término militar. Egemone era el conductor, el guía y también el comandante del ejército. En el tiempo de la guerra del Peloponeso, se habló de la ciudad hegemónica, a propósito de la ciudad que dirigía la alianza de las ciudades griegas en lucha entre sí” (Gruppi, 1978:7). La hegemonía opera en aquellos campos considerados como “apolíticos”

<sup>54</sup> Se trata de una expresión importada del inglés que califica despectivamente a una persona estudiosa.

tener bonitas las uñas y los peinados, o que luego de la graduación las primeras irían directo a la universidad y las segundas a trabajar de auxiliares en una oficina. En fin, iban y venían un sinnúmero de comentarios y chistes en ataque o defensa. Obviamente, ambas modalidades tenían grandes perspectivas académicas; con los comentarios de mal gusto se ignoraba, por ejemplo, la fuerza que pronto empezarían a tomar carreras como negocios internacionales o finanzas.

Pero el problema debe entenderse no sólo en el marco de las áreas como tales, sino también en el contexto propio de la institución y sus dinámicas. Algunas estudiantes estaban en comercio no tanto por una vocación profesional, sino simplemente porque a las que nos les gustaba o nos les iba bien en ciencias naturales, al no tener otra posibilidad de elección, ingresaban a la comercial. Aquí debo agregar que se percibía cierto imaginario de lo académico en el colegio, que difundía sutilmente la idea de que a quien no le gustaran las ciencias naturales, así estuviera interesada y comprometida con las materias de humanidades, ciencias sociales, educación física o artes, no era considerada del todo como una buena estudiante. Otro asunto importante tiene que ver con el aspecto económico, muchas estudiantes de escasos recursos sabían que obteniendo la certificación de una modalidad comercial, era muy probable la consecución de un trabajo directamente después de la graduación.

Uno de los recuerdos que tengo más presentes de la modalidad comercial es el de la empresa didáctica, quedaba en uno de los salones del tercer piso. Creo que sólo una vez entré en él, lo recuerdo como un espacio amplio, oscuro, lleno de archivadores y escritorios sobre los que reposaban cartones doblados a la mitad con la inscripción del nombre de cada alumna y su respectivo cargo. Las estudiantes de ciencias naturales casi nunca nos asomábamos por allí, o por lo menos así lo recuerdo; mientras ellas –las de comercio– estaban en la empresa, nosotras nos encontrábamos en los laboratorios, ubicados en el primer piso. Este salón de comercio permanecía cerrado cuando no había “clase de empresa didáctica”; a mí me generaba cierta curiosidad lo que hacían en aquel sitio, la forma en que estaban organizadas las personas, las cosas y el trabajo, las razones por las cuales una estudiante ocupaba un cargo y no otro; pero no solía asomarme con mucha frecuencia por los espacios de la otra modalidad, mi mundo en el colegio estaba prácticamente centrado en el primero y el segundo piso. Alguna vez conversé con una compañera de comercio sobre mis inquietudes, a ella le gustaba la contabilidad y era la encargada en la empresa didáctica de relacionar las entradas y las

salidas; me contó que un día se había descuadrado en una suma considerable de dinero, recuerdo que, muy asustada con su relato, abrí los ojos y le dije “ay juemadre, y entonces que hiciste”; después de reírse un buen rato de mi reacción me contestó “bobita, pues nada, no ves que en la empresa didáctica todo es de mentiritas, es para que aprendamos y ya”, yo no se lo podía creer, “cómo así, ¿de mentiritas?, ¿no existe?, lo de la venta de servicios y todo eso, ¿de mentiritas? ” y mi compañera movía la cabeza mientras se seguía riendo con muchas ganas, tampoco podía creer que yo hubiera imaginado que esas cifras que ella contabilizaba fueran reales. Terminé riéndome con ella, “¡pues claro, qué boba!, ¡cómo iba yo a pensar que era de verdad!”. Esa tarde, conversando con la muchacha de comercio aprendí algo: la empresa didáctica era un artificio que ayudaba a aprender.

Intento pensar por qué pude haberme imaginado que efectivamente la empresa didáctica vendía servicios y manejaba dinero, y creo que esto se debió a que yo venía estableciendo una analogía entre ese espacio de aprendizaje y el laboratorio, en el que las prácticas de laboratorio no eran simulacros, sino precisamente eso, prácticas. A veces pasábamos largo tiempo haciendo procedimientos rutinarios, pero cuando llegaban el momento de la “reacción”, era todo un acontecimiento, qué importaba si lo que veíamos delante de nuestros ojos ya en otro lugar y época había sido descubierto o realizado por algún científico, delante de nuestros cuerpos volvía a nacer y era nuestra primera vez. Si a algún un equipo le surtía efecto primero determinado experimento, todo el grupo lo rodeaba curioseando, hasta que la profesora nos percataba de que estábamos descuidando los nuestros. Sé que muchas de esas prácticas fueron de descubrimiento y asombro, de sentir que lo que hacíamos era importante, e incluso delicado; recuerdo que una vez trabajamos con ácido sulfúrico y lo que aprendí –desde las indicaciones del profesor sobre las precauciones hasta la manipulación del ácido– nunca se me olvida. Así mismo, abrimos corazones de animales, sacamos sangre y luego la observamos por el microscopio; el laboratorio fue testigo de éstas y otras actividades en las que usar la bata de laboratorio no constituía una norma arbitraria, sino un hábito necesario.

Es cierto que la lógica de todas estas prácticas fue en términos generales la de la aplicación y la comprobación, a partir del seguimiento de métodos y procedimientos estrictos. Sin embargo, las prácticas y el laboratorio en sí mismo eran para mí una gran inspiración para fantasear y soñar que descubriría algo nuevo, no sé, tal vez que inventaba

las mariposas. El laboratorio de biología se vestía antes de las prácticas con la pulcritud de un hospital, cuando llegábamos y esparcíamos sobre sus mesas de baldosín blanco los materiales que traíamos de afuera o los que bajaba el profesor del desván, inmediatamente la atmósfera cambiaba; después de estar concentrada en algo por un buen rato, levantaba la mirada y tenía la sensación de estar en otro lugar, muy de seguido el laboratorio se me parecía a un taller, otro tanto a una galería, un día incluso llegué a verlo como carnicería. Al desván sólo podía subir el profesor, era un lugar muy diferente al primer nivel; desde abajo se alcanzaban a ver algunas cosas, pero una parte de éste no quedaba a la vista y eso lo hacía un sitio supremamente misterioso, sobre el cual se tejía todo tipo de historias, algunas decían que en ese lugar merodeaba el fantasma de una estudiante. Un día subimos al escondido -ya no sé qué del recuerdo es veraz o fantástico- “¡Vamos, vamos, el profesor ya salió!”, sentía el corazón en la garganta, fue muy poco tiempo para ver tantas cosas extrañas, animales que parecían disecados, un esqueleto -creo que de plástico desbaratado, frascos con embriones y no sé otras cosas más, un grito, “¡corran, corran!”, una de las muchachas se cayó por las escalas, la levantamos, “¡No llore!, ¡chito!, no se rían”. Cuando el profesor entró al laboratorio, inmediatamente supo que algo había pasado, estábamos ahora inusualmente quietas con una mirada cómplice y una tentación de risa y llanto a la vez.

Los laboratorios eran dos, estaban bien dotados y eran motivo de orgullo para el Liceo, uno de sus más valiosos bienes; sin embargo, todo el mundo sabía que el suelo sobre el que estaban construidos era prestado, como en general lo eran todas las instalaciones del colegio, pues pertenecían a la universidad de Antioquia. Hoy pienso que los recursos y los espacios son muy importantes, nunca pueden reemplazar la labor de una maestra o un maestro, pero sí son importantes, en ellos la memoria simbólica es también material y tiene el poder de hablar, a través de las marcas que les deja el tiempo.

La vivencia del laboratorio fue distinta para todas las estudiantes, para muchas de ellas fue determinante a la hora de elegir una profesión; sé que un número significativo de mis compañeras de promoción mantiene todavía un contacto directo con este tipo de espacios; en la universidad he visto a varias de ellas, ahora son bacteriólogas, químicas, biólogas o profesionales de la salud. Para mí el laboratorio también fue muy importante, pero hubo otros sitios del colegio que me marcaron profundamente como el teatro rojo, el oratorio y la pequeña biblioteca, a los que acudía con menor frecuencia, pero que me

proponían otro tipo de relaciones con el espacio, los objetos, las personas y conmigo misma.

## ¡Toda investigación es formativa!

*La verdad sólo está en la puerta que se abre. En un matiz,  
en  
Una brizna de hierba, en un sorbo de agua. En un grito.  
Ser es buscar.  
Gonzalo Márquez Cristo,  
¿Quién dijo que morir era viajar?*

La conversación con la compañera de comercio sobre la empresa didáctica me dejó claro que ésta no representaba para las estudiantes de su modalidad lo mismo que para nosotras el laboratorio. No pretendo decir que avalo el tipo de segregación que mostraba a nuestra modalidad superior, sino que, al menos como lo recuerdo, las condiciones pedagógicas y didácticas eran muy diversas, además hay que tener en cuenta que siempre vi el área de comercio desde afuera.

En todo caso, la idea de la empresa didáctica como un simulacro de empresa se me quedó grabada en la memoria. Cuando ingresé a la universidad y escuché allí el término didáctica, sin el antecedente de la palabra empresa, inmediatamente se me vinieron a la mente dos imágenes; la primera de ellas fue la de varios dados grandes de colores llamativos, creo que estaba asociada a la noción de juegos o materiales didácticos. La segunda imagen fue el salón de la de la empresa didáctica. En las asociaciones verbales de ambas imágenes, la palabra didáctica cumple la función de adjetivo: juego didáctico y empresa didáctica. Los vínculos se hacen hoy evidentes, el del estímulo visual (color, cantidad y tamaño de los dados) y la voz de mi compañera del colegio, repitiendo como eco: “de mentiritas”, “de mentiritas”. No fue tan fácil tomar distancia de estas imágenes y asumir la palabra didáctica en forma sustantivada, pero hacerlo fue importante para pensarla en unión con la práctica y el saber de maestros y maestras, en ella como discurso y práctica proyectiva y no como recetario flotante e hipotético de instrucciones, estrategias e instrumentos. Luego, como docente de los cursos iniciales de didácticas específicas, propondría a los estudiantes el ejercicio de cerrar los ojos y describir las primeras imágenes que se les venían a la cabeza cuando yo emitía la palabra didáctica. Con varios años de distancia, sus imágenes y las mías no eran tan disímiles, las asociaciones verbales tampoco, cuando didáctica devenía en adjetivo se relacionaba con

algo lúdico, estimulante o llamativo, un conjunto de medios que hace fáciles y entendibles los procesos, menos rigurosos aunque más gratos.

Algo similar ocurre en el término formación, con la diferencia de que en éste las categorías gramaticales de sustantivo (formación) y adjetivo (formativo(a)) no coinciden. En el tercer capítulo de esta parte presentaré una problematización del concepto de formación por medio de la noción de dejar de ser; pero antes de ello, me interesa hacer un breve recorrido por la concepción de formación que sostiene el juego de verdad de la investigación formativa, en el que justamente la palabra referida aparece como adjetivo.

Ya he planteado anteriormente, gracias a una lectura analítica de los efectos de verdad y poder presentes en la división promovida por el CNA entre investigación científica en sentido estricto e investigación formativa, que esta última se encuentra subordinada a la primera y que prudentemente se plantea como una investigación de segunda. En ella, la palabra formativa cumple una función discursiva muy parecida a la de didáctica en la expresión “empresa didáctica”; se trata de advertir que no se refieren a la práctica real, a la investigación de verdad (“en sentido estricto”), ni a una empresa real. Una lectura de este tipo pone de manifiesto los aportes de este régimen de verdad a la consideración del carácter de “saber sometido” de la pedagogía y de “sujeto subalternizado” al maestro (Noguera, 2005:43-45; Saldarriaga, 2006:100). La manera particular en se presenta el concepto de formación -con tanta tradición y trascendencia al interior de la pedagogía- lo reafirma:

*Según los usos encontrados en la literatura, el término ‘investigación formativa’ tiene que ver con el concepto de formación, de dar forma, de estructurar algo a lo largo de un proceso (...) es claro que tal formación se refiere a veces a sujetos, particularmente a estudiantes que son **preparados**<sup>55</sup>, a través de las actividades desarrolladas en este tipo de indagación, para comprender y adelantar investigación científica. (Restrepo, 2003:10)*

Lo pedagógico y lo formativo, al estar dentro de este juego discursivo del lado de la “preparación” para una práctica, pero no de la vivencia de la práctica misma, se presentan distanciados de lo que la fenomenología ha llamado el mundo de la vida. De

---

<sup>55</sup> Todos los énfasis de esta página son míos.

este modo, se hace evidente una visión instrumental de la formación en la que ésta queda reducida al método. En esta vía, podemos observar en el siguiente planteamiento la presentación de la docencia investigativa como un método no expositivo:

*El interés de los docentes por los métodos no expositivos y dentro de éstos por la docencia investigativa, convoca a los profesores de los cuatro niveles, preescolar, básica, media, superior en pregrado y posgrado, a conocer y discutir el tema de la relación entre investigación y la enseñanza. Queremos presentar aquí información e interpretación en torno a la investigación, vista desde la pedagogía y desde la misión investigativa de la educación superior. Desde la función pedagógica centramos la atención en la investigación formativa; desde la visión de la misión universitaria de generar conocimiento descriptivo, explicativo y predictivo, y conocimiento sobre la aplicación de conocimiento (conocimiento tecnológico), centramos la atención en la investigación científica en sentido estricto. (Restrepo, 2003:2)*

En las alusiones a la investigación formativa es explícita su intención de alejarse de los métodos expositivos, y de generar aprendizaje por descubrimiento y construcción. Esta idea contrasta con una presentación del estudiante equiparable a la de “discípulo” que está cerca del maestro y aprende de él, viendo:

*La investigación se aprende fundamentalmente a través del trabajo que **ayudantes**<sup>56</sup> o **asistentes** realizan **alrededor** de un maestro o profesor que ha construido una trayectoria investigando. Este hace escuela, consciente o inconscientemente. La mejor forma de construir la cultura investigativa es a través de la promoción de investigadores prominentes que cultivan sus líneas de investigación y **concentran en torno a sí** estudiantes **aventajados**. Estos, cerca de los maestros, ven ejercer el acto de la creación, ese método en acto, esa chispa inefable, intransferible de lo que es la investigación en sí (Op. Cit, 4)*

La palabra alrededor nos hace pensar en la solemne figura de un investigador rodeado, centro del proceso, modelo a imitar, por cuanto –dentro de este régimen de verdad- él se encuentra “formado”. Estamos frente a una imagen colonizada de la formación que distribuye a los sujetos en niveles y jerarquías. Si nos fijamos detalladamente, las menciones de la investigación científica “en sentido estricto” nunca están asociadas con la formación del investigador principal.

Pero -lo veremos más ampliamente en el capítulo tres-, la investigación siempre forma y transforma, “investigar no es mirar algo, sino mirarse, mirar la mirada. ‘Es necesario que transforme algo en mi manera de sentir y de pensar para acceder a conocer algo’ (Zuleta, citado por Bustamante, 1999:179).

## **Universalismo y competitividad. Saberes y sujetos que se subalternizan**

*“Una gran verdad quiere ser criticada, no idolatrada”.  
Nietzsche (1957)*  
*“La gente acepta como verdad, como evidencia, algunos temas que han sido contruidos durante cierto momento de la historia, y esa pretendida evidencia puede ser criticada y destruida. Cambiar algo en el espíritu de la gente, ese es el papel del intelectual”.  
Foucault (1991:143)*

Hemos visto hasta el momento algunas reglas del juego de verdad del que procede la noción de investigación formativa. Pero, de todas ellas, hay una fundamental a la hora de validar lo investigativo y es el carácter universal que deben conservar sus procedimientos y resultados. Desde esta lógica, la investigación tiene valor en la medida en que sea universal, y por ende, la formación que “prepara” a los individuos para llevarla a cabo debe ajustarse a esta característica. Los efectos de poder de este presupuesto y su relación con la objetividad han sido muy poco cuestionados en el ámbito académico.

No obstante, algunos autores se han detenido en el asunto. Garavito (1999:49), por ejemplo, afirma que “el tema de la mediación universal sigue siendo una forma de elidir la realidad del discurso”, por cuanto dicha mediación parte del principio de que hay una sola verdad, la verdad, que sólo la ciencia puede alcanzar.

Es claro que estas visiones abstractas de universalidad y verdad –y como parte de éstas, las nociones de objetividad y neutralidad- esconden comúnmente las coordenadas de una ubicación europea o norteamericana. Es, de algún modo, lo que Escobar (2005:9) plantea cuando aduce que en la perspectiva de modernidad/colonialidad la concepción de conocimiento que prima es eurocéntrica; de acuerdo con este autor, se trata de una “representación hegemónica y un modo de conocimiento que arguye su propia universalidad, y que descansa en ‘una confusión entre una universalidad abstracta y el

mundo concreto derivado de la posición europea como centro' (Dussel, 2000:471, Quijano, 2000:549)".

Ya algo de este tema había tratado en el capítulo uno de la primera parte; aquí, esta problematización es útil para plantear cómo la visión de universalidad moderna del juego de verdad en el que se inscribe la división entre la investigación científica en sentido estricto investigación y la formativa, no sólo subalterniza el saber pedagógico, sino también las expresiones artísticas, catárticas y narrativas, en tanto no hacen parte de su racionalidad instrumental.

Pero en vez de asumir una posición que niegue lo universal a toda costa, y mantener la dicotomización con lo local, es preciso develar los juegos de verdad que componen ambas dimensiones, así como sus relaciones y las condiciones que permiten que un régimen y no otro se instituya. En todo caso, el concepto de hegemonía cobra gran importancia para el análisis.

Por lo visto, la salida a los efectos de poder de la visión universalista no se encuentra en la mirada dicotómica y excluyente. "No se trata más de oponer lo universal como 'fuerza imperial' contra lo singular, ni de atrincherarse en lo singular como refugio de una resistencia que se bastaría a sí misma" (Saldarriaga, 2006:107).

En este sentido, Escobar (2005:15) dice que "como proyecto universal, la diversidad nos permite imaginar alternativas al universalismo [podríamos decir que la alternativa al universalismo en esta perspectiva no es el particularismo sino multiplicidad]". En esta vía, el Programa de Investigación sobre modernidad/colonialidad hace explícita "la necesidad de considerar seriamente la fuerza epistemológica de las historias locales y de pensar la teoría desde la praxis política de los grupos subalternos" (Escobar, 2005:11).

En el libro "A la sombra de este árbol", Paulo Freire (1997), luego de muchos años de viajar por diferentes ciudades del mundo, ya fuera por los motivos de su trabajo pedagógico y político, o por el exilio, regresa al quintal de su infancia en la Recife natal; allí, desde lo más local de su experiencia leyó de forma crítica las implicaciones educativas de fenómenos tales como el neoliberalismo, la izquierda y la derecha, y una vez más desde esta lectura situada en su cuerpo debajo de un árbol, vigorizó su posición dialógica y esperanzada frente a la pedagogía. En este libro, Freire (1997:29) nos dice:

“cuanto más enraizado estoy en mi localidad, tantas más posibilidades tengo de explayarme, de sentirme ciudadano del mundo”.

Volviendo a la idea de develar el juego de verdad que asume la investigación universalista, objetiva y neutral, llega un nuevo componente relacionado con las lógicas de producción económica. Con una idea de calidad procedente del discurso tecnocrático, las entidades que regulan la práctica investigativa en el país y disponen sus recursos, propenden con sus normas y dispositivos por la homogenización-estandarización, competitividad, consumo y, en términos generales, por la voluntad de circulación de un pensamiento único, que es definido por Ramonet (2002:11) como “la traducción a términos ideológicos de pretensión universal de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en especial las del capital internacional”.

Si bien la creatividad se explicita como un componente relevante de la investigación dentro de la visión analizada, esta idea contrasta notablemente con la exhortación a unificar y homogenizar: “llevar a cabo la investigación según determinados estándares reconocidos” “difundir el proyecto y sus resultados por medio de informes estandarizados” (Restrepo, 2003:3).

A lo anterior se suma la crítica hecha por Lyotard (1989:17) cuando arguye que desde esta visión competitiva “el saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, ‘pierde su valor de uso’”.

En esta vía, se observa en el documento “*Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y Criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*”, publicado en la página Web del CNA (2003) la recurrencia de palabras tales *estandarización, alto nivel, aventajados, prominencia, acumulación, producción, consumo*, lo cual proporciona una imagen del conocimiento como mercancía. Esta idea tiene relación con la de la educación como empresa, los padres de familia como usuarios o clientes y los docentes como proletarios, “propuesta que tiende a profundizar la desigualdad de modo análogo a lo que ocurre con el fundamentalismo del mercado” (Imen, 2003:77-78). Es como si la educación terminara -usando la metáfora de Graciela Montes (1999:101)- atrapada en las tripas de hierro del mercado.

Universalismo abstracto y competitividad, dos potentes preceptos que subalternizan el saber y quehacer de los maestros y maestras. Freire (1997:107-108) dice en este sentido:

*[Esta visión] considera que no existe antagonismo de intereses, que todo es más o menos igual, para ella lo que importa es el entrenamiento puramente técnico, la uniformidad de los contenidos, la transmisión de una bien comprobada sabiduría de los resultados. Dentro de tal visión política, la formación permanente de los educadores obedecerá a la práctica educativa bancaria. A los iluminados equipos de formación les interesará el entrenamiento de los educadores de base –reducidos al papel de intelectuales subalternos- en el uso de técnicas y de materiales de enseñanza (...)*

Giroux (2005:17) lo complementa con su llamado a que “los académicos y otros trabajadores de la cultura se resistan activamente a las formas en que el neoliberalismo desalienta a maestros y estudiantes de transformarse en intelectuales críticos convirtiéndolos en bancos humanos de datos”.

## Encuentro de caminos

Por Erbi<sup>57</sup>

Hace pocas mañanas entre la fantasía lejana y la realidad ausente se encontraron nuestras tres Marías, aun los rayos de sol no alcanzaban a calentar por completo el rostro de **María 1** quién con los cabellos revueltos, sus gafas grandes y las manos atiborradas de hojas sueltas se acerca con una luz especial en lo ojos, pareciera que ha encontrado un tesoro o guarda un secreto de gran valor; **María 2** en cambio trata de esconder detrás de un rostro sin expresión la lucha entre el deseo y las limitantes que impone su realidad, su piel blanca casi translúcida me deja ver más allá del hoy, los sueños que a la distancia se querían alcanzar y que en el presente son realidad en medio de las cuatro paredes de su salón de clases; **María 3** con las manos un poco temblorosas y mil pensamientos en la cabeza se encuentra atenta, expectante y casi absorta, se queda en su lugar esperando a que las dos mujeres se acerquen lo suficiente para compartir con la ayuda de un café estas tres realidades que aunque diferentes comparten un mismo deseo, van tras la misma ilusión, el mismo sueño las desvela y sólo esos matices que pareciera no existir en cada una de sus vidas y realidades escolares marcan la diferencia.

La mañana continuaba fría, la bruma del lugar por momentos convertía este encuentro en un sueño, en el que nuestras tres Marías se convertían en espectros casi indescifrables cada una ansiosa de apoderarse de las experiencias que las demás poseían, la primera en hablar fue **María 1** quién con un movimiento casi levitante buscaba entre papeles unas notas en especial, luego de algunos minutos de espera pone sobre la mesa una cita tomada de Rosa María Torres en la que se alcanza a leer entre borrones lo siguiente “El gran salto adelante que requiere la educación exige un nuevo paradigma, no simplemente más y mejores reformas, más y mejores innovaciones, sino repensar lo educativo desde nuevos puntos de apoyo, con una nueva mentalidad, con lenguajes renovados.” (Torres: 33, 2000) **María 2** y **María 3** se miran un poco absortas, en sus ojos se alcanza a ver un gesto de tranquilidad, de asombro, de inquietud y de duda.

**María 1** casi de inmediato señala “esto fue lo que hicimos en mi colegio, pensar y repensar en la educación de forma diferente, pusimos en juego lo que se pretende desde

<sup>57</sup> Pseudónimo de Erika Andrea Peña

la legislación que se haga, con las necesidades que a diario presentan los muchachos – luego de unos segundos de silencio agrega- y saben eso nos esta funcionando, ahora si siento que todos estamos halando hacia el mismo lado” **María 2** no puede resistirse a preguntarle “¿cómo lo lograron?” la respuesta inmediata de **María 1** fue “mijita pues con argumentos claros y demostrando que la reflexión académica entre los maestros de

## II. “EL MODELO DEL MAESTRO INVESTIGADOR” ¿EN BUSCA DEL ESTATUS PERDIDO?

*La escritura o la desesperación nos encontró un color desconocido. Supimos que el tiempo anida en los espejos y que sembrar es preguntarle a la tierra. Pero hasta que no remplacemos la semilla nada habremos aprendido.*

*Gonzalo*

*Márquez*

*Cristo,*

*¿Quién dijo que morir era viajar?*

Igual que en el título anterior, varios de los apartes que de este capítulo contienen un interrogante en relación con “el modelo del maestro investigador”. Aunque no hace parte de los propósitos explícitos de este trabajo el ahondar en dicho modelo, no puedo elidir del recorrido su alusión por cuanto puede ser asociado con el tópico de la formación investigativa y, sobre todo, porque aparece enunciado en uno de los objetivos del proyecto pedagógico de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Programa del que hace parte el seminario de práctica en el que asumí el trabajo de campo con 12 estudiantes.

Cuando digo que varios apartados de este capítulo contienen interrogantes frente a la idea de la maestra investigadora y el maestro investigador, es porque realmente esta consigna me causa mucha inquietud; sin duda, se trata de una expresión empleada frecuentemente entre los actores de la Facultad, casi siempre en términos ideales, de un deber ser que todavía no llega. Quizás me equivoque, pero percibo que en muchas situaciones se usa como cliché o lugar común generalmente relacionado con la investigación formativa.

El modelo de un maestro investigador viene rondando desde mediados del siglo pasado en los ámbitos académicos de Estados Unidos con Kurt Lewin y más tarde en Gran Bretaña con Stenhouse y Elliot, y en Australia con Kemmis y Carr, el. Dicho modelo

surge de la necesidad de promover un currículo que aliente la investigación en tanto se presenta como posibilidad de estudiar problemas para aumentar la comprensión de la propia labor y mejorar la enseñanza (Stenhouse, 1991:195-199).

Lo anterior se fundamenta en la importancia de que sean los mismos profesores quienes estudien la realidad del aula, puesto que son quienes están inmersos en ella (Stenhouse, 1991:199), y no los agentes externos que la ven desde afuera. Así, de la negación de la tradicional división entre maestros e investigadores y de la necesidad de que la investigación tenga ecos reales y produzca transformaciones sustanciales en la vida del aula, surge una modalidad investigativa que vincula directamente la investigación a la enseñanza del maestro: la Investigación Acción Educativa, “que interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director” (Elliot, 1993).

Desde esta perspectiva, profesoras y profesores centran su atención en el estudio de su propio modo de enseñar, siempre, con el fin de mejorar su acción (Stenhouse 1997:197). En este sentido, Kemmis y Taggart (1988) aportan a la discusión haciendo hincapié en la valiosa posibilidad de abordar la práctica desde la comprensión profunda de ésta y no sólo con la intención de someter a prueba hipótesis en ella. De este modo, la investigación surge como una construcción desde y para la práctica, desde la realidad de los diferentes actores en el marco de un análisis crítico que permite un proceso en espiral que recorre la planificación, la acción, la observación y la reflexión (Kemmis y Taggart, 1988).

En el contexto colombiano, la Investigación Acción adquiere un sentido especial de participación con los trabajos de Orlando Fals Borda, en los que la práctica investigativa es asumida como transformación participativa política, en un espacio comunitario (no limitado exclusivamente a la enseñanza en la escuela), en donde los participantes cumplen “el objetivo trazado por Gramsci [que] consiste en transformar el ‘sentido común’ en ‘buen sentido’ o conocimiento crítico, el que consistiría en la suma del conocimiento experiencial con el teórico” deviniendo de este modo en “‘intelectuales orgánicos’ de las clases trabajadoras, sin crear jerarquías permanentes” (Fals Borda, 1991).

Por su parte, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, desde la década de los 80, no ha sido ajena a las posibilidades ofrecidas por las discusiones internacionales. Sin embargo, considero que la llegada de la consigna de la maestra y el maestro como investigadores no ha sido analizada suficientemente en el contexto específico del país y en las condiciones históricas en las que se le ha asignado determinado estatus a la pedagogía y a la imagen misma de la docencia en Colombia<sup>58</sup>.

Las primeras alusiones al “maestro investigador” en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia datan de 1984 del Proyecto General de Práctica Integral para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Isaza y otras, 2005:64-65). Pero será a partir de 1998, con el Decreto 272 que establece los requisitos de creación y funcionamiento de los programas de pregrado y posgrado en Educación, que se le dé mayor impulso a esta noción. Así mismo, los procesos de acreditación y el fortalecimiento del CIEP (Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas) favorecen las discusiones en torno a la relación entre la práctica pedagógica e investigación educativa. El siglo XXI trajo para la Facultad de Educación el crecimiento de sus grupos investigación y el florecimiento de otros, con el correspondiente reconocimiento y escalafonamiento en colciencias.

Es también en este contexto que puede entenderse el interés por formar maestros y maestras investigadores presente en uno de los objetivos del proyecto pedagógico (versión 2006) de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. En este mismo texto se asume explícitamente la práctica como un proceso de investigación en el que se desarrolla un proyecto.

En el ámbito escolar, esta imagen estuvo además incidida por el discurso de la calidad y la tendencia tecnocrática a concebir las acciones institucionales y de las maestras y los maestros desde una lógica instrumental y tecnicista, que Rosa María Torres (2000:67) define como proyectitis. De acuerdo con esta lógica, es necesario presentar ‘proyectos’ que capten recursos, y para ello existen formatos específicos que se deben seguir. De

---

<sup>58</sup> No es este asunto materia de estudio de la presente investigación, pero es posible pensar que en un segundo momento le brinde a los resultados emergentes una comprensión histórica que enriquezca la interpretación del problema general.

manera que la palabra proyecto en las instituciones educativas está profundamente marcada por el interés de gestionar recursos y diligenciar formatos.

Ahora bien, a nivel nacional se han producido algunos esfuerzos por darle un sentido a la relación entre maestras, maestros e investigación, que para muchas y muchos de ellos llega como novedosa fórmula foránea, como “moda” o como un requisito –cuando no obligación- más con el que hay que cumplir en el marco de la modernización de la educación en Colombia. En esta vía, diferentes reflexiones han tenido lugar, principalmente en torno al decreto 272 de 1998 (López y Díaz, 1998- Bustamante y otros, 1999), con el fin de proponer alternativas de comprensión para una relación considerada como “problemática”.

Así mismo, en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se han realizado estudios sobre la investigación en la formación de maestros (Isaza, Henao y Gómez, 2005). De estos, se resaltan las herramientas posibilitadas para pensar la práctica pedagógica en relación con la investigación en un horizonte intelectual. Este abordaje ha permitido pensar en los programas de licenciatura la necesidad de fortalecer y diversificar la presencia de los espacios de práctica a lo largo de los planes de estudio y no sólo al final. Además, ha abierto la discusión sobre las dimensiones sobre las cuáles se debe soportar la relación entre práctica pedagógica e investigación. En este sentido, han sido propuestas para la Facultad de Educación las dimensiones de formación ética, conceptual, metodológica y procedimental<sup>59</sup>. Aun cuando no queda duda de la trascendencia de la imagen de una maestra y un maestro públicos, sólidamente relacionados con lo conceptual y lo metodológico, queda el interrogante por la imagen de ellos como sujetos de deseo y de experiencia, por la relación de la dimensión ética con la esfera estética, por el sujeto de deseo de la investigación. Es

---

<sup>59</sup> En la parte final del libro “Práctica pedagógica: horizonte intelectual y espacio cultural” (Isaza, 2005:195 - 197), producto de la investigación: “La práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros” llevada a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia entre el 2001 y 2002, se presenta una propuesta de formación a partir de los principios desprendidos de la imagen del maestro público, intelectual e investigador, en las dimensiones ética, conceptual y metodológica y procedimental.

innegable el carácter social y conceptual de la práctica investigativa; no obstante, es importante recordar que ésta es, ante todo, una búsqueda, una experiencia vital.

Y es aquí en donde surge la pregunta por ¿qué implica hablar de maestras y maestros investigadores en un país en el que la docencia es una profesión tan subvalorizada y la educación un tema desplazado por la “seguridad”? Hablar del “maestro investigador” puede ser una salida que pretenda valorizar o subir el estatus de la profesión, pero también puede llegar a convertirse en un sombrero más que nos ponemos; en este caso, un sombrero que puede llegar a pesar demasiado, o a refrendar la subalternización cuando, luego de quitárnoslo, volvamos a mirarnos tan “sólo” maestras o maestros; entonces tal vez lo único que quede sea buscar un nuevo sombrero a la moda para cubrirnos la cabeza.

En todo caso, se hace necesario no deslizarnos demasiado rápido por la fórmula de la maestra y el maestro investigador, sino más bien intentar deconstruirla en sus relaciones políticas y pedagógicas para ver luego qué de ésta hace parte ya de nuestra formación, pero además de las transformaciones posibles, en el escenario de una práctica pedagógica que se comprenda de un modo diferente al de la aplicación de un modelo.

## **¿Un sombrero para la desprofesionalización?**

*“Qué es lo que me mueve, me alienta como profesor, si gano tan poco, si estoy tan desprestigiado en esta sociedad de mercado? ¿Qué sueño tengo para soñar (...)”  
Freire (2003:42)*

Si algo está claro en los discursos oficiales recientes es la necesidad de cambio, de transformación; pero ésta tiende a verse a partir de la óptica de la reforma, los decretos, la normatividad y “las políticas de modernización” promovidas principalmente a partir del discurso de “calidad” que merodea por el mundo capitalista occidental desde hace varios años ya. Desde la lógica de muchos maestros, maestras y administradores educativos, la educación en Colombia mejorará cuando se impartan desde el Ministerio de Educación políticas más acordes con las necesidades reales de nuestro contexto, cuando las condiciones laborales y educativas sean radicalmente más justas, etc. Y aunque todas aquellas demandas de una transformación que llegue desde “arriba” son muy válidas, el que se atiendan no constituye una garantía de que efectivamente la educación vaya a mejorar.

Lo anterior puede observarse en las dos últimas décadas, cuando más revuelo se ha producido en el campo de la reforma y en muchas instituciones los cambios sólo han operado en la manera de nombrar lo mismo que siempre ha hecho y se seguirá haciendo. De otro lado, la transformación concebida desde una óptica macro tiende a despreciar experiencias particulares y las sitúa como pequeños esfuerzos lejos de incidir a nivel general, lejos de traspasar el espacio local de la escuela.

En el contexto del discurso del *mejoramiento de la calidad*, maestras y maestros colombianos se la pasan de capacitación en capacitación<sup>60</sup>, acumulando en sus archivos versiones de decretos, lineamientos, estándares curriculares; algunos revisan textos sobre teorías abordadas en cursos de ascenso en el escalafón docente, pero parece que en la mayoría de los casos casi nada pasa; lo que aprenden en estos procesos discontinuos los mantiene informados, pero no los toca, no los mueve. Y es que pretender solucionar un asunto tan complejo e inabordable, como lo es la formación de maestras y maestros, por medio de una oleada de “capacitaciones” desde visiones estandarizantes, fragmentadas y objetivistas, es tan iluso como intentar curar una infección con paños de agua tibia.

Los documentos legales efectivamente llegan, los textos con las teorías circulan, pero no todos los maestros y las maestras están preparados para iniciar una interlocución crítica con ellos, de modo que el problema es más de fondo y no se soluciona con “otra capacitación”, con una “actualización” más. Se habla oficialmente, por ejemplo, del requerimiento de una educación basada en el desarrollo de la escritura y la lectura, pero los mismos maestros y maestras no poseen una imagen de sí mismos como lectores y

---

<sup>60</sup> El problema de la lógica de la capacitación se centra en la dificultad de establecerse como un proceso articulador de preguntas y búsquedas, como un ejercicio continuo que tenga asidero en las subjetividades de las maestras y maestros y que pueda, por lo tanto, incidir en su práctica. Con esto no pretendo desvalorizar cualquier tipo de capacitación, ni argüir la inutilidad de la participación de maestros y maestras en conferencias o charlas; seguramente en más de un caso dicha participación ha resultado significativa. Lo que sí me interesa develar es la impertinencia de intentar conmutar capacitación por formación.

escritores. El discurso de la calidad llegó “para mejorar”, y de paso para ocupar el tiempo de las maestras y maestros.

Frente a estas condiciones, los maestros y las maestras no se encuentran del todo maniatados, en medio de todas las rendiciones de cuentas, los formatos y la revolución de su tiempo, han ido encontrando formas de resistencia. Pero en muchos casos, la lucha se reduce a la exigencia de garantías económicas, aspecto indudablemente importante, pero no único en el tema de la desprofesionalización. Visto de este modo, no se trata sólo de un problema laboral, sino ante todo de formación, de apropiación de la imagen de sujetos de saber y de transformación. En este sentido, Rosa María Torres (1999:43) expresa:

*“[La] desprofesionalización [de los maestros] tiene que ver no únicamente con condiciones materiales, sino con un proceso gradual de “desposesión simbólica” (Perrenoud, 1996): los docentes cada vez más arrinconados en un rol de meros operadores de la enseñanza, relegados a un rol cada vez más alienado y marginal, considerados un “insumo” más de la enseñanza (Lockheed y Verspoor, 1991; Banco Mundial, 1996), crecientemente dependientes del libro de texto así como del experto y el agente externo”.*

Así, maestros y maestras tienden a verse como agentes educativos (cuando no instrumentos o recursos), pero no como sujetos y menos de saber. Esto les permite instalarse en una imagen en la cual no es muy importante *inquietarse por sí mismos*<sup>61</sup>. Dicho de otra manera, maestras y maestros deben, en términos oficiales, ocuparse de las directrices Ministerio de Educación, de la “actualización”, de las tensiones de la evaluación masiva y estandarizada, de las exigencias de los contextos y los sujetos con los cuales debe interactuar; pero no tiene espacios para ocuparse de sí mismo<sup>62</sup> y relacionar esta tarea con su labor como maestro; si lo hace, corre el riesgo de ser tachado de “subjetivo” que es poco menos que una ofensa desde la estrechez de su imagen como mediador, transmisor de conocimiento.

En este contexto de creciente desprofesionalización, la investigación puede llegar a verse como una tarea más, un agregado, un sombrero. Cuando la única opción que

---

<sup>61</sup> La noción de Inquietud de sí será abordada ampliamente en el siguiente capítulo.

<sup>62</sup> .

tenemos de asumirla es tan ajena, cuando no hace parte de nuestro cuerpo y no se extiende por nuestra escucha, tacto, gusto, olfato y mirada de lo educativo, por el modo en que desembocamos en la enseñanza con nuestra experiencia y lectura de determinado fenómeno (el lenguaje o la literatura, por ejemplo), entonces es totalmente válido cuestionar lo absurdo que puede llegar a ser el distraerme de lo importante, intentando detener que el ventarrón se me lleve el sombrero. Puedo entonces, preguntarme –como de algún modo lo hace Saldarriaga (2003)- ¿soy maestra pedagoga, intelectual, investigadora... o maestra?

Luego de que el decreto 272 de 1998 impulsara las relaciones entre investigación y práctica pedagógica incluso en los programas de pregrado, algunos colectivos han estado alertándose sobre si lo que se pretende es formar maestros o investigadores (Isaza y otras 2005:84). La disyuntiva devela ya varias de las tensiones presentadas en este trabajo hasta el momento. La “alerta” referida se muestra en la siguiente cita:

*Esta directriz, sin embargo, ha llevado a algunas facultades de educación a ofrecer programas con un amplio componente en investigación, desde teorías y metodologías hasta la presunción de habilitar a los maestros en formación en la producción de conocimiento. Intentan convertirlos en científicos de la educación, nivel que según la ley 30, estaba delegado a niveles superiores de formación, como las maestrías y los doctorados. Esto implica hacer una distinción entre los conceptos de investigación formativa y de investigación científica en estricto sentido, como es nominada por el CNA. (Isaza y otras 2005:97)*

A lo mejor, el problema no sea el determinar si se nos puede o no dar el título de investigadores, sino más bien de interrogar de qué manera concebimos nuestro oficio de maestras y maestros, y las particularidades de la formación que nos hace idearlo de ese modo. También entra aquí una vez más la reflexión por lo que hemos venido asumiendo como investigación, y la persistencia de la visión de “ascenso de niveles”.

Si la idea de que los maestros y las maestras, dado su enraizamiento en la escuela y la enseñanza, participen de la teorización sobre el universo educativo y pedagógico, es curioso que se mantenga la convicción de que será en los niveles de maestría y doctorado en donde se posibilitará la “producción de conocimiento”, precisamente en estos niveles, en los que comúnmente se origina un alejamiento de la cotidianidad escolar.

Desde hace incontables años –mucho antes del apareamiento del “modelo del maestro investigador”- maestras y maestros en Colombia elaboran un saber que, por su carácter subalternizado, no ha sido validado frecuentemente por autoridades científicas, ni publicado en revistas indexadas; no en vano, cuando ha tenido la oportunidad de confrontarse con otros saberes y de compartirse en colectivos ha devenido en “conocimiento serio y confiable sobre el cual construir poder para los grupos y clases sociales pobres, oprimidas o explotadas (las bases), y para sus organizaciones y movimientos auténticos” (Fals Borda, 1991:9).

De acuerdo con lo anterior, la construcción de conocimiento en los programas de formación de maestras y maestros no tendría por qué ser una “presunción”, sino una condición necesaria en la interacción con los contextos educativos, para lo cual no sólo se tendrían que poner en diálogo crítico las teorías de reconocidos autores que circulan por la universidad, sino también los saberes elaborados por las maestras y los maestros en su paso como estudiantes por la escuela, el barrio, la vereda, el circo, el taller, el bus, la cafetería, el conuco, entre otros posibles escenarios.

### **Hasta que no remplacemos la semilla...**

*“Como todo problema rigurosamente teórico, es éste, a la vez, un problema pavorosamente práctico en el cual estamos hoy sumergidos -¿por qué no decirlo?-, náufragos.”*

*Ortega y Gasset (2001:63)*

Las implicaciones de plantear que la investigación formativa está orientada hacia el mejoramiento de la práctica pedagógica son ambiguas y suelen conectarse con un discurso sobre la calidad que tiende a ser inmediatista, es decir, a privilegiar la aparición de resultados a partir de estrategias de intervención cimentadas en teorías. Como docente de la Licenciatura en Educación, Humanidades, Lengua castellana, he podido dilucidar esta conexión principalmente en el tratamiento discursivo de expresiones tales como “detección de problemas”, “intervención pedagógica” y “aplicación de estrategias y teorías”<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> El seguimiento a tal tratamiento discursivo lo he hecho por medio de la revisión del archivo de la Licenciatura, del que tomé como principales referentes el Proyecto

La conexión mencionada, se ve favorecida por la estructura del actual plan de estudios del Programa, el cual está diseñado para que la práctica tenga lugar en los últimos semestres de la carrera, como si la formación se dividiera en dos bloques: el teórico (más prolongado que el segundo), cuya consolidación permitirá la aparición del segundo, que viene a constituir la práctica. Aunque la práctica profesional<sup>64</sup> está ubicada en el campo de integración didáctica<sup>65</sup>, en el que se supone todos los espacios de

---

Pedagógico del Programa (2006), la Sistematización de los Talleres de Autoevaluación de la Primera Semana de Reencuentro con la Palabra (2006), el Informe de Autoevaluación (2007), el Plan de Mejoras (2007) y los programas de práctica pedagógica (2006).

<sup>64</sup> En el plan de estudios se conserva esta denominación, que data de la década de los 80'; sin embargo, todos los documentos del Programa le enuncian como práctica pedagógica.

<sup>65</sup> De acuerdo con el marco referencial del Informe de Autoevaluación del Programa (2006:16-18), este campo “está compuesto por los siguientes espacios: 1. Las Didáctica de adquisición de los procesos de lectura y escritura (I, II y III). Aquí, el nivel uno enfatiza en la recontextualización didáctica de las teorías de la psicogénesis y en el abordaje crítico de los diferentes métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura. El segundo nivel focaliza los procesos de comprensión textual y el tercero, los de producción. 2. Las Didáctica de la Lengua y Didáctica de la Literatura, con los espacios de conceptualización: Didáctica de la lengua y la literatura (I, II y III) y Proyecto didáctico de Investigación. El primer nivel de esta línea se centra en la Didáctica de la lengua; El segundo nivel enfatiza en la Didáctica de la literatura. El nivel tres de este Núcleo hace hincapié en la Didáctica y los procesos de evaluación en lenguaje. El último de los espacios de este Núcleo constituye el Proyecto didáctico de Investigación que dirige la experiencia teórica-práctica, fruto de los otros cursos de didáctica ya mencionados, hacia la reflexión e inquietud investigativa. En último término, se presentan las Prácticas I y II, y el Seminario Trabajo de Grado, que constituye un espacio para el procesamiento, análisis e interpretación de la información recogida a partir de una pregunta en la práctica. En este seminario confluyen los logros obtenidos en los espacios anteriores del campo de integración didáctica, que han sido articulados en la práctica como escenario de una búsqueda investigativa, cuyos resultados se

formación tienen un carácter teórico-práctico, podría decir –basada en los hallazgos del proceso de autoevaluación<sup>66</sup>- que la experiencia efectiva de práctica sólo surge entre el 8vo y 9no semestre. Si bien es cierto que los cursos precedentes a la práctica cuentan con una actividad denominada micro-práctica<sup>67</sup>, su corta duración y otras condiciones suelen orientarla hacia lo hipotético<sup>68</sup>, y cuando no, hacia su “aplicación” sólo con uno o dos individuos<sup>69</sup>. Con seguridad, estos incipientes acercamientos tienen implicaciones en la concepción de práctica e investigación que desarrollan los estudiantes del Programa, teniendo en cuenta que el Proyecto Pedagógico (2006:13) afirma que la investigación en la Licenciatura confluye principalmente en el Campo de Integración Didáctica.

En este documento, generalmente la investigación se encuentra asociada a la solución de “problemáticas” o problemas, como puede apreciarse en la siguiente cita: “con base en los contenidos a abordar se diseña una experiencia práctica basada en problemáticas reales que implican la búsqueda de soluciones viables, propiciando un acercamiento progresivo a la misma y una confrontación permanente entre ésta y la teoría” (Proyecto Pedagógico, 2006:29).

---

sistematizan, se interpretan y se socializan ante la comunidad académica de la Facultad”.

<sup>66</sup> Ver factor 4, Informe de Autoevaluación (2007:82-112), Plan de mejoras (2007:7)

<sup>67</sup> Valga aclarar que esta actividad tiene lugar principalmente en las “didácticas de adquisición”, ya que en las demás su realización es más bien contingente. El resaltado es mío.

<sup>68</sup> Por ejemplo, la elaboración de un proyecto o unidad a partir de lineamientos curriculares u otro referente, sin tener un contacto certero con el grupo o comunidad específica en donde serían “aplicados”.

<sup>69</sup> Quienes suelen ser niños y niñas familiares o vecinos del estudiante, situación que al volverse reiterativa curso tras curso, puede llegar a distanciarlo de los diversos contextos escolares. Ver Sistematización de los Talleres de Autoevaluación de la Primera Semana de Reencuentro con la Palabra (2006:9)

Desde esta perspectiva, lo investigativo consiste en encontrar problemas –a partir de una lógica de déficit o carencia- y solucionarlos por medio de la práctica. En este sentido, Bustamante (1999:172) advierte que “la idea de ‘investigar para cambiar’ (o para mejorar la calidad, o cualquier otra cosa por el estilo) puede ser uno de tantos estereotipos que reinan en el ámbito educativo”.

Esto puede constatarse en el gran porcentaje de preguntas de los trabajos de grado relacionadas con la acción de mejorar, por ejemplo: *¿cómo mejorar la competencia escrita de los estudiantes (...)?* O, *¿es posible mejorar los niveles de comprensión lectora por medio de (...)?*” preguntas dispuestas para la subsiguiente presentación de una estrategia o conjunto de estrategias cuya aplicación les dará solución y por lo tanto ofrecerá el mejoramiento esperado<sup>70</sup>.

Aun cuando asiento frente a la idea de que la investigación educativa debe plantearse siempre en función de la transformación de los contextos en los cuales opera, considero que no se trata de un movimiento de impacto inmediato, sino más bien de un proceso que se va tejiendo lentamente a la par con una comprensión que se ve afectada por el contexto y los sujetos de la investigación. De modo que “solución, impacto y mejoramiento” se van desplazando, al abrir paso a un proceso que se hace más complejo por la integración de “los sujetos y los contextos” (Bustamante, 1999:175-178).

No obstante, la reiterada alusión a la intervención<sup>71</sup> parece darle primacía a la solución, el impacto y el mejoramiento, en el Proyecto Pedagógico y en uno de los programas de práctica:

---

<sup>70</sup> Ver Análisis e interpretación de un corpus de trabajos de grado (2006-2007). En: Informe de avance del proyecto financiado por el CODI “La formación de maestros investigadores en el contexto de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Una aproximación a los imaginarios circundantes” (2008:10-14). En: archivo Grupo de Investigación Somos Palabra: formación y contextos.

<sup>71</sup> Debo confesar que me es muy difícil desprenderme de la asociación de esta palabra con las connotaciones de sus uso en el espionaje (la intervención de una línea telefónica o de la correspondencia, por ejemplo) y en la medicina (la intervención quirúrgica en la

*Momentos de la práctica:*

1. *Profundización en la teoría tanto de la Didáctica General como de la Didáctica de la lengua y la literatura.*
  2. *Construcción del “Proyecto Didáctico” fundamentado en la investigación en educación.*
  3. *Ejecución del proyecto didáctico en las agencias de práctica respectivas durante un año académico.*
  4. *Seminario de acompañamiento a la ejecución de la práctica.*
  5. *Sistematización de la práctica docente en el trabajo de grado.*
  6. *Presentación del trabajo de grado ante la comunidad académica.*
- ( Proyecto Pedagógico, 2006:25)*

*Propósito*

*El maestro(a) en formación, debe formular y aplicar una propuesta de intervención pedagógica y didáctica de lengua castellana para propiciar excelente niveles de apropiación en la competencia comunicativa articulada a la comprensión e interpretación de lectura; a la producción de textos escritos con sentido, al discurso oral y la argumentación, bajo el soporte de las estrategias cognitivas y meta cognitivas que estimulen el desarrollo de los procesos de inferencia, de interpretación y predicción en los(as) alumnos(as)*

*( Programa Práctica Pedagógica, 2006:3)*

Por su cuenta, el documento<sup>72</sup> titulado “Sistematización de los Talleres de Autoevaluación de la Primera Semana de Reencuentro con la Palabra” (2006:9)<sup>73</sup>

---

cual el paciente se encuentra anestesiado, es decir, privado total o parcialmente de la sensibilidad para poder ser operado).

<sup>72</sup> Ver Documento Sistematización Primera Semana de Reencuentro con la Palabra. Talleres de autoevaluación, (2006:19-22). En: archivo de la Licenciatura.

<sup>73</sup> Este documento sistematiza las relatorías producidas en los es de autoevaluación realizados en los cursos del campo de integración didáctica durante “La primera semana de reencuentro con la palabra”. El objetivo de esta estrategia fue generar espacios de

muestra que las y los estudiantes tienden a reconocer la necesidad de que maestros y maestras no sólo “dominen contenidos” y que los repitan año tras año, sino que su enseñanza llegue a ser el resultado de una investigación constante. Esta imagen es relacionada continuamente en las relatorías producidas en dichos talleres con la categoría emergente de contexto; es decir, para muchos y muchas estudiantes, el saber académico construido en la universidad no es suficiente a la hora de interactuar en los diferentes contextos educativos; por ello, se hace necesario asumir una actitud investigativa que permita adecuar la formación académica a las necesidades reales de las comunidades educativas en una enseñanza que permita -tanto a maestros y maestras como a estudiantes- interpretar, leer y escribir textos escritos, orales y a la vez interpretar, leer y escribir el mundo.

Sin embargo, a la hora de hablar sobre el cómo de este asunto afloran interrogantes. Por ejemplo, se mencionan –al igual que en el programa de práctica elaborado por el grupo de asesores<sup>74</sup>- los enfoques etnográfico y hermenéutico pero no hay posibilidad de visibilizarlos en los discursos mantenidos frente a la práctica investigativa por parte de los estudiantes, que enfatizan en la importancia de generar “procesos deductivos basados en evidencias”, “elevar los niveles”, “intervenir para mejorar los procesos”, entre otros elementos que no están en la base epistemológica de la etnografía o la hermenéutica. Por esta razón, no es muy claro en las relatorías que enuncian dichos enfoques el porqué de la elección de estos y no otros; tampoco, una respuesta frente a qué hace que una pregunta sea investigativa.

De acuerdo con lo anterior, es posible observar en el discurso de los y las estudiantes la importancia de que maestros y maestras sean investigadores, pero más allá de la enunciación del deber ser, es difícil descubrir una apropiación frente a sí mismos como investigadores en la práctica. Si bien es cierto que el Proyecto Pedagógico del Programa

---

reflexión que permitieran la articulación de elementos teóricoprácticos relacionados con los diferentes componentes del proyecto pedagógico del programa. Uno de los tópicos discutidos en estos talleres fue el de la investigación en la Licenciatura.

<sup>74</sup> Programa Práctica Pedagógica (2006). En: carpeta programas cursos Núcleo de Integración Didáctica.

plantea la presencia de la investigación a lo largo de todo el Núcleo de Integración didáctica y de manera culminante en la práctica pedagógica y el trabajo de grado, se evidencia en las apreciaciones de un alto porcentaje de estudiantes, la preocupación por generar espacios de discusión investigativa centrados en problemáticas del escenario escolar, desde los primeros semestres. Estos planteamientos consideran que “hay poca claridad en cuanto a los propósitos y razones de la investigación al interior del Programa, ello puede deberse a las diferentes ideas que de investigación se manejan, situación por la cual el trabajo investigativo se hace sólo en los últimos semestres para optar a un título”<sup>75</sup>

Es en el marco de esta lógica que tiene lugar la crisis de las y los estudiantes cuando se enfrentan, en una práctica tardía, a contextos educativos complejos, híbridos, reticentes a la prescripción, a la postulación de una teoría iluminadora de la práctica en la que maestros y maestras operan sólo como aplicadores.

En el segundo capítulo de la tercera parte de este trabajo pretendo dar una mirada a la relación teoría-práctica que se distancie de esta imagen de la aplicación, y que resignifique la experiencia investigativa.

---

<sup>75</sup> Tomado de relatoría # 7 talleres de autoevaluación, 2006. En: archivo de autoevaluación.

**ANDO PENSANDO... ANDO HABLANDO... ANDO DIVAGANDO.**

Por:

Deicy<sup>76</sup>

*“Ésta es mi forma de escribir lo que pienso  
y de pensar sobre lo que hago”*  
Paulo Freire

**La Naturaleza Política De La Educación**

Respiro profundo... y miro a mi alrededor, son montañas, pequeñas montañas en cadena que a través de mi imaginación puedo comprender que algún día, hace mucho tiempo, estuvieron llenas de grandes árboles; me imagino que daban deliciosos frutos y diversas y llamativas flores, también me imagino que sus riachuelos eran mas caudalosos que hoy, y me saboreo sus dulces aguas...

¡y los pájaros!...esos debieron ser hermosos, grandes y majestuosos, y es que si hoy a pesar de que esas montañas están convertidas en planos potreros que alimentan muy pocas vacas podemos deleitarnos con hermosas gaviotas, o con pequeños aguiluchos tan ágiles y tan vivos...y que decir de las chicharras, esas mismas que en el primer día nos dieron un gran concierto de bienvenida, parecían a nuestro favor.

Ahora recuerdo que el primer día que pisé estas tierras, con mi mochila al hombro y los cinco sentidos en cada murmullo, en cada movimiento, en cada viento o en cada planta que veía en mi camino, todos y todas sabían que era una chicharra..., pero yo, en mi ignorancia citadina ni siquiera sabía que existía un animal con ese nombre, pensaba hasta entonces que la palabra chicharra era simplemente una de esas palabras inventadas por Roberto Gómez Bolaños...

¡Me estremezco!, quiero llorar, pero también estoy alegre y es que vuelvo a casa, pero... pero ¿volveré a ver estas tierras?, ¿Cuándo será mi próximo viaje?, ¿existirá otro viaje más?...Me observo, estoy montada en un caballo, con botas, con sombrero y por supuesto con un montón de sentimientos encontrados..., hasta hace tan solo unos días todo esto era extraño para mí, ahora todo es muy cercano, muy familiar y lo disfruto.

~~Miro mi caballo, ese mismo que me acompaña desde hace tan sólo unos metros atrás,~~  
<sup>76</sup> Pseudónimo de Diana María Monsalve

el ~~cuando también me siento como una kapunia wera,~~ como lo sienten los otros y las otras del resguardo, pero me acompaña al igual que la comunidad representada en alguacil del Resguardo de Polines que me señala el camino más adecuado. Trato de recordar si lo conocía, me cercioro entonces de que nunca lo había visto, él simplemente me mira, pienso que me ve como una extraña, pero nunca menciona una

### III. CUIDARSE ENTRE CATÁRTICA Y POLÍTICA

*“Se trata de la curiosidad, esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena de practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar, sino la que permite alejarse de uno mismo”*  
Foucault (2005:11-12)

*“(...) la escogencia de la diferencia (...) era llamada por Leibniz “el pecado”. Nietzsche la llama “eterno retorno”. Para Foucault, es la condición que hace de la vida una obra de arte”*  
Garavito (1999:135)

En los dos capítulos anteriores de esta parte presenté algunas reglas discursivas de la investigación formativa que se desprenden, entre otros aspectos, de la concepción de la formación como ascenso en niveles, la práctica como aplicación de la teoría y la actividad investigativa erigida en función de la negación de la subjetividad. Ahora bien, en este tercer capítulo pretendo poner en diálogo algunos conceptos con mi experiencia de maestra y mi relación con la observación, la enseñanza y la investigación, en aras de continuar la comprensión del problema general de este trabajo.

Si en el capítulo anterior tuvo protagonismo –en tanto objeto de crítica- el concepto de mejoramiento, de aquí en adelante centraré mi atención en el cuidado e inquietud de sí, en relación con la gobernabilidad, para comprender que no es posible desarticular la voluntad pedagógico-política de preocuparse de los otros, las otras y el saber, de la inquietud de sí misma o sí mismo, de la experiencia estética de la vida como obra de arte.

Para empezar, me gustaría expresar que mi experiencia como maestra surgió en estrecha relación con el saber, con la pasión que me despertaba el encuentro con la literatura, con mi lengua materna, y el profundo deseo de compartirlas, de comunicarlas. Me es imposible hablar de mi experiencia como maestra desarticulándola de mi relación con el

arte, con las preguntas y los miedos más profundos por lo que significa existir, por los efectos de las palabras y sus inasibles juegos en el cuerpo, en el ser.

Desde mi primera experiencia como maestra, el enseñar lenguaje y literatura ha estado íntimamente ligado a una mirada constante sobre mí misma, una experiencia reflexiva que en ocasiones es dolorosa pero necesaria, sobre todo cuando ésta se conjuga con los desestabilizantes acercamientos a lo literario y a la complejidad del lenguaje cotidiano, ambos inagotables nacimientos de sentidos. En este proceso siempre han estado otras y otros, rodeándome, niñas, niños, jóvenes o adultos, ahí, mirándome con la necesidad de encontrarse en mis narraciones, de verse y de negarse –por fortuna-, mientras se buscan también como seres humanos, mientras construyen un lugar para sus preguntas entre la escucha, el habla, la lectura y la escritura.

Siempre ha habido razones para mirarme en el espejo, para escribirme, para dejar de ser como una posibilidad de seguir siendo, para verme entre diversas imágenes luchando por no reflejarme en la figura de una maestra preocupada exclusivamente por las pruebas de medición de logro cognitivo, maestra invisible equiparadora de mentes con capacidades y habilidades para procesar información, maestra estandarizada y estandarizante.

Si algo he podido ofrecer como maestra ha sido aquello que he elaborado en mi formación sobre el suelo de ciertas relaciones de saber y poder, tensionadas por una creciente inquietud por mí misma que me ha propiciado las condiciones de posibilidad necesarias para resistirme a las imágenes en las que no me quiero reflejar. Todo esto me ha permitido concebir mi existencia como una obra de arte que voy puliendo y cuidando.

Inquietud, cuidado y prácticas de sí, subjetividad y resistencia, son todo lo que he intentado narrar hasta el momento de mí misma, y ahora aparecen principalmente en las palabras de Michel Foucault. Este texto no es otra cosa que la humilde búsqueda de estos conceptos diseminados por toda mi historia, como retazos que hoy recojo en la pregunta por formación investigativa y la subjetividad mientras me miro en el espejo.

## **La mirada de sí**

*“Juguemos a que existe alguna manera de atravesar el espejo; juguemos a que el cristal se hace blando como si fuera una gasa*

*de forma que pudiéramos pasar a través. ¡¿Pero, cómo?! ¡¿Si parece que se está empañando ahora mismo y convirtiéndose en una especie de niebla!! ¡Apuesto a que ahora me sería muy fácil pasar a través! --Mientras decía esto, Alicia se encontró con que estaba encaramada sobre la repisa de la chimenea, aunque no podía acordarse de cómo había llegado hasta ahí. Y en efecto, el cristal del espejo se estaba disolviendo, deshaciéndose entre las manos de Alicia, como si fuera una bruma plateada y brillante”*  
*A través del espejo, Lewis Carroll*

De acuerdo con Foucault, en la antigüedad de occidente se dio gran valor a la noción de inquietarse y ocuparse de uno mismo en la búsqueda de la verdad; “mucho antes de Platón, mucho antes del texto de Alcibíades, mucho antes de Sócrates, había, por decirlo así, toda una tecnología de sí que estaba en relación con el saber (...)” (Foucault, 2001:59). Sin embargo, a partir de la instauración del pensamiento cartesiano *ocuparse de sí mismo* empezó a ser un enunciado marginado por el principio delfico *conócete a ti mismo*.

Inquietarse por uno mismo implica agitación, movimiento, desasosiego permanente (Foucault, 2001:24), convertir la mirada, trasladarla “desde el exterior, los otros, el mundo hacia ‘uno mismo’” (Foucault, 2001:28). Además, aparece como condición para desubicarse de ciertos privilegios estatutarios que brinda el instalarse en un lugar. De este modo, inquietarse permite pisar el suelo de una acción política definida (2001:24).

Lo anterior no se presenta en la dimensión del sacrificio del sí mismo por los demás, tal como lo plantea la moral cristiana y sus prácticas de inhibición. Lejos de esta posición, la inquietud de sí tiene que ver con una voluntad del sujeto que se convierte en urgencia. Sin embargo, la inquietud de sí no es un asunto sólo de voluntad o actitud, también se despliega en acciones, prácticas o técnicas que posibilitan la transformación, la transfiguración de aquel que “se toma a sí mismo como objeto de desvelos” con el propósito de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. Estas prácticas, que generalmente tenían como punto de convergencia el cuerpo, constituían en la antigüedad ejercicios inherentes a la búsqueda de la verdad y permitían la afirmación desafiante de una vivencia estética o catártica (Foucault, 2001:29-50).

Así, tener acceso a la verdad en la antigüedad de occidente requería del ejercicio de ciertas prácticas de sí que le permitieran a los sujetos transformarse, modificar su

existencia no en función del conocimiento, sino del mismo sujeto (Foucault, 2001:33); es decir, no era posible llegar a la verdad sin la transformación del sujeto.

Dicha transformación puede entenderse como experiencia espiritual que consta de dos elementos. El primero de ellos lo constituye el movimiento de Eros, que arranca al sujeto del estatus que provee el estar instalado en determinada posición; Eros moviliza, jalona; la Ascesis es el segundo elemento y está integrado por ciertas técnicas de la elaboración de sí mismo provenientes de su cultura (Foucault, 2001:34). De este modo, en la antigüedad no existía una división entre la búsqueda de la verdad y la espiritualidad, la relación de los sujetos consigo mismos (Foucault, 2001:35).

Algo distinto sucede en la modernidad cuando las condiciones para llegar a la verdad no tienen que ver ya con prácticas de sí, sino todo lo contrario, con condiciones formales y objetivas sometidas a las reglas del método y a la estructura del objeto que se busca conocer (Foucault, 2001:36), pero en ningún momento vinculadas con el sujeto que busca la verdad. La verdad es, por consiguiente, una verdad demostrable que tiene mayor validez en la medida en que su génesis se aleje más del sujeto. De acuerdo con Foucault, en la modernidad “basta abrir los ojos, basta razonar sanamente, de manera recta, y sostener la línea de la evidencia en toda su extensión sin soltarla nunca, para ser capaces de verdad” (Foucault, 2001:189-190).

En este sentido, resulta paradójico el hecho de que en la antigüedad se valoraran positivamente las prácticas de sí en relación con la búsqueda de la verdad, y que en la modernidad empezara a considerarse negativa en dicha búsqueda la posibilidad de ocuparse de sí mismo. Ser subjetivo adquiere, de este modo, una connotación despectiva que descalifica la experiencia de saber que “estremece, atraviesa, transfigura [el] ser”; en cambio, da paso a una posición de objetividad en la cual “el conocimiento se abrirá simplemente a la dimensión indefinida de un progreso” (Foucault, 2001:33,37).

Pero hablar de la modernidad no significa la referencia a una época superada por la historia de la humanidad, hoy mismo, en palabras de Foucault (1991:54), “nos inclinamos más bien a considerar el cuidarnos como una inmoralidad y una forma de escapar a toda posible regla. Hemos heredado la tradición de moralidad cristiana que convierte la renuncia de sí en principio de salvación. Conocerse a sí mismo, era paradójicamente la manera de renunciar a sí mismo”.

Como lo mencioné anteriormente, las prácticas de sí no constituyen una obligación inscrita en un código, sino más bien la urgencia de vivir de diferentes formas la relación consigo mismo<sup>77</sup>, la estética reflexiva de una libertad manifestada en un retirarse en sí misma o en sí mismo para leer, “prepararse para los reveses de la fortuna o para la muerte”, escribir cartas a los amigos, tomar notas sobre sí mismo para luego releerlas con el fin de reactivar las verdades necesarias para gobernarse (Foucault, 1991:61-62)<sup>78</sup>.

En este caso, gobernarse no significa suprimir el deseo, sino obtener un dominio sobre él, pero no basado en reglas exteriores al sujeto de verdad, que elabora ciertos principios generales en el uso de los placeres, en su distribución y los límites (Foucault, 2005:87). De este modo, por fuera de una lógica de constricción, se establece una relación entre ascetismo y verdad que abre paso a la pregunta: “¿qué es lo que uno debe ser capaz de saber sobre sí para desear renunciar a algo?” (Foucault, 1991:46-47).

En suma, el *cuidado de sí* no se inscribe en un código de comportamiento que prescriba prácticas estandarizadas para todos los individuos, sino más bien, como una experiencia que no se impone pero sí propone, de forma distinta a diferentes sujetos, formas de relación con el poder que se ejerce tanto sobre sí mismos, como en la interacción con los otros<sup>79</sup> (Foucault, 2005:23). Así, *el cuidado de sí* se erige como práctica de la libertad en tanto se mueve entre relaciones de poder muy complejas, pero desde la posibilidad de jugar en ellas por medio del “gobierno de sí mismo” que no puede

---

<sup>77</sup> “Ciertamente que toda acción moral implica una relación con la realidad donde se lleva a cabo y una relación con el código al que se refiere, pero también implica una determinada relación consigo mismo” (Foucault, 2005:29)

<sup>78</sup> La revisión de todas estas prácticas, sin lugar a dudas, hace parte de un estudio eurocéntrico; tendríamos que preguntarnos también qué tipo de relaciones se han producido en otras culturas -por ejemplo las indígenas- entre la espiritualidad, la verdad y la experiencia, teniendo claro que estas categorías pueden llegar a constituir realidades totalmente disímiles vistas desde el interior de diversas cosmogonías.

<sup>79</sup> De acuerdo con Foucault (1994:405) las relaciones de poder están presentes en todas las interacciones humanas y entran en escena en la muy cotidiana intención de dirigir la conducta del otro.

ejercerlo un sujeto dominado o subyugado por otros, o por sus propios deseos. Desde esta perspectiva, la subjetividad se forma sobre el suelo de las relaciones de saber-poder, pero siempre con la opción de resistencia, entendida ésta no en la forma tradicional de oposición, sino como espacio para la creación y la transformación.

Foucault (1994:390) llama subjetivación al proceso por el que “se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que evidentemente es una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí”, que surge en las formas de relación consigo mismo, y que permite la transformación constante y por lo tanto, la creación de modos de existencia diferentes a los prescritos, como elaboración estética de la existencia.

En esta vía, Garavito (1999) sintetiza el concepto de subjetivación a partir de la noción – también foucaultiana- del afuera, como categoría que “irrumpe en la desarmonía espaciotemporal” de un juego de verdad, de determinado orden del discurso, y abre un nuevo campo de afección (poder de afectar y ser afectado) y percepción (el poder de la mirada) que no está decretado en las relaciones de saber y poder propias de la convención de ese juego de verdad (Garavito,1999: 119-131).

Así, la vida se presenta como obra de arte en la medida en que el adentro constituya el pliegue de un afuera indecible, que admita el ocuparse de sí mismo a partir de modos de existencia alternativos a una identidad inmanente, uniforme o sustantiva -que siempre remitirá a lo idéntico, a lo igual, al saber y al poder institucionalizados-, modos alternativos de la diferencia y no del control (Garavito, 1999:135). De acuerdo con lo anterior, Garavito (1999:131) presenta tres características que se reconocen en todo proceso de subjetividad:

En primer lugar está la creación de la diferencia. Al abrir un nuevo campo de afección y de percepción, la subjetivación desinstala la idea que se tiene de sí mismo o sí misma dentro de este marco; en esta vía, “todo proceso de subjetivación implica así la irrupción de la diferencia como creación que agrieta la identidad” (Garavito, 1999:131).

Según Garavito, la segunda característica de la subjetivación es la búsqueda de autonomía en relación con el saber y el poder. La lucha para escapar de las convenciones del saber y el poder persigue una forma de autonomía que se pliega sobre

sí misma para constituir un “adentro del afuera” (Garavito, 1999:132), es la resistencia creativa, transformadora que dinamiza las identidades, las hace históricas y complejas.

Por último, la subjetividad, en tanto elaboración estética de la existencia, es una opción de contingencia, puede suceder o no, no es obligación. Más bien, la subjetividad abre un camino para el sujeto más allá de sí; pero no se impone, no se exige, mientras que las relaciones de poder - saber sí lo hacen.

Desde esta lógica, la subjetividad se mueve entre el poder que existe en lo mismo y el extremo de la muerte o la locura, si la huida de dicho poder se topa con el afuera y se queda completamente en el “irrespirable vacío del afuera” (Garavito, 1999:134). Para Foucault (citado por Garavito, 1999:134-135), la subjetivación afirma la vida en los pliegues y “escapa de esa peligrosa aventura con la muerte”.

## **La mirada de si en los otros**

*“No pienso automáticamente si los otros no piensan también. Simplemente no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros”*  
Freire (2002:112)

*“el cuidado de sí implica asimismo una relación con el otro, en la medida en que, para cuidar bien de sí, hay que escuchar las lecciones de un maestro. Se necesita un guía, un consejero, un amigo, alguien que nos diga la verdad. Así, el problema de las relaciones con los otros está presente a lo largo de todo este desarrollo del cuidado de sí”*  
Foucault (1994:309-400)

Indudablemente, ocuparse de sí corresponde a un privilegio que implica el conceder una posición especial a sí misma o sí mismo; sin embargo, lo que empieza como una ventaja exclusiva deviene en una desestabilización que converge en la voluntad del sujeto de ejercer poder político sobre otros. Relacionarse políticamente con otros y otros se halla enriquecido por la auténtica preocupación por uno mismo y por la verdad que se elabora con esta acción. Gobernar se instaura en el proceso de transformación de los propios privilegios en acción política. Obviamente, cuando menciono transformación no lo hago desde una visión dicotómica, no es que se salte imprevistamente del plano individual al social como si ambos no tuvieran nada que ver; se trata, más bien de una lógica

relacional e interactiva en la que “ocuparse de sí mismo será ocuparse de sí en cuanto uno es ‘sujeto de’ cierta cantidad de cosas” (Foucault, 2001:71).

Es explicable que desde la predominante lógica excluyente de la racionalidad instrumental, catarsis y política se encuentren desagregadas. Por esta razón, suelen presentarse desarticuladamente el sentir, el pensar y el relacionarse con los demás; los educadores nos encargamos de agudizar la distancia cuando pretendemos distribuir estas dimensiones de la vida humana en compartimentos que no se afectan mutuamente.

En este sentido, Foucault (2001:174) afirma que “mientras que –voy a mostrarlo enseguida- para Platón en realidad, no hay diferencia de economía entre el procedimiento catártico y el camino de lo político, en la tradición neoplatónica, en cambio, vemos que las dos tendencias se disociaron y que el uso del ‘conócete a ti mismo’ con fin político y su uso con fin catártico o bien: el uso de la inquietud de sí con fin político y su uso catártico- ya no coinciden y constituyen una bifurcación [en la que] elegir”.

Así mismo, desde la perspectiva platónica presentada por Foucault por medio del análisis del texto Alcibíades de Platón, es posible dilucidar en las nociones de inquietarse por sí mismo, ocuparse de sí y la mirada de sí, una compleja y ambivalente relación entre erótica y política (1991:56,58). Esto es bien importante para comprender cómo la interacción con el otro nunca deviene como imposición, sino una inherencia preparada y deseada. En esta vía, nos recuerda Najmanovich (2005:77) que “no hay sujeto previo ni independiente de la sociedad, no hay sociedad anterior a la interacción”. Por su cuenta, García (2004:15) afirma que “no existe una dinámica puramente social que no esté relacionada con los individuos concretos, como tampoco existe una que se cree individualmente: siempre es el resultado de las interacciones sociales y la mirada sobre el sí mismo resulta de un diálogo de la propia subjetividad con las miradas de los otros”.

Como vemos, estas posiciones ubican la subjetividad en una perspectiva dialógica e interactiva, lo cual confronta enormemente ciertos dispositivos pedagógicos que pretenden formar lo ético y lo político como si fueran asuntos que por su carácter social excluyeran el sujeto en favor de un colectivo. Pero hay asuntos que no se forman porque sí en un grupo, y para llegar hasta él, deben pasar primero por las fibras de la

experiencia de los sujetos, que indudablemente están conectados con la colectividad. Demetrio (1999:155) dice al respecto: “Un proyecto educativo que ponga en lugar destacado la autoeducación de cada cual que, sobre todo, consiste en aprender a reflexionar con y sobre uno mismo, promover los propios talentos y adquirir lo antes posible una independencia individual y creativa, es, inevitablemente, un proyecto que facilita, muy lejos de inhibirlas, las relaciones humanas”.

## **Mirarse para dejar de ser, o la formación**

*La Oruga y Alicia se estuvieron mirando un rato en silencio: por fin la Oruga se sacó la pipa de la boca, y se dirigió a la niña en voz lánguida y adormilada. -¿Quién eres tú? -dijo la Oruga. No era una forma demasiado alentadora de empezar una conversación. Alicia contestó un poco intimidada:-Apenas sé, señora, lo que soy en este momento... Sí sé quién era al levantarme esta mañana, pero creo que he cambiado varias veces desde entonces. -¿Qué quieres decir con eso? -preguntó la Oruga con severidad-. ¡A ver si te aclaras contigo misma! -Temo que no puedo aclarar nada conmigo misma, señora -dijo Alicia-, porque yo no soy yo misma, ya lo ve. Alicia en el País de las maravillas, Lewis Carroll*

*”En la vida y en el trabajo lo más interesante es convertirse en algo que no se era al principio”  
Foucault, (1991:27)*

Reflexionar<sup>80</sup> es mirarse y apreciarse, gracias a la inquietud de sí, dispuesta para la transformación. No obstante, la modernidad y la razón instrumental, con su lógica técnicofuncional distancian al ser humano del espejo, lo envuelven en la dinámica de la producción y el consumo, que no da paso a la reflexión.

Runge y Muñoz (2005), reconocen que el proyecto moderno de autonomía se ve truncado e inconcluso en el ejercicio de la razón instrumental. Según ellos, “la apuesta por un ser humano capaz de autorreconocerse y por ende formarse a través de las decisiones que él toma en el ejercicio legítimo de su autonomía, no ha podido realizarse debido a las taras formativas que se han puesto en ejecución en el afán por instrumentalizar al ser humano en la sociedad industrial” (Runge y Muñoz, 2005:368).

---

<sup>80</sup> Esta palabra comparte su origen con la expresión reflejo (lat. Reflexus).

Lo anterior permite concluir a los mismos autores (2005:373) que, “en cierta medida la crisis de la sociedad moderna se puede entender como la no formación de sujetos reflexivos”. En la misma vía, Freire (1980:45) plantea que la vida de los seres humanos no se mueve tan sólo en el hacer, sino en el sentido que se atribuye a dicho hacer, “la acción es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión”. Cuando pensamiento y acción no se enfrasan en una visión dicotómica, la reflexión no se queda en un ejercicio contemplativo que aquietta al ser humano; pensarse a sí mismo o sí misma implica pensar al mundo, desear transformarlo en el encuentro con los otros y las otras, con quienes se comparten imágenes, con quienes se mantienen o se alteran.

Desde esta perspectiva, un espacio pedagógico tiene el cometido de generar las condiciones necesarias para que se produzca un encuentro tal con el saber, que permita la elaboración de la experiencia de sí con los otros y otras, que desinstale a los sujetos, por medio de una vivencia que admita ver el mundo con otros ojos y descubrirlo como un texto tejido a punta de puro lenguaje, como un hilorio de redes simbólicas en el cual la imagen de quien está percibiendo se descubre a sí misma distinta, no sin el asombro, no sin la fascinación por el misterio de poder hallar un sitio para mirarse diferente en el mundo.

Concebir así la formación remite ineludiblemente al interrogante por el ser dentro de ese mundo como texto que para leerse precisa del sujeto lector una lectura de sí mismo. Goethe, y su personaje Wilhem en *Años de andanzas y aprendizajes* (1796), introducen esta pregunta: “¿Qué es ser? ¿Qué es ser hombre? Dejar de ser, devenir siendo, no llegar a ser. Nunca llegar a ser” (Quiceno, 2003:205).

La formación se plantea aquí en el camino de una búsqueda que niega la instalación en una única imagen, lo cual propicia un buscarse sin descanso y un nunca encontrarse como motor de la vida. Se trata, en todo caso, de una vivencia estética o, retomando a Lenzen, podemos decir que se trata de una experiencia que permite “producir saberes poiéticos, es decir, saberes que subviertan el saber en un hacer y la ciencia en una estética (conocimiento en ficción y el saber en hacer –poiesis)” (Runge y Muñoz, 2005:366). Foucault lo enuncia claramente: “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” (1994: 373)

En este sentido, inquietarse por uno mismo tiene el poder de desintalar, de mostrar otros modos para ser y para dejar de ser, otras formas de relacionarse y de mirar. Esta posibilidad de percibir y percibirse de un modo distinto, está presente en Nietzsche (citado por Quiceno, 2003: 209) cuando afirma que “la formación es la mirada que uno hace sobre sí mismo para dejar de ser el individuo que quiere el Estado y los ideales del Estado. Este camino de formación es el camino de liberación de lo que uno es (...) esa lucha, ese drama por despojarse de lo que no es, por salir afuera y respirar aire puro, por buscar un afuera, otro modo de ser que no sea el que nos imponen, es la verdadera formación”.

Garavito lo expresa por medio del concepto deleuziano de devenir: “se trata de desprenderse de sí mismo, deviniendo secretamente algo completamente distinto a sujeto mayoritario” (Garavito, 1999:174); en esta vía, Najmanovich (2005:46) plantea que “no nacemos ‘sujetos’ sino que devenimos tales en y a través del juego social”.

Desde esta perspectiva, la formación no es vista como una iluminación súbita que “abre los ojos”, sino más bien como una “elaboración de sí por sí mismo, una transformación estudiosa, una modificación lenta y ardua en constante cuidado de la verdad” (Foucault, 1994:377). De este modo, la formación no puede ser una exigencia, una demanda exterior; el reto pedagógico consiste entonces en la generación de condiciones para que sean los sujetos quienes se formen y transformen, obviamente no hay ningún dispositivo de formación neutral, la generación de condiciones siempre responde a principios guiados por una formas éticas y estéticas de concebir el ser humano, la libertad, la vida en sociedad, el mundo.

En suma, formarse es ingresar en la crisis para dejar de ser. Desde esta visión, Runge y Muñoz se refieren a los hombres y las mujeres como seres críscos que, enfrentados a “situaciones difíciles detonantes de la reflexividad” (2005:372), se forman. Esto implica abogar por la recuperación de la experiencia y de la reflexividad en los procesos pedagógicos, en el encuentro que se da en el quehacer con el otro y por lo tanto en la restauración de la intersubjetividad (Freire, 1980:46-47).

## **Escritura de sí**

*“¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimiento y no, en cierto*

*modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce?"*  
Foucault (2005:12)

*Aquí estoy, más vacía que cualquier cosa, más pobre que cualquier mujer, siento como si no me conociera, como si fuera una extraña, pero una extraña anhelada y esperada. ¡Qué rayos me queda por hacer! Me es imposible saber quién soy, y ser fiel a ello, no puedo, ¡Pero cómo quisiera hacerlo! No sé exactamente qué es ser yo, supongo que tiene que ver con lo que he vivido, con mis genes, con lo que he aprendido... pero ahora no veo los límites. Me interno en la lucha -no muy comprometida, pero ahí se hace un poco menos de lo que se puede- para alcanzarlo y me envuelvo en interminables batallas mentales del porqué y el paraqué, siempre termino derrotada, definitivamente no puedo, soy más grande que yo<sup>81</sup>.*

He venido presentando los conceptos de inquietud de sí, subjetividad, formación, entre otros, y ahora que llego al de escritura de sí, me es muy difícil darle un abordaje sin referirme a mí misma. En términos generales, todo este trabajo me ha despertado un inusitado interés por volver al pasado, a buscarme entre sus imágenes -ya no tengo miedo de decirlo-, la comprensión del problema que investigo me sorprendió desempolvando diarios de otras épocas para traer algo de ellos como memoria a mi experiencia actual de asesora de práctica, a la reflexión en torno a la formación investigativa.

Lo que me parece más sugestivo de todo esto es que haya sido precisamente una actividad académica la que me ha llevado a recordar, a releerme, a pensar en mi infancia, en los primeros encuentros con la escuela, la universidad y lo que en ellas aprendí sobre la formación, la escritura, la investigación, y las relaciones de éstas con mi subjetividad, sus entradas y expulsiones en los ámbitos de lo académico. Aquí está uno de mis textos preferidos, ¡10 años!, no puedo creerlo, cómo ha pasado el tiempo, prácticamente soy otra, pero hay algo de mí que permanece y viene de este texto en el que ya miraba el mundo con inquietud pedagógica, y digo permanece, pero ya de otra forma, metamorfoseado, mutado. Hay varias cosas que me recuerdan que esa yo que habla en las páginas en que la tinta empieza a traspasar la otra cara de las hojas, soy yo,

---

<sup>81</sup> Nancy Ortiz, Diario personal, Junio 23 de 1998.

la vanidad en la letra, algunas expresiones graciosas, el angustiado tono; pero también ¡cuánto he olvidado! Este abrir de diario me transporta a Cien años de soledad, en un cuarto oscuro Pilar Ternera me adivina el pasado; con toda mi fe, digo sí, creo, no me queda otro remedio, el único rastro que tengo de la experiencia en ese día de aquel año es esta escritura marcada en este diario.

De modo que estudiar las relaciones entre formación investigativa y subjetividad incluye una mirada de las marcas de la experiencia del pasado, para leerlas en el presente, por medio de la actividad investigativa, en un hoy que también desea marcarse como texto en la memoria. La retrospectiva es posible gracias a que en el pasado me escribí, aun cuando en aquel entonces no había leído a Michel Foucault. Esta vivencia estética no sólo me permite elaborar saber sino además una fuerza que me impulsa a participar con una voz que se despliega en múltiples matices en ese interminable hacer del mundo que implica dejar de ser, como camino de construcción de subjetividad, marcado por la escritura que habla de un sujeto, de su época y su contexto.

Es pues escribir, una práctica vital y trascendental que imprime la experiencia, la marca, la signa, la cuida, para dejar una huella en la memoria que permitirá reconstruir luego en un futuro –que será entonces presente- la experiencia pasada. Cada cultura tiene sus formas particulares de hacer memoria, de marcar, de escribir. Intenté mostrar en la primera parte de este trabajo una concepción amplia de escritura, amplia en cuanto entran dentro de ésta otras formas generalmente no consideradas escritura<sup>82</sup>, pero en cierto modo también excluyente dado que, desde esta perspectiva, no serían consideradas como tales determinadas representaciones alfabéticas -como es el caso de las prácticas de copia- que no desembocan en textos, partiendo de la visión semiótica sobre el texto presentada en la parte uno.

De acuerdo con lo anterior, la escritura está íntimamente ligada con las prácticas de lectura y relectura en la posteridad, pero también deseo destacar la escritura como un proceso que recoge en sí esos ejercicios de saber-poder sobre uno mismo (mediados por

---

<sup>82</sup> Algunos sistemas de representación en determinadas culturas indígenas son ejemplo de ello. Para ampliar esta hipótesis, sugiero revisar Vigil (2006) y López y Prada (2004).

la lectura y la relectura) que dan lugar al pensamiento y al cuidado de sí. Es decir, escribir no es algo que venga a materializar un momento de pensamiento previo al acto de escritura, sino que es éste, en sí mismo, un proceso de pensamiento; en la lucha con los signos quien se escribe desenreda y enreda la madeja del pensamiento; no se piensa y luego se escribe, se escribe pensando. De otro lado, escribir hace parte de cuidarse cuando esta práctica del pensamiento vivencia, así sea como acontecimiento momentáneo, la fuga y la libertad por medio de la diferencia, la lucha y la contingencia -presentadas anteriormente como características de la subjetivación por Garavito (1999)-.

Aunque este tipo de escritura rescata un yo textual (como identidad narrativa), no podemos decir que lo hace del mismo modo en que la escritura romántica del siglo XIX lo hizo. Para el movimiento romántico la subjetividad una expresión plena de la libertad del yo, pero un se trata de un yo emotivo que, para liberarse, pretende negar la razón. Najmanovich (2005:62) expresa esto del siguiente modo:

*Los románticos, mostrando al mundo su gran generosidad, decidieron que los positivistas y los científicos se quedaran con el mundo de la objetividad y ellos con el mundo del sentido, de la creatividad, de las artes, de la ética, de la estética, del sentimiento, de la pasión –esto fue acompañado muy armónicamente por la filosofía kantiana-. Se trata de una decisión salomónica, sin duda, pero dio lugar a que el sujeto se lo expulsara más radicalmente del terreno del conocimiento. Gracias a esa postura, el movimiento romántico – aparentemente contrario al positivismo- lo que hizo fue sostener aun más el movimiento positivista; paradójicamente, gracias a su férrea oposición.*

Aunque quisiéramos, no podríamos aseverar que la escritura de sí se opone o rechaza la razón; nos acercamos más bien a una postura que propone, partiendo de la inquietud de sí, otras formas posibles de racionalización, pero de ningún modo se trata de un proyecto que tenga como propósito extirpar de la escritura la razón, por más que en nombre de ella otras propuestas hayan impersonalizado y objetivado la tarea de escritoras y escritores. En este sentido, recuerda Foucault (1991:96) que “el lazo entre la racionalización y el abuso de poder es evidente”, pero no por ello podríamos reducir la razón a la razón instrumental. “¿Debemos juzgar a la razón? A mi modo de ver nada sería más estéril. En primer lugar porque este ámbito nada tiene que ver con la culpabilidad o la inocencia. A continuación porque es absurdo invocar ‘la razón’ como entidad contraria a la no razón” (Foucault, 1991:96).

Como vemos, la escritura de sí no hace parte de un proyecto romántico, ni de un tipo de sensiblería, tampoco de un interés terapéutico; en la escritura de sí están en juego -y lucha el saber y el poder sobre uno y sobre el mundo. Y aunque sí se trata de una experiencia de conquista de la subjetividad que “corre pareja con la conquista de la palabra oculta, esos símbolos oscuros” (Barbero, 2002:39), no nos volcamos sobre ellos con el ánimo de descifrar psicológicamente al individuo por el individuo. Aquí, la crítica de Foucault (1992:84) es aguda al reclamar la dimensión política de la estética del cuidado de sí: “Existe toda una serie de equívocos en relación a lo ‘oculto’, ‘reprimido’, a lo ‘no dicho’, que permiten ‘psicoanalizar’ a bajo precio lo que debe ser objeto de una lucha. Es posible que sea más difícil destapar el secreto que el inconsciente”.

Para concluir, nos referimos a una escritura de sí como elaboración de una subjetividad dialógica en la que se fusionan cuidado y pensamiento, y al hacerlo se convierten en condición de posibilidad para la formación investigativa, si por ella entendemos un proceso inacabado de comprensión de sí y del mundo; Ferrer (1995:168) nos ayuda a captarlo cuando dice que “el sujeto que escribe pide comprenderse comprendiendo el mundo, y comprendiéndose comprende lo otro. La comprensión es un acto dialógico; la explicación en cambio no”.

*Me gusta escribir, a mano o a computador. Suelo hacerlo en casa por varias razones, una de ellas tiene que ver con la necesidad de tener bien cerca mi biblioteca; en momentos en los que las ideas se atascan, abrir al azar una página se convirtió para mí en una frenética costumbre, que ha devenido en ritual. Abrir un libro en la página elegida por el azar funciona para decirme algo secreto y nuevo siempre, para recordarme las preguntas más profundas que mueven mi escritura desde que aprendí a hacerlo... Siempre son inspiradores Kafka y su pintura de los absurdos humanos, Carroll, la eterna Alicia, el Galeano abrazador que re-cuerda la memoria, que hace volver a pasarla por el corazón, Belli: su contestatario, fuerte y valiente amor, la caprichosa ironía de Storni, el silencio de Pizarnik, ahhhhhh, pero siempre las palabras en las páginas de Freire serán para mí oráculo, siempre tendrán algo que decirme como grito manso, como discurso revolucionario y esperanzador. Me revoluciona Freire, me esperanza Freire, cuando siento que no hay nada más para decir, cuando siento que ya no puedo decir, que es más fácil callarme las manos, dejar de teclear, no complicarme la vida, me revoluciona Freire, me esperanza Freire. Por eso puse mi mesa de trabajo bien cerquita de la biblioteca, para poder en algunos momentos de afán -¡casi siempre escribo de afán!- estirar una mano y tomar un libro, tocar su materialidad, palpar su cuerpo. Qué locura cuando uno de esos libros deseados se me queda en la Universidad, me cuesta*

*concentrarme, como si necesitara su presencia para escribir. Ahora cambié el escritorio pequeño y rectangular por una mesa redonda, amplia, si alguien me visita verá mi computador, sobre la mesa de trabajo, rodeado de libros, (bueno, también de fotocopias –¡qué se le puede hacer!-), libros encima y debajo de la mesa, a mis pies, allí también suele terminar y empezar el rito<sup>83</sup>.*

## **Las Guapachosas**

*“(…) Cuando es verdadera, cuando nace de la necesidad de decir, a la voz humana no hay quien la pare, si le niegan la boca, ella habla por las manos, o por los ojos, o por los poros, o por donde sea. Porque todos, toditos, tenemos algo que decir a los demás, alguna cosa que merece ser por los demás celebrada o perdonada”*  
Eduardo Galeano, Celebración de la voz humana/2

Hoy voy en bus hacia mi nueva casa en el sur, pienso y escribo en medio del cansancio con un lapicero de tinta mojada, las letras se desparraman sobre el papel que tiembla, y caigo en cuenta de que había olvidado lo mucho que me gusta montar en bus y esa placentera sensación de movimiento y detención a la vez. Generalmente estoy de afán, mis días son un constante moverme de un lado para otro, no siempre en el sentido literal del espacio, a veces es el pensamiento el que está obligado a estar de aquí para allá, entre la oficina de profesores, un salón en ciudad universitaria, una institución de práctica o mi casa, preparando un argumento, luchando por escuchar el problema o pregunta que origina el texto de algún estudiante, conectando una idea con otra, esforzándome por recordar la palabra precisa, una lista de cosas por hacer, las tablas de multiplicar. Y parece que el deseo se envolata, perdido entre tanto para hacer y pensar, y parece que el deseo se duerme esperando quieto; pero no es así, el deseo es el más móvil de todos mis desplazamientos, es, de hecho, alteración que permite que todos ellos se produzcan, motor de sentidos que mueve todas esas cosas que hago y pienso, que amo, y que son lo que soy en ellas. Pero todo esto que me apasiona tanto no viene solo, lo que trae consigo me agita y me desgasta.

Cuando monto en un bus y encuentro libre un asiento que da a la ventanilla, es como si las calles, la gente, las casas y los otros carros me pasaran por el frente como una película, mientras estoy felizmente detenida en el movimiento del bus, mientras él me

---

<sup>83</sup> Nancy Ortiz, Diario personal, Junio de 2008.

conduce al ritmo de mis divagaciones. Entonces puedo tararear, o deleitarme leyendo en los labios de otra persona una canción, no de quien se monta al bus a cantar por monedas, sino de aquel o aquella cantante pasajera desprevenida. No importa que la canción no me guste, si él, ella o yo terminamos envueltos en la melodía popular mientras el mundo corre por la ventanilla. Me parece increíble que las palabras puedan detenerse y detenernos así y pienso que podría pasar un día entero cantando en un bus o en cualquier otro carro mientras observo afuera los mundos que viajan a través del vidrio y el reflejo de mi cuerpo que se zarandea con la justa velocidad.

Ahhh, ni de aire ni de mar, soy de pura tierra, y me encanta salir de la ciudad con mi familia o sola; pasear puede perfectamente ser sólo andar en carro, escuchando y cantando buena música, algunas paradas para entrar al baño, oír un acento diferente, degustar otros sabores, hasta que dan ganas de volver a arrancar, esa es la ventaja de viajar en un carro particular, son casi tuyos los tiempos y las rutas. Pero si de observar se trata, el bus es perfecto, su altura permite una excelente visión del cielo, las montañas, la gente, los balcones; cuando voy en un carro particular es diferente, a ratos se invierte la relación y siento que soy yo la observada.

Desde niña viví muy cerca del centro de la ciudad, cuando teníamos que desplazarnos a cualquier lugar generalmente lo hacíamos a pie; nuestra vida familiar estaba organizada para que todo estuviera cerca, entre el barrio y el centro. Por eso montar en bus era algo extraordinario y, curiosamente, nunca me mareaba, antes bien, disfrutaba entero el pasaje, fantaseando, tomando imágenes prestadas para insertar en los sueños que seguirían después de bajarme. Repetidas veces me pregunté cómo era posible que sólo hubiera una avenida oriental cuando había percibido tantas distintas, algunas cubiertas de sol o lluvia, las que nos despedían hacia el norte o el sur y las que nos esperaban cuando llegábamos, generalmente cambiantes avenidas orientales de noche, que solía ver ya entredormida, y a las que no quería descender. Hoy que voy en este bus siento de nuevo la emoción, ahora que mi común denominador es el afán y mi transporte taxis o carros particulares.

Pues claro, actualmente montarme en un bus representa una buena forma de perder tiempo, tenerlo tan presente había hecho que se me olvidara cuánto me gusta. Ahora mismo recuerdo los rituales de finalización de semestre en el pregrado, cuando luego de haber presentado todos los exámenes y trabajos finales tomaba una ruta circular para

darle la vuelta a la ciudad, sola, con la gente que se subía y bajaba del bus, me acomodada en una de las bancas que están encima de las llantas traseras a ver desfilar por la ventanilla una buena cantidad de medellines. Casi siempre estaba trasnochada, vencida por el sueño terminaba cabeceando; era fantástico no tener afán de llegar a ningún lado.

Hoy vuelvo a experimentar la libertad de andar en bus, y supuestamente esto me exime de la obligación de pensar, pero pienso, las ideas se levantan y no puedo dejar que se escapen con el viento por la ventana abierta. He sacado una libreta y un lapicero de tinta mojada, y escribiendo voy atravesando esta cemento city, reniego del humo, la bulla de las máquinas, del caos, mientras recorro mi ruta de desarraigo hacia el sur que busqué para vivir entre árboles y pájaros, alejada de la contaminación, reniego del cemento y la algarabía, pero me duele enormemente dejarlos, no puedo parar de escribir, el bus se mueve bruscamente, dibujo entonces garabatos, la contaminación la llevo en el cuerpo, desde hace muchos años.

Ya antes había viajado hacia un municipio del sur, lo hice durante los dos años en los que fui profesora en un colegio de monjas femenino, se trató de mi primer trabajo de verdad. Pero atravesar el área metropolitana en dirección sur era distinto en aquel entonces; solía tomar un microbús en San Juan con Bolívar antes de las 6:00 de la mañana, y a las 2:30 p.m. ya estaba de vuelta, de modo que Medellín seguía siendo mi punto de referencia, mi contacto con el sur era sólo mi por medio del colegio, y yo era tan puntual para llegar como para salir de allí. Recién llegada, una profesora me previno del contexto diciéndome “aquí dar lengua castellana es muy difícil, este municipio es muy fiestero, hay niñas muy alborotaditas, ellas prefieren ‘rumbear’ a leer, uno ve a los mismos padres de familia tomando trago con sus hijas los fines de semana en el parque, siempre hay plata para eso, o para una tintura de cabello o para unos lentes de contacto, pero nunca para un libro”. Mi primera visión de las estudiantes contrastó enormemente con la descripción que minutos antes había hecho mi compañera, estaban todas formadas en el patio-salón, en ese entonces sólo había bachillerato, la falda del uniforme llegaba sin excepción hasta un punto en el que las medias no permitían que se viera ni un centímetro de las piernas, la camisa era blanca y de manga larga, abotonada hasta el cuello, me sorprendió el silencio. Luego, en el salón las cosas cambiaron, empezó la algarabía, esa mañana escuché por primera vez la palabra reggeton.

El bus lleva un rato detenido, hace calor y sin embargo parece que va a llover, diferentes personas se van montando, algunas con paquetes en la mano; un niño se pone a llorar cuando al pasar al mismo tiempo con su mamá por la registradora se le dobla una mano. He escrito un poco más de una página, algunos renglones casi no se pueden entender, pongo un par de comas, repito las palabras ilegibles y aunque el carro está quieto no quiero escribir más, me fastidia el alto volumen con el que un señor habla por celular, pongo la libreta sobre mis piernas, percibo algo que me hace estornudar, tal vez es polvo que se levanta de los arreglos que están haciendo en la calle, miro por la ventanilla, una ligera llovizna empieza a caer, me impaciento. El bus arranca pero al instante vuelve a detenerse, y entonces ingresa apurada una joven con mechones de diferentes colores en el cabello, lleva un gran bolso colgado, luego de pagar el pasaje me ve, abre los ojos y sonrío, viene a sentarse junto a mí mientras dice, mirándome con emoción, ¡profe!, ¡qué alegría!, me pregunto en silencio ¿quién es?, no reconocer a la gente que me saluda es algo que me sucede con frecuencia, pero en este caso bastó que enunciara dos palabras más, volviera a abrir los ojos y moviera las manos inquietas, para recordar, ¡qué grande está!, seguro es ahora mucho más alta que yo, y qué bonita, se ve tan distinta sin uniforme.

Se trata de Pao, una de las estudiantes de la institución del sur en la que trabajé, hizo parte del grupo que coordiné allí; me dice con orgullo que ahora está en quinto semestre de psicología. “Luego de que usted se fue del colegio pasaron muchas cosas”; me habla de varios sucesos y menciona un montón de nombres como si estuviera convencida de que los recuerdo todos, pero me cuesta asociar nombres con rostros. Mientras habla mueve la cabeza y le suenan los aretes, “imagínese profe que en once quedé de personera del colegio”, y empieza a contarme sobre los problemas que tuvo siéndolo. Pao era integrante de un grupo que se autodenominaba las guapachosas, compuesto por aproximadamente 10 muchachas que eran muy buenas amigas entre sí, indisciplinadas pero no groseras, por lo menos nunca lo fueron conmigo. Se sentaban en el descanso formando una gran ronda, hablaban duro, se reían a carcajadas, bailaban y cantaban. El nombre les daba identidad, las cohesionaba, las distinguía entre todos los oscuros y largos uniformes de fondo entero. Tenían, además un gran liderazgo que comúnmente era puesto en marcha a la hora de preparar la super-coreografía que cada grado presentaba una vez al año a la comunidad educativa en un evento institucional.

Recuerdo bastante que su manera de celebrar los aciertos era única, le sacaban ritmo a todo, se inventaban porras y pasos graciosos, sabían reírse hasta de ellas mismas. Yo era muy joven, pero vestida con el uniforme de profesoras me sentía algo vieja, cuidaba de las reglas impuestas por el colegio, así no estuviera de acuerdo con todas, no quería generar contradicción entre las estudiantes, sino más bien intentar comprender el sentido de cada norma, claro que esto no siempre era posible. Las guapachosas me producían una impresión muy agradable, si conseguía hacerlas trabajar a ellas era fácil hacerlo con el resto del grupo, detestaban la imposición, pero cuando estaban convencidas de algo sabían organizarse, como en las coreografías, cada una tomaba una posición, una o dos tenían la visión del conjunto y movían a las demás. Cuando de protestar por algo se trataba, delegaban a una vocera y varias acompañantes, a las que antes de enviar al lugar indicado les acomodaban el uniforme para verse impecables, nunca llegaban solas a rectoría, a la oficina entraban generalmente dos y afuera se quedaba el resto esperando. Quien hablaba casi siempre era Pao, era una de las mejores bailarinas, pero también de las que usaba la palabra con mayor propiedad, nunca alzaba la voz a ningún profesor, mientras hablaba antecedía a cada enunciado el vocativo “hermana”. Definitivamente, las guapachosas tenían mucha fuerza, las hermanas lo sabían, pero lo veían como algo peligroso.

El bus se desplaza ahora con gran velocidad, sólo se detiene para descargar a quien va tocando el timbre, e inmediatamente arranca con brusquedad casi sin esperar que la persona haya terminado de bajarse, miro a la señora que va con el niño. Paola y yo seguimos conversando, “qué bacano que usted hubiera seguido como coordinadora de grupo, en décimo y once nos pusieron a la Chuqui, nunca nos escuchaba, ni nos dejaba hablar”. Llegamos a un semáforo en rojo y el bus para, ha empezado a llover con fuerza, varias ventanillas se cierran, todavía tengo mucho calor. Suena un ballenato, Pao modula el coro y a mí me toca ahora sí cerrar del todo la ventanilla porque el agua se nos está entrando.

Eso de ser coordinadora de 9B no fue nada fácil, creo que nunca estamos lo suficientemente preparados para conducir un grupo y equilibrar ciertas cosas. Muchas veces las clases de español fueron escenario de quejas y relatos sobre los altercados que tenían con otros profesores, se nos iba el tiempo de la sesión conversando, intentando comprender y establecer acuerdos que no podíamos aplazar hasta la hora que teníamos los viernes para abordar los problemas de grupo. Lo curioso es que más de una vez, en

esa hora de grupo de los viernes terminamos, sin proponérselo, tratando conceptos de lengua castellana, hablando, por ejemplo, del modo verbal imperativo y sus implicaciones discursivas en las relaciones con las otras y otros. Pronto me di cuenta de que era inútil enfrentar la lectura al ballenato u otro de sus gustos, o estimar el valor de los libros descalificando la música o la televisión. Al principio, me desesperaba el estruendoso sonido de algún evento en el parque que no me dejaba concentrar, me incomodaba el hecho de que las clases tuvieran que interrumpirse por la pólvora que tiraban en las calles con motivo de las fiestas patronales u otra celebración. Pero luego empecé a pensar que lo mejor de toda esa bulla se encarnaba en las guapachosas, se montaban en las sillas para asomarse por las pequeñas ventanas casi tan altas como el techo, era humanamente imposible controlarlas, una vez pasaba el alboroto afuera, quería perpetuarse adentro. Me gustaba observarlas, veía con gusto tanta espontaneidad y tanta vitalidad juntas; entonces con las guapachosas entraron los cuerpos al área de lenguaje para darle vida, aprendí con ellas una lengua de movimientos que poníamos en escena con performances o actos musicales que me recordaban mi propia niñez de zarzuela y declamación.

Por eso nunca quise a la hora de leer, conversar o escribir, despojarlas de esa chispa, de ese sabor que caracterizaba no sólo a las guapachosas sino a todo el grupo. Asistir a un par de fiestas de quince y conversar en los descansos con ellas me acercó un poco más a una realidad que –a pesar de ser también muy joven- me era un tanto ajena quizás por ser ‘la profe’; en estos espacios descubrí que ahora los muchachos movían las caderas y una extraña forma de bailar me recordó la lambada y los concursos de los que participaba en las primeras comuniones, cuánto me gustaba bailar en aquella época.

“Ay profe, con decirle que la chuqui nos dijo un día que no nos podíamos seguir llamando Guapachosas porque esas son mujeres dizque de la vida alegre de no sé que país”. Eso me provoca mucha risa “¿en serio Pao?, ¡no te lo puedo creer!” y ella hace sonar duro sus aretes, diciendo sí con la cabeza, y así nos reímos un buen trayecto juntas sólo repitiendo partes inconclusas de aquello que nos causa tanta gracia. Me viene a la memoria lo importante que era reírnos en medio de tanta norma y regaño, y cómo para no levantar suspicacias ni importunar a los grupos de los lados, nos escapábamos del salón a la zona verde o a la cancha trasera para preparar y presentar los performances. Recuerdo que trabajamos las figuras literarias en poemas y en canciones populares, la connotación por medio del análisis de chistes, las raíces griegas y latinas cantando rap,

los diversos tipos de discurso –el científico, el literario y las jergas, entre otros- fueron puestos en escena por medio de trovas y trabalenguas. A veces las hermanas se paseaban con disimulo cerca del lugar en el que nos encontrábamos, sé que les inquietaba lo que hacíamos y les causaban mucha curiosidad las grandes bolsas con las que las estudiantes llegaban al colegio y que estaban repletas de cosas que traían de sus casas para los montajes. En silencio me preparaba repasando apartes de los lineamientos curriculares del ministerio de educación que vinieran en mi ayuda para justificar los alborotos que solían armarse y la poca y extraña ropa que en algunas ocasiones las estudiantes lucían para caracterizar a sus personajes; para ellas era fantástico disfrazarse, abandonar –aunque fuera solo por un momento- el uniforme para ser otros u otros en los actos que presentábamos. Cómo olvidar la puesta en escena de Sed, una novela de Emma Lucía Ardila, las muchachas montaron en el patio-salón el cuarto de Raquel, la personaje principal, se entregaron en una conmovedora presentación teatral teniendo como guión un texto adaptado por ellas mismas; ese día Emma Lucía fue a vernos, las estudiantes no lo podían creer, conversamos con ella y luego autografió los libros.

Ahora el bus transita por un lugar de menor congestión, empiezo a sentir un frío rico, estamos justo antes de la entrada de un municipio verde, sí que me gustaba trabajar en este clima, cuando llegábamos por la mañana parecía que nos salía humo blanco de la boca, a esa hora el colegio era muy frío, pero a medida que las horas pasaban la temperatura aumentaba en el ambiente y en los cuerpos, que querían deshacerse de sacos y chaquetas.

Viendo a Pao reconozco todo lo que aprendí en el colegio, sobretodo de las guapachosas y lo que me enseñaron de sus lenguajes; escucharlas y hacer de la clase de español un espacio para el ritmo y el movimiento no fue idealizarlas, yo no era una maestra neutral y sabía que en muchos aspectos podía y debía confrontarlas, pero tenía que hacerlo con otras estrategias y otros juegos, diferentes a aquellos que les sonaban a erudición y cantaleta.

Ahora creo que debí ser más audaz en ese asunto, pero bueno, era profesora de un colegio de monjas y estaba tan recién graduada que no me atrevía; pero creo que nuestra interacción pedagógica fue muy importante para ellas; hoy Pao me lo muestra con la

forma en que me mira, el agrado que se le ve en la cara al descubrirme en el bus; pienso también en lo importante que fue para mí, pero sólo hasta hoy me doy cuenta.

Pao termina de contarme, como era de esperarse siguieron llamándose entre ellas guapachosas, incluso con un gusto mayor. Pues claro, no podemos, aunque nos empeñemos en ello, expulsar de los procesos de formación la experiencia de las y los estudiantes, sobretodo cuando es tan fuerte y consigue conformar grupo; lo que sí se convierte en todo un reto es confrontarla, enriquecerla, ponerla en diálogo con otras experiencias y saberes que la transformen y le brinden un nuevo sentido. Se acerca el momento de bajarme y no quiero hacerlo, acaso por lo mucho que disfruto andar en bus, acaso porque deseo que Pao me cuente más cosas y podamos así reírnos; a la carrera intercambiamos correos electrónicos, escribo el de ella sobre el texto que estaba haciendo antes de que coincidiéramos en el bus, me doy cuenta de que el agua que alcanzó a entrar por la ventanilla deformó varias palabras, “Escríbame profe, qué bueno organizar un encuentro con las muchachas ahora que usted vive tan cerquita”, “Adiós Pao, muchos saludos a las otras”. Qué diferente se ve en este instante la calle que conduce a mi unidad residencial, rápidamente me monto en el andén esquivando los charcos.

## **Las formas de la fuga, al mejor estilo de Scherezada**

*La esperanza de la liberación no significa ya la liberación. Es preciso luchar por ella dentro de condiciones históricamente favorables. Si éstas no existen, tenemos que luchar de forma esperanzada para crearlas. La liberación es la posibilidad, no la suerte, ni el destino ni la fatalidad. En este contexto se percibe la importancia de una educación para la decisión, para la ruptura, para la elección, para la ética, en fin.*  
Freire (1997:35,36)

En la escuela, y en términos generales en toda interacción social, tienen lugar relaciones de poder en tanto constantemente nos vemos involucrados en situaciones en las que se intenta, de un lado u otro, conducir la conducta de los demás y se ponen en marcha juegos estratégicos para ello. De este modo, asumimos que el poder no es algo que un alguien de “alto mando” posea como si fuera una propiedad u objeto que usa para generar una represión sin salida sobre otro u otra, sino más bien, lo planteamos como formas de relaciones productivas que son móviles, irreversibles e inestables (Foucault,

1994:405). Bajo este argumento de que el poder no siempre es negativo o represor, Foucault (1992:107) propone lo siguiente:

*Si el poder no tuviese por función más que reprimir, si no trabajase más que según el modo de la censura, de la exclusión, de los obstáculos, de la represión, a la manera de un gran superego, si no ejerciese más que de una forma negativa, sería muy frágil. Si es fuerte, es debido a que produce efectos positivos a nivel del deseo – esto comienza a saberse- y también a nivel del saber. El poder, lejos de estorbarle al saber, lo produce. Si se ha podido constituir un saber sobre el cuerpo, es gracias al conjunto de una serie de disciplinas escolares y militares. Es a partir de un poder sobre el cuerpo como un saber fisiológico, orgánico ha sido posible.*

Si bien las relaciones de poder tienden a reproducir ciertas reglas sobre lo que un régimen de verdad considera “normal”, frente a este papel normalizador siempre está la posibilidad creativa de la resistencia para mover, desinstalar, y transformar estas reglas y con ello crear y mantener con vida diferentes tensiones que, a su vez, evitan que las relaciones de poder se fijen y se perpetúen. Es también desde esta perspectiva que Foucault (1992:170) plantea que el hecho de “que no se pueda estar ‘fuera del poder’ no quiere decir que se está de todas formas atrapado”.

En esta vía, cuando nos referimos a las tensiones tampoco lo hacemos desde una óptica que las presente como obstáculos para la interacción, sino todo lo contrario, la aparición de una tensión es señal de que las relaciones de poder se movilizan y sufren transformaciones, señal de que hay resistencia. Así, mientras haya relaciones de poder, habrá resistencias; en este sentido, Foucault (1992:171) dice que éstas “son más reales y eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder; la resistencia al poder no tiene que venir de afuera para ser real, pero tampoco está atrapada por ser la compatriota del poder. Existe porque está allí donde el poder está: es pues como él, múltiple e integrable en estrategias globales”

Por este motivo, la resistencia no consiste en una operación reactiva que se oponga en bloque a determinada relación de poder; la resistencia es, más bien, una forma de trastocar sagazmente las reglas de un juego de saber-poder, que parte de la mirada crítica que ha seguido al detalle la compleja red de estrategias que compone dicho juego, y que por lo tanto no se plantea totalmente por fuera de éste, para conseguir

trastocarlos. De modo que no cualquier conducta que se oponga a un mecanismo de poder puede llamarse resistencia.

Lo anterior requiere, por tanto, de la emergencia de ciertas condiciones de posibilidad; la resistencia no se produce en el aire, ella se enmarca en una serie aleatoria de acontecimientos, que además fijan sus límites. La comprensión de las condiciones de posibilidad permite considerar cada acontecimiento con la serie de la cual hace parte (Foucault, 2005:53,55) y que lo convoca a ser como es. Esta comprensión no está basada en una relación causa-efecto, sino en una lectura que hace posible “establecer series entrecruzadas, divergentes, pero no autónomas, que permiten circunscribir el ‘lugar’ del acontecimiento, los márgenes de su azar, las condiciones de su aparición” (Foucault, 2005:53,56).

En todo este proceso, el lenguaje es un terreno fecundo para el poder y la resistencia. De ahí la importancia de problematizar en la escuela el estudio de la lengua en abstracto, mostrar que no es posible abordarla de forma neutral, descontextualizada y atemporal. Acercarse al lenguaje de sus estudiantes y los contextos de los que proceden, comprender con ellos la forma en que éste opera, pero también lo que subyace en las estructuras y más allá de las estructuras para valorarlo y al tiempo apreciarlo críticamente, se convierte en una de las tareas pedagógico-políticas más trascendentales de las maestras y maestros de lenguaje. En palabras de Freire (2005:108), es muy importante “conocer el mundo concreto en que viven sus alumnos. La cultura en que se encuentra en acción su lenguaje, su sintaxis, su semántica, su prosodia, en la que se vienen formando ciertos hábitos, ciertos gustos, ciertas creencias, ciertos miedos, ciertos deseos no necesariamente fáciles de aceptar por el mundo concreto de la maestras”.

El recuerdo de las guapachosas me ha permitido descubrir la escuela como lugar en el que tienen asidero diversas relaciones de poder, pero también resistencias (Giroux, 1992:91). Y al hablar de resistencias en relación con el recuerdo de las guapachosas me encuentro con situaciones cotidianas, que se daban en lo micro, pero que tenían la capacidad de afectar y poner en riesgo las estrictas reglas del colegio; pensar en ello me anima a desinstalarme de mi labor actual como asesora de práctica y trabajo de grado, y me jalona a proyectarme en el futuro a partir de otras imágenes cargadas de posibilidad. Bien dice Freire (1997:37) que “sin vislumbrar el mañana, es imposible la esperanza. El

pasado no genera esperanza a no ser que se recuerden momentos de rebeldía, de audacia, de lucha”.

En la época en la que trabajé en el colegio, sus reglas se sustentaban en un juego de poder legitimado por un discurso religioso y disciplinario, del que se desprendía un imaginario concreto sobre la mujer, que debía ser buena, sumisa, prudente, callada, suave, delicada, sufrida. Este juego se ponía en circulación por medio de diferentes mecanismos (que tenían el propósito de uniformar los cuerpos y las ideas), tales como el ocultamiento del cuerpo en los uniformes, la ‘vigilancia’ en los descansos, la prohibición de textos literarios que hablaran de sexo o violencia, el control del silencio en las aulas, entre muchos otros. No obstante, aquellas reglas, en apariencia tan rígidas e inamovibles, solían sufrir perturbaciones por parte de las estudiantes, que de algún modo se las arreglaban para no verse sometidas completamente a ellas.

Lo anterior me da pie para afirmar que no hay coerción absoluta si se encuentra una salida diferente a las que están taponadas por el poder, toparse con éstas detona la creatividad y la inventiva para encontrar una forma de fuga, al mejor estilo de Scherezada, para sobrevivir. Sus movimientos pegajosos, las coreografías ensayadas con tenacidad, incluso en la jornada contraria, la risa colectiva que contagiaba a cualquiera que la oyera, sus formas encantadoras de convencernos a nosotras las profesoras y profesores. Sé que repetidas veces terminamos riéndonos de lo que hacían por más que no quisiéramos hacerlo, es más, sé que en muchas ocasiones descubrimos nuestros propios cuerpos moviéndose al ritmo de sus porras y canciones. Es cierto que “las relaciones de poder pueden penetrar materialmente en el espesor mismo de los cuerpos” (Foucault, 1992:156), pero también lo es el que los mismos cuerpos tengan la posibilidad de convertirse en lugares de resistencia.

Es en este punto en el que considero que aprendí mucho de las guapachosas, de sus formas de organizarse para trabajar en grupo, de su espontaneidad, de la frescura para vivir que habitaba en sus cuerpos y contagiaba los de los demás. Ahora creo saber por qué eran vistas por algunas personas con ojos sospechosos, las guapachosas no eran rebeldes sin causa, sino muchachas inquietas, cuestionadoras, diferentes a otras estudiantes que por sus faltas y trasgresiones fácilmente podían ser expulsadas del colegio por un proceso disciplinario legal, o por su propia asfixia. Con ellas era distinto, dos asuntos garantizaban que siguieran dentro; el primero tenía que ver con la dificultad

que tenían las estrategias de poder de la institución para desagregar su colectividad y el segundo, el hecho de que no se abalanzaran de frente contra la autoridad; dicho de otra manera, las guapachosas sabían jugar, y tenían la suficiente fuerza para mover a las demás sin necesidad de hacer mitin de oposición. Obviamente, solía haber inconvenientes, todas ellas tenían caracteres diversos, algunos más explosivos que otros, y en ocasiones se producían fricciones; pero, a mi modo de ver, lo importante era la forma que ellas tenían de regularse internamente, de persuadirse mutuamente, de interceder unas por otras, incluso en lo interfamiliar.

Es increíble cómo el haberme encontrado en el bus con Pao me ha llevado a percatarme de que la experiencia en aquel colegio ha incidido en la elaboración de mis propias formas de resistencia frente a las relaciones de poder de las que tomo distancia. No deseo verme como una maestra que equipara mentes con contenidos, ni como técnica que determina lo incorrecto y lo correcto a partir del anquilosado ideal de un lenguaje “culto”, como si en la cotidianidad simbólica y comunicativa del lenguaje popular no se produjera constantemente cultura. Este recuerdo de mi primera experiencia como profesora del colegio del sur, me ayuda a reflexionar sobre la dimensión política del lenguaje y su papel en los circuitos de poder y resistencia.

Con Freire, (1980:71) deseo tomar distancia de la representación de la maestra cuya tarea indeclinable se comprime en el ejercicio de “llenar” a los estudiantes con contenidos que son retazos de realidad, información que simplemente se archiva, al tiempo que las y los archivados son estudiantes, maestras y maestros “en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber” (Freire, 1980:72-73).

Distanciarme de esas imágenes que no deseo encarnar me ayuda a comprender que necesito desinstalar mi propia condición de maestra, pero tengo claro que no quiero negarla, como tampoco pretendo negar la adherencia académica de dicha condición. Ahora bien, el juego de verdad de lo académico está atravesado por relaciones de poder con las que no estoy de acuerdo, pero no es mi interés abalanzarme en contra de la academia, rechazar en bloque su incidencia en mí, sino más bien deconstruirla y recrearla. Mi vida ha estado signada por lo académico, desde muy joven constituyó un universo que me atrajo con fuerza, no tuve una biblioteca atestada de libros, ni una madre y un padre intelectuales, pero sus palabras y los dibujos precisos, el encuentro

con el misterioso cuaderno de una mujer desconocida que había habitado antes nuestra casa, lleno de apuntes de letra hermosa sobre “el estudio científico del mundo”, la curiosidad y fascinación por los proyectos en las ferias de la ciencia del colegio, el poder renovador de la escritura, la universidad, todo ello me impulsó a querer vivir en el universo de lo académico.

Como puede verse, los caminos que me condujeron –y me siguen conduciendo- hacia la vida académica están cubiertos de una relación enigmática, creativa y curiosa con el saber. Sin embargo, llegó un momento en que me vi ingresando en ciertos juegos de verdad que me ubicaban –en tanto maestra- en un lugar de desventaja, y me envolvían con sus estrategias objetivistas, universales y competitivas con la promesa de “ser académica”; siento que los efectos de estos juegos coartan mi libertad, mi historia y mi relación con el arte, y por eso decido tomar distancia de ellos. Pero en vez de “salirme de lo académico”, prefiero preguntarme qué implica ser académica y cómo puedo recrear esta imagen; una respuesta no definitiva la encuentro en Foucault” (1994:409), resistiéndome, “jugando de otra manera diferente o practicando otro juego, otra partida, otras bazas en el juego de la verdad”.

Esta comprensión hace parte de una elaboración de años enteros, pero emergió como acontecimiento en el seminario de práctica que compartí con los doce estudiantes durante el año 2007; en ese espacio fuimos ensayando y construyendo diferentes condiciones de posibilidad para la resistencia, trastocando varias de las reglas del juego de verdad de lo académico. Por ejemplo, le dimos un lugar importante a la narración y lo analógico como formas de saber en sí mismas, escribimos en primera persona, sin negar las experiencias subjetivas, abrimos un espacio para otros saberes y lenguajes – como el artístico y el popular- diferentes al científico. La propuesta fue bien recibida por parte de las y los estudiantes, de algún modo, sentían que los juegos de poder de lo asumido comúnmente como académico los ponían en desventaja como maestros, maestras y seres humanos. Pero a medida que el tiempo pasaba empezaron a emerger varias tensiones, lo que en un principio me generó un poco de angustia, luego comprendería que, precisamente, del estudio de esas tensiones podía devenir mi comprensión sobre el problema de las relaciones entre formación investigativa y subjetividad, esto lo narraré en la tercera y última parte de este trabajo.

Actualmente me extraña que durante el seminario de práctica nunca hubiera emergido el recuerdo de las guapachosas, sin embargo, sé que sí las mencioné un par de veces en mi trabajo de extensión con maestras y maestros en ejercicio, en medio de la emoción y confianza ganadas en algún conversatorio sobre proyectos de aula, secuencias didácticas o unidades temáticas en relación con los lenguajes y los contextos.

Recuerdo que en mis primeras incursiones como docente de extensión de la Universidad de Antioquia quise mostrarme “muy seria”, presentarme siempre con un metalenguaje ordenado y elocuente que proyectara una imagen de mí misma como una académica rigurosa. Era una estrategia para convencer a mis interlocutores de que efectivamente estaba en capacidad de orientar un proceso de este tipo. Cada vez que llegaba a un nuevo proyecto era muy difícil ignorar algunas miradas que desconfiaban de mi competencia como asesora al calcular, sin decirlo, mi edad y mis títulos. Pero una vez me daba cuenta de que había conquistado una posición como sujeto de saber, saltaban de la memoria diferentes recuerdos y empezaba a narrar con pasión experiencias –que también me narraban a mí- para comprender el sentido, el corazón de los conceptos o nociones que abordábamos. No era un ejercicio sólo de ejemplificación o testimonio, constituía una construcción de saber por vía analógica que me conectaba con la experiencia de aquellas maestras y maestros; las historias que yo les narraba tenían sus propios sujetos, atmósferas, tiempos y condiciones, entonces asesorar, no era tan fácil como dictar los pasos o procedimientos para hacer el proyecto de aula o la secuencia didáctica con la clave del éxito; el reto era definitivamente otro, acompañarlas y acompañarlos en ese encontrar las propias atmósferas, caracterizar los sujetos de sus historias, los tiempos y las condiciones. Todo esto era mucho más complejo que dar cátedra sobre el deber ser de las didácticas de la lengua y la literatura.

Fue así como en un par de oportunidades mencioné a las guapachosas; yo misma me hacía guapachosa recordándolas, hablando de ellas. Ahora pienso que es bastante curioso el hecho de no haberlas mencionado nunca en los cursos de pregrado, ahora creo que algo de ellas estuvo en mí y en la forma en que me relacioné con el grupo del seminario de práctica, sólo hoy me percaté de ello, hoy luego de varios meses de terminada la práctica pedagógica.

Deseo finalizar segunda parte insistiendo una vez más en la necesidad de pensar este trabajo en el contexto de una resistencia como lucha crítica frente a los imaginarios

sobre investigación, formación, escritura y academia que marginan las voces de los sujetos.

Giroux, (2004) en su libro “Teoría y resistencia en educación” propone como principio educativo el concepto de resistencia que no es indiferente a luchas de clase, raza y género. “El valor del constructo de la resistencia reside en su función crítica, en su potencial para expresar las posibilidades radicales contenidas en su propia lógica y los intereses contenidos en el objeto de su expresión” (Giroux, 2004:146).

## CONVERSACIÓN CON LOS LIBROS, MI VIDA Y FREIRE

Por

Agnes<sup>84</sup>

Todo era extraño y ajeno para mí. Me sorprendía ver a ese hombre sentado como un ser libre en medio de la plazoleta, o en el corredor del museo: leía, tocaba guitarra, dormía y sentía. Yo por mi parte, caminaba llena de sustos, solitaria y observadora.

Personas bellas, personas que me parecían feas, ropajes de colores, mujeres con tatuajes, hombres con crestas, personas que denominaba comunes, artistas, maestros, jóvenes barrigonas -“no eso no puede ser, o es muy barrigona o está en embarazo... ¿pero tan joven?, ¿será soltera?; y así transcurrían mis días universitarios, llenos de prejuicios colgados de los techos, de aires de otros mundos, de aromas suaves y penetrantes, de letras, libros, cine, pintura y soledad.

Sentada frente a mi computadora, pienso en esos días y me pregunto por qué nunca vi cosas así en mi vida, qué hizo que la academia fuera un bosque inquietante por explorar. Creo tener algunas respuestas. ¿Cómo llegué a ellas? si, tal vez fue Lorca o Cervantes, o Juan Ramón Jiménez. No, tal vez la rusa Pikouch, y los poemas de Miguel Hernández con los que aprendí el dolor de la guerra; probablemente sentí la tristeza y la melancolía con las canciones del boga ausente, me cuestioné sobre la infancia, sobre mi propia vida, me llené de libros que me acompañaban a todas partes, discutí en mi casa, me encerré a escribir, de nuevo me corté el cabello, salí con esos hombres fascinantes de mi vida a los que cada vez quería más y comprendía menos. En esa selva de conocimientos y experiencias, deje de ser la niña que tenía todo bajo control, ya no iba a misa a pedir por los demás, por su salvación; no, ya pedía por la mía; ya no conocía a la perfección a la humanidad, como me lo habían tratado de hacer creer en el colegio, desaprendí tantas cosas para poder ser feliz...

Comprendí mi vida a la luz de la vida de otros, de las palabras de otros. Hoy, leo a Freire que habla de la libertad, la esperanza y la educación, y confirmo lo que ya había pensado; en uno de sus libros decía “La educación sólo es verdadera cuando encarna la búsqueda permanente que hacen los hombres –unos con otros, en el mundo, en y con ~~que están- de su ser más”~~”. Entonces pienso, qué también fui educada, si en realidad

<sup>84</sup> Pseudónimo de Ángela María Higuera. recomiendo este camino de búsqueda durante mi estadía en el colegio. Siempre creí que no se podía emprender dicho camino cuando uno estaba tan joven aún. Ahora comprendo que en ese Castillo donde antiguamente estudiaba, todo el tiempo me persuadían, no problematizaba, no podíamos criticar en ningún sentido de la palabra...

Mientras en el Castillo me hablan de Dios y la virgen, mientras leo a Harry Potter y

## PARTE III

fig005.jpg

*“Hay quienes creen que hablando se aprende a hablar, cuando en realidad es escuchando que se aprende a hablar. No puede hablar bien quien no sabe escuchar”  
Freire (2003:44)*

# I. MEMORIA DEL ENCUENTRO

*Ahora usted llega y me pregunta: Cico, ¿qué es educación? Está bueno. Pues, yo lo que pienso lo digo. Entonces vea, usted dice 'educación'; ahí yo digo educación: 'educación'. La palabra es la misma ¿verdad? La pronunciación, quiero decir. Es una misma: 'educación'. Pero entonces yo le pregunto a usted: ¿es la misma cosa? ¿Estamos hablando de lo mismo cuando decimos esa palabra? Ahí yo digo: no. Yo se lo digo a usted tal cual: no, no es lo mismo. Yo creo que no. Educación... cuando usted llega y dice "educación", viene de su mundo. El mismo, otro. Cuando el que habla soy yo viene de otro lugar, de otro mundo. Viene del fondo de un pozo que es el lugar de la vida de un pobre, como dicen algunos. Comparación: ¿en el suyo esa palabra viene junto con qué? ¿Con escuela, no es así? ¿Con un profesor fino, con buena ropa, estudiado, buen libro, nuevo, cuaderno, pluma, todo bien separado, cada cosa a su manera, como debe ser... de su mundo viene estudio de escuela que transforma a la persona que transforma a la persona en doctor. ¿No es verdad? Yo creo que es, pero creo de lejos, porque yo nunca vi eso aquí.*  
Antonio Cícero de Souza, en Freire (2002:63-64)

Es éste un capítulo polifónico en el que aspiro narrar, desde mi experiencia de asesora, lo acontecido en uno de los seminarios de práctica de la Licenciatura en educación básica,

con énfasis en humanidades, lengua castellana, junto a doce estudiantes durante el año 2007. Con esta acción, pretendo reconstruir las condiciones de posibilidad que emergieron de la interacción pedagógica entre las y los participantes del seminario, condiciones que dieron lugar a una escritura de sí de resistencia frente a los regímenes hegemónicos sobre lo académico que intentan desterrar la subjetividad de sus documentos y relegar a un segundo plano el lenguaje narrativo. El relato incluye los hitos y las tensiones que se dieron a lo largo de los dos semestres, y de forma especial, las líneas de sentido que me permitieron elaborar un saber en relación con la formación investigativa y la subjetividad.

De este modo, asumo que la comprensión de los textos producidos por las y los integrantes del seminario depende de la comprensión misma de las posibilidades

ofrecidas en dicho espacio pedagógico; es decir, otro seminario, con otras condiciones habría posibilitado otras interacciones, otras escrituras, otros textos. De esto se trata, de comprender la relación entre formación investigativa y subjetividad sobre un suelo concreto. Lo dicho hace que, dentro de esta investigación, la narración de la experiencia en el seminario de práctica adquiriera un valor especial para el problema abordado, en tanto formación investigativa y subjetividad devienen en la vivencia del grupo por medio de los textos escritos de una memoria colectiva tejida con los hilos de las subjetividades diversas de sus miembros.

De acuerdo con lo anterior, presento el seminario de práctica como un terreno que se hizo fértil para resistirnos a los juegos de verdad que corean a maestras y maestros que no podemos investigar, y que separan nuestra experiencia y cuerpo del quehacer. Esta pesquisa está anudada a mi narración autobiográfica y al análisis del discurso de la investigación formativa, presentados ya en las partes anteriores de este trabajo. Las voces de las y los estudiantes develan el proceso emprendido de escritura de sí del que participamos todos, proceso que configuró en gran medida las condiciones de posibilidad para indagar en el seminario de práctica las relaciones entre la formación investigativa y subjetividad.

En esta vía, la propuesta pedagógica del seminario sirvió de escenario para la investigación; aquí es difícil establecer límites taxativos entre lo pedagógico y lo investigativo, en tanto varias acciones que fueron planteadas con el interés de recoger información frente al problema de investigación generaron cierto tipo de interacciones y relaciones que al movilizar las preguntas de los participantes terminaron incidiendo en la dinámica misma del seminario y por lo tanto en la formación de quienes lo componíamos. Así mismo, la comprensión de dicho problema investigativo no se dio de manera independiente de los asuntos y procesos propios de la propuesta pedagógica del espacio de conceptualización y del acompañamiento que realicé como asesora; es decir, gracias a la experiencia del seminario como espacio pedagógico fue posible comprender de una forma particular las relaciones entre formación investigativa y subjetividad.

Lo anterior no quiere decir que sólo por el hecho de realizar una *intervención pedagógica* – por más sistemática que ésta pueda llegar a ser- ya se esté llevando a cabo una investigación educativa; si dicho proceso se da sin preguntas, sin sentidos de búsqueda que trasciendan la inmediatez del hacer y, sobre todo, sin la posibilidad de

compartir la experiencia de preguntarse y buscar con otras u otros en la escritura –tal como he intentado entender la escritura en este trabajo-, no se trata de algo que podamos asumir como práctica investigativa.

Así, cada una de las sesiones del proceso pedagógico -que prefiero llamar interacción en vez de intervención- no constituyó una clase, reunión o asesoría, sino más bien un encuentro de subjetividades cuya experiencia recojo hoy de mi diario de campo y de las voces de los estudiantes consignadas en diferentes textos de su autoría, especialmente en la *memoria* del seminario de práctica.

Las voces de los y las participantes van entrando en el relato en letra cursiva, a veces sin ningún tipo de preámbulo; no pretendo presentarlas a la manera de citas o evidencias, ni agregados ilustrativos de lo que digo; aquellas voces no necesitan que yo hable por ellas. Antes bien, acuden a mi narración para acompañarme a narrar; no soy yo quien las ayudo, son ellas las que me ayudan a mí a comprender. Entre ellas y yo contamos la experiencia del seminario en sus hitos, tensiones y principales líneas de sentido; de modo que no es este capítulo un collage de fragmentos sin compromiso.

Justamente, cada voz que entra proviene de una narración situada, que tuvo el propósito original de recoger una vivencia intersubjetiva del seminario o de los contextos de práctica pedagógica; su embrague en este nuevo texto me permite a mí realizar un balance de los encuentros, la conformación del grupo con sus euforias, desgastes y tensiones. Así mismo, me ayuda a verme a mí misma como maestra, confrontándome en la búsqueda de un estilo, de una poética para serlo, en relación con una visión de lo académico que no niegue la subjetividad.

Finalmente, cada voz que entra en el relato y se embraga con el resto, me permite comprender que el participar de la formación investigativa de las y los estudiantes, es inseparable de mi propia formación. Cada voz que ingresa en este texto reaviva la imagen de la maestra que me gasto la vida en buscar, en su cuerpo lleva capacidad de asombro y creatividad, poder de comprensión, reflexión, sensibilidad para leer y escribir el mundo y asumir la práctica más allá del requisito, fuerza crítica, escritura, discurso y vida, ganas.

## Subjetividades y contextos, de cara a la diversidad

*“Blus melancólico, ragtime saltarín, bebop rápido, cool jazz lírico, free jazz libertario, jazz fusión multicultural, jazz-rock eléctrico, e-jazz electrónico. Algunas corrientes del jazz, y aquí obviamente no están todas, son tan divergentes entre sí, incluso en el número de compases y en la resolución de los contratiempos, que el nombre genérico en singular parece tener más el carácter de convención cómoda para el entendimiento, que alusión pertinente de complejidad”*

Carlos Iván García (2003:11)

Hoy me encuentro con las tarjetas en las que un viernes del segundo semestre de 2007 cada uno de las y los integrantes del seminario inscribió su pseudónimo. Ya se había vuelto común escuchar que los textos que construíamos revelaban gran parte de lo que éramos, nuestro rol dentro del seminario, una suerte de identidad narrativa en relación con las demás, pero este ejercicio nos permitió observarlo con mayor fuerza. El día en que escribimos las tarjetas, también apuntamos en ellas sustantivos y verbos que los compañeros iban pronunciando luego de que el pseudónimo de cada uno y cada uno iba siendo leído. En las tarjetas aparecen algunas de estas palabras resaltadas, cada persona elegía del conjunto dictado por sus compañeros y compañeras tres o cuatro que le permitirían elaborar una silueta para ubicar en el contexto de la pregunta de investigación, pintado con vinilos. De modo que esta nueva representación de la subjetividad estaba configurada entre los otros, las otras y por cada persona participante de la actividad.

A continuación, presento los pseudónimos que fueron elaborados en este juego de subjetividad en el que cada uno y cada una se vio a sí mismo como otro u otra. Los sustantivos y verbos son seleccionados de una amplia lista elaborada entre todos. En medio de la diversidad, es interesante percatarse de las posibilidades que poseen las siguientes palabras para comunicarse y encontrarse con las de otros y otras del grupo.

*Agnes:* equilibrio, soñar, viajar

*Amarilla:* puerta, viaje, saxofón, protestar

*Anacrónica:* tiempo, movimiento, reír

*Andino:* fuerza, originalidad, cantar

*Anil:* equipaje, llorar, escribir

*Blancoynegro:* vacas-vacanas, silencio, escuchar

*Deicy:* cerebro, sociedad, ordenar

*Erbí:* mamá, energía, sentir

*Lohengrin:* arte, señales, crear

*Maalduqui:* observación, calma, trabajar

*N.O.:* Ganas, embeber, vivir

*Pas encore:* respiración, escucha, callar

*Red Horse:* fútbol, socializar, jugar

*Tato:* camaleón, ocultar, comer

Hoy que me encuentro con estas tarjetas en las que aparecen los pseudónimos puedo apreciar en las letras, los colores usados y las palabras elegidas una interesante variedad, y a la vez relaciones que aproximan una tarjeta con las otras sin eliminar las diferencias. Entonces reflexiono sobre los motivos por los cuales llegan los grupos a constituirse, las razones por las cuales un conjunto de personas coincide y empieza a funcionar como equipo.

En este caso, son varios los antecedentes que podríamos apuntar. Recuerdo que antes de la inscripción a la práctica I realicé una presentación muy general de la propuesta ante el grupo de estudiantes que la tomarían. Desde el principio reiteré que el seminario tendría un carácter investigativo; aunque se supone que todas las propuestas de práctica deben integrar un componente investigativo, el hecho de que yo lo enfatizara en la exposición sé que alejó a varias personas por cierto temor a que la propuesta exigiera trabajo, esfuerzo y tiempo adicionales. En cambio, esto mismo acercó a otras personas que tenían una inquietud expresa por lo investigativo, aunque ello representara algo diferente para cada quien; no en vano, cinco de los integrantes definitivos pertenecían o habían pertenecido a uno de los semilleros de investigación de la Universidad. Sin embargo, también recuerdo haber insistido en la vivencia estética de la práctica y la

necesidad de verla más allá del cumplimiento de un requisito. En fin, era clara mi intención de presentar la propuesta como algo diferente; esto de seguro atrajo el interés de algunos y algunas. El grupo finalmente se configuró con otras personas que ya habían visto cursos conmigo y con quienes simplemente se acomodaron en el horario del seminario o el colegio. Cualquiera que hubiese sido el motivo o la razón, revisando las tarjetas lo pienso, llegamos a ser un grupo en el que era visible la pasión, la energía, la iniciativa, la disposición para jugar (a desmarcarse, a ser otras y otros, por ejemplo), en medio de las tensiones y las dificultades que tuvieron lugar, en medio de las diferentes expectativas frente a lo que se puede considerar como “académico”, llegamos a ser un grupo que se encontraba en la narración y en la escritura de sí.

Fue así como la propuesta del seminario en el primer semestre de 2007 arrancó con la idea de pensar la práctica más allá de la intervención, con el interés de detenernos en la lectura de los contextos de las instituciones a las que ellos y ellas, maestros y maestras en formación llegaban<sup>85</sup>; se trataba de tres grandes espacios tan diversos entre sí, desde todo punto de vista, que no podía bastarnos la realización de una prueba piloto de carácter cognitivo, o la aplicación de cualquier instrumento estandarizado de diagnóstico; definitivamente no, necesitábamos contextualizarnos, ir gradualmente descubriendo algunas reglas implícitas de sus funcionamientos, concepciones sobre la educación, sobre la vida, conocer el modo en que cada una de estas instituciones imbricaba los diferentes imaginarios sociales que llegaban con la memoria de sus sujetos, recorrer sus entornos, leer el espacio de un modo semiótico, interpretar los cuerpos y sus relaciones desde una mirada kinésica y proxémica, observarlos en clave cultural. En últimas, la propuesta empezó a rodar con la idea de ver aquellos contextos con lentes diferentes a los del déficit, con el interés de apreciarlos desde la potencialidad.

---

<sup>85</sup> Estas instituciones fueron: el Centro Educativo Media Luna del corregimiento de Santa Elena, ubicada en la Vereda Media Luna, en un espacio totalmente campestre, a muy pocos minutos de la ciudad; la Institución Educativa Federico Ozanam, un colegio ubicado en un barrio cercano al centro de Medellín; y el CERIP (Centro Educativo Rural Indígena Polines), ubicado en Chigorodó – Antioquia.

Para finales del mes de marzo de 2007, la mayoría de los y las estudiantes apenas empezaba a enseñar, luego de un gran esfuerzo por realizar una lectura del contexto que rebasara la ubicación geográfica y la enumeración de carencias de la institución y la comunidad; a la par, iban escribiendo por grupos, de acuerdo con la distribución de los integrantes del seminario en las tres instituciones, una crónica que narraba los caminos que ellos y ellas habían recorrido juntos para iniciar la comprensión del contexto, para ingresar en el mundo cotidiano y el entorno de los estudiantes, para hacer explícitos sus propios prejuicios y atreverse a ver de otro modo lo que hacían y decían los niños, niñas y jóvenes, la gente con la que viven, no sólo cómo se sitúan en el tiempo, el espacio y la acción, sino además cómo y desde cuáles lógicas los significaban. Escribir dicha crónica no fue agregar el primer capítulo para un informe que cumple con el requisito de levantar las características del contexto y continuar con las demás partes de un trabajo prefabricado como si nada; este ejercicio consistió, más bien, en el encuentro con una o dos líneas de sentido para todo el trabajo de investigación.

De este modo, un gran número de sesiones y asesorías fue dedicado a la contextualización, a la eterna tensión entre esa realidad a la que no pertenecían del todo aún, y el cuerpo desde el cual la observaban, desde sus referentes y esquemas de percepción; explicitar la historia vivida, las experiencias de formación, lejos de constituir un ejercicio de mera “sensibilización”, se fundaba como tarea indispensable para comprender, precisamente, la forma en que se observaba, que la atención no esté tanto en la cosa, como en el mirar”, lo dijo Gide hace más de 100 años.

La contextualización sí como descripción, pero también como un texto que posee una línea que encadena el sentido, algo que sin caer en el reduccionismo sintetiza en el enunciado, algo que la experiencia de estar en ese contexto nos revela a nosotros como sujetos observadores (N.O. marzo de 2007).

Indudablemente, el trabajo en grupo enriqueció la escritura pero también la complicó; es difícil construir un texto cuando no sólo el contexto a narrar es diverso, sino además cuando quienes escriben lo son entre sí. Aparentemente, no tendría por qué haber mucha diversidad entre estudiantes de una misma carrera, residentes en Medellín, “paisas”<sup>86</sup>,

---

<sup>86</sup> Es el modo en que son llamadas las personas del Departamento de Antioquia y en general de eje cafetero colombiano.

jóvenes; sin embargo, planteado desde la tensión entre contexto y sujeto, el proceso de escritura grupal develó al interior de los equipos varias diferencias que en algunos momentos fueron valoradas por algunas personas como dificultades, pero que en definitiva abrieron puertas de entrada al diálogo intersubjetivo en el seminario. En efecto, esta propuesta de escritura multiplicó el tiempo de dedicación, los esfuerzos, los encuentros de los y las estudiantes. Dadas las ocupaciones y lo difícil que resulta escribir “a varias manos” una de las personas decide finalmente realizar el trabajo de manera individual.

Al llegar abril, nos empezó a preocupar el hecho de que todavía las crónicas se encontraran en borrador; luego comprendimos que, de hecho, a lo largo de todo el año estos textos se mantendrían en aquella condición; la crónica de contextualización siempre fue un borrador que iba modificándose conforme la experiencia y el acercamiento con las personas y los espacios de cada institución. En este sentido, cobró valor el revisar las diferentes versiones que en un mismo año tuvieron estos textos y que en cada grupo transitaban por diferentes vías.

Así, las contextualizaciones escritas favorecieron el surgimiento de relaciones intersubjetivas en la reconstrucción de los espacios y sus personas. En algunos casos, el contexto estudiado se distanciaba de la experiencia cotidiana, de los lugares y lógicas familiares; entonces la escritura fue también esfuerzo por deshabituarse la percepción.

*Al subir a la cuenca del río levantamos nuestras miradas y vislumbramos un panorama que nunca esperábamos encontrar: la selva virgen vista desde lejos como un gran tejido que algunas veces se torna tosco, rugoso, y otras parece generar la sensación de ser fina seda, de distintos tonos verdes, fresca, inmensa, llena de enigmas; al contrario de los áridos potreros que trasegamos durante hora y media en los que impacientemente buscábamos un río, un loro, bejucos y árboles milenarios, gente de montaña, de brazos y piernas fuertes, un sonido como de flautas y tambores, colores adheridos al cuerpo, pero tan sólo veíamos vacas alimentándose de yerbas en un paisaje estéril que por desgracia la mano del hombre, en búsqueda de valores materiales ha privilegiado frente a las grandes montañas que respiran vida, y en la que respiran otras vidas, como ocurre unos kilómetros más adentro de la Serranía Abibe, donde comenzamos a respirar otros aromas, a percibir nuevos sonidos (...) El cuerpo parece entonces gozar con cada murmullo, con cada gota de agua, parece que con el monte volviéramos a nuestro estado natural, olvidándonos de todo cuanto fuera cemento y contaminación, es este el momento en el cual el hombre y la mujer logran entender la grandeza de la naturaleza. Gozábamos aquel*

*encuentro, no solo con hombres y mujeres indígenas sino también con la naturaleza virgen y vivaz. Cuando nos acercamos más, nos encontramos cara a cara con las extremidades naturales que desde lejos son espesas, inaccesibles, y los ríos como que siempre te dicen canciones. Cruzamos el río de las guaduas y el sueño se convierte en leña y cemento: llegamos al Centro Educativo Rural Indígena Polines. Saludamos a la señora que vende gaseosas en una pequeña caseta de madera y paja. (Anacrónica y Deicy, julio de 2007)*

En otros casos, el contexto que intentaba comprenderse los llevaba a realidades ya conocidas, entonces el reto se concentraba en asombrarse con lo cotidiano, hacer nuevo lo aparentemente ya conocido, develar otros sentidos para ello.

*Al pasearse por estas concurridas calles el viandante ocasional se mezcla fácilmente con los residentes del sector, y nosotros al transitar por ellas pasamos a formar parte de ese conglomerado de personas que deambulan fundiéndose en un indefinible acto social. Los observamos sin ser observados y vemos mujeres que pasan presurosas a recoger a sus hijos de las guarderías, otras que entran con calma al spa de uñas; hombres que descargan mercancías en algún local, y tiendas que se llenan por instantes con jóvenes de cabello parado y llenos de aretes que ofrecen alguna manilla, u otros con el uniforme de sus empresas en los que pende aun la escarapela; también esta allí la mujer que hace desviar la mirada por su reluciente escote, y alguna boca de espeso bigote que sostiene un cigarrillo; y todos siguen con su andar; es gente que va y viene, inconstante, que no espera, que es de aquí o de allá, que hace parte de las figuras difusas del entorno al que acabamos de entrar; y así somos iguales a ellos, sin rostro, solo cuerpos deambulando, amalgama de personas, indefinidos individuos (Aníl, Lohengrin y Red Horse, abril de 2007)*

En todo caso, la escritura de la contextualización generó un conflicto en la mirada del grupo, que exigía ver los espacios, la gente y sus relaciones más allá –o más acá- de la desprevención.

*¡Cómo se ven las cosas desde arriba, de lejos! Se ven tantas y tan pequeñas y tan rápido que no alcanzas a detenerte en todo ese mundo desconocido que te obliga a sentirte como una desconocida de ti misma; ¿pasas, simplemente paseaste por lugares muy bonitos, exóticos, de selva virgen e indígenas que fueron despojados de sus tierras por el sinnúmero de colonias que ha tenido la zona y que ahora no saben qué fue y es de lo poco que tienen de vida originaria?, y tu cruzas en medio del camino sin darte cuenta de esto y de todo lo que han dejado y siguen dejando tales pérdidas, de cultura, de territorio, de organización y educación propia, de cultura embera... de raíces hechas polvo. (Anacrónica y Deicy, julio de 2007)*

Este conflicto en la mirada desinstalaba la percepción, y permitía no sólo que los espacios y las realidades se vieran distinto, sino también que quien observara se descubriera transformada o transformada en la observación.

*Antes de retomar el norte, nos dejamos asediar por la advertencia de que después de Media Luna, nuestro tiempo no volvería a ser igual. Habíamos dejado de ser, pero debíamos seguir siendo en el mundo de los otros y permitir que los otros continuaran siendo en nuestro mundo.*  
(Maalduqui, Pas encore, Erbi, Andino, abril de 2007)

Ante la inconmensurabilidad de los contextos, fue necesaria una lectura por líneas de sentido; la música, los perros, los pies de las personas, sus gestos, los silencios, fueron algunas de esas líneas que posibilitaron el acercamiento.

Una algarabía inusitada sorprendió nuestras disertaciones. No se trataba de un alegato entre mujeres asediadas por los celos; tampoco descansaba en una pelea conyugal o en una de esas conversaciones que trenzan ciertas señoras luego de haber cursado un doctorado en la academia del chisme. ¡No! Era un ritmo de apellido reggaeton que, como niño malcriado en plena maratón de gritos, llenaba el aire con sus estridencias. Al parecer, quería acaparar la atención de todo el barrio, pues, sin licencia alguna, se filtraba por las hendiduras de las casas vecinas. Esas sacudidas rítmicas, impulsadas por la potencia de los equipos de sonido, parecían traspasar la madera y violentar los techos de zinc que acostumbraban a repeler los ataques de los días lluviosos y de las noches de lluvia de... Volvimos nuestros oídos, y un ritmo menos festivo empezó a hablarnos. Ni Daddy Yankee, ni Don Omar, ni Héctor y Tito..., era una canción de gran acogida en Amor Stereo, una de las emisoras que tienen por encargo patrocinar los sentimientos que afloran y los amores que agonizan. Entre reggaeton y pop, fuimos perforando la epidermis del 8. Bueno, por lo menos en lo relacionado con los gustos musicales.

...

En frente de este caserío vimos una casa con dos carros parqueados afuera, este lado era distinto porque aunque se veía esta casa no parecía que habitaran allí personas, parecía como si sólo se utilizara como parqueadero, no tenía aspecto de ser un lugar destinado a vivienda. Otra casa que había de ese lado era una finca muy bonita que más bien se parecía a un lugar de recreo o de descanso, que algunas personas de la ciudad utilizaban para alejarse del trajín diario, era grande y tenía un antejardín espacioso. En este mismo lado podía verse un semáforo atado a un palo, también el vagón de un tren viejo ¿será que por aquí pasaba un tren? Quien sabe, en ese momento no había forma de averiguarlo porque no se veía a nadie cerca que pudiera informarnos. Del lado del caserío podíamos ver otro perro, él era el único que hacía bulla por allí, porque todo se sentía muy tranquilo, él como todos los perros que nos habíamos encontrado en El Pingüino, nos veía extrañas y parecía que con sus

ladridos nos reclamara por nuestra presencia en su territorio, a diferencia de los perros del 8 de Marzo, éstos se escandalizaban con nuestra visita. (Maalduqui, Pas encore, Erbi, Andino, abril de 2007)

De este modo, las contextualizaciones captaron complejas relaciones entre las escuelas y sus entornos, contrastes, distanciamientos, cercanías, discontinuidades.

*Ahora nos encontramos en un punto particular en donde confluyen tres barrios de la ciudad, El Salvador, La Milagrosa y Buenos Aires; éste es nuestro lugar de llegada; observamos, y por fuera el colegio se halla revestido de verdes y altas paredes descoloridas, hay también unas pequeñas rejillas en unas pequeñas ventanas que dan al segundo piso. Dos puertas separan el exterior del interior; la primera grande, forjada de hierro color verde, áspero y frío, con una minúscula entrada en el centro. La segunda más delgada, con pequeños barrotes, también de color verde, solo que con un tono más amable. Ya al interior nos da la sensación de caminar por otras calles; estrechos corredores señalizados para evitar el penoso choque en contravía de un transeúnte de mirada extraviada e indiferente. No sabríamos definir si el tono pálido de las paredes contrasta o armoniza con el gris del asfalto que caracteriza las placas deportivas; una de éstas es cubierta e impide hasta el cielo ver. Al finalizar el corredor pequeñas pocetas apaciguan la sed, lavan el mugre del día y se prestan para chapuzones fortuitos e inesperados; a un lado de éstas la sala de profesores atestada de escritorios y plafones que iluminan los innumerables papeles fruto del trabajo del día. Más allá, escala tras escala, salón tras salón nos conducimos al tercer piso desde donde divisamos, por un lado la fachada opaca y triste de las casas en una línea ascendente, por el otro las torres de Bombona y muchos otros edificios, y al frente grandes montañas con pequeñas casas en lo alto de ellas, que se acompañan de las enormes letras que dicen "COLTEJER". (Aníl, Lohengrin y Red Horse, abril de 2007)*

En fin, la escritura grupal de la contextualización dejó ver cómo afloraban miradas distintas frente al mismo acontecimiento, fenómeno o situación, y además, cómo los grupos se las arreglaban para poner en diálogo estas miradas que, a su vez, hacían parte de diversas lecturas del mundo que tenían que ver con esferas específicas de la adscripción de las personas a diferentes espacios socioculturales. Por citar un ejemplo concreto, no se establecen relaciones idénticas con el tiempo, el espacio, la naturaleza y la interacción social, en un escenario rural y en uno urbano; las prácticas y discursos de uno y otro ámbito configuran en los sujetos diversas apropiaciones cognitivas, y tienen que ver con imaginarios profundamente arraigados en la vida cotidiana. Es más, complejos juegos de relaciones hacen que al referirnos a dos espacios que comparten una denominación – como en efecto puede ser la de rurales o urbanos- tampoco haya

una correspondencia exacta entre las miradas, las prácticas, discursos, apropiaciones cognitivas e imaginarios que surgen en su seno.

En este sentido, vale la pena mencionar aquí la interesante relación que se tejió entre lo rural y lo urbano en el seminario; la narración trajo consigo recuerdos de infancias vividas entre calles y aceras, pero también entre montañas y árboles. No en vano, cinco de los integrantes provenían del campo<sup>87</sup> y dos de las instituciones de práctica eran de carácter rural, lo que permitió la emergencia silenciosa de un campo de múltiples lenguajes, rico en significaciones:

*Me traen tantas montañas los recuerdos, tantas historias con olor a pasto... No imagino unos ojos salidos de la cuna del campo sin campo, los cantos de los pájaros tenores aún viven, también las lluvias anegando el césped de todos los días, y las tardes, esas tardes poema que se narraban en la vistosidad del firmamento (Andino, Septiembre de 2007)*

*Algún ocioso escritor dijo que el campo era ese lugar horrible donde los pollos andaban crudos. Visto con la lente citadina, con el farol que alumbra las calles de la ciudad, con el espejo esplendente de la vanidad, con los ojos hechos humo y ceniza, se puede decir, indudablemente, inevitablemente, sí. El campo se ha hecho briza y triza redonda de las cosas que se fugan en la memoria. Se ha hecho apagado recuerdo que lucha por un olvido más grande que el que ya tenemos de nosotros mismos, por una indiferencia que nos supera en número y cantidad, por una añoranza que se va con el viento. Añoranza no es lo mismo que recuerdo, ni éste es memoria. Según Deleuze<sup>88</sup>, quien escribe no lo hace tanto con lo que tiene en la memoria como con la fabulación, con las sensaciones y con la fatiga de las sensaciones y con la incansable sensación de sentir. En el campo se siente el silencio y tal vez escriba más con el silencio del campo que con el ruido del silencio: escribo, sí, con el bloque de sensaciones que me ata al campo, a ese campo que se acampa, que echa campo traviesa, y que es cuasi apellido de un artista de las letras. De modo que yo diría que el campo no es el lugar donde los pollos andan vestidos y vivos, sino el lugar donde se aprende a vivir de afuera hacia adentro: se trata de un mundo para ser contemplado y vivido, para jugar y palabrear, para silenciar. Diría, en cambio, que es*

---

<sup>87</sup> Cinco de los integrantes del seminario vivieron su infancia en los pueblos antioqueños de Jardín, Yarumal, San Rafael, Bolívar, Santa Rosa de Osos.

<sup>88</sup> DELEUZE, Gilles. La literatura y la vida. Barcelona: Anagrama, 1996

*la ciudad el lugar donde los pollos “andan” muertos, exhibidos en vitrinas llenas de humo y grasa. La ciudad es una selva de cemento, llena de ruido, lugar donde hasta el silencio se convierte en ruido. En el campo, en cambio, los árboles están vestidos de silencio. Los patos, los gansos, los marranos, las vacas vacanas, los terneros... componen una orquesta, que al paso siguen los árboles, las plataneras, los arbustos... En la ciudad, el humo de las fábricas, un humo denso como un bloque de hielo amarrado con fuego, apuñala el aire y hace del cielo infinito un cielo sin fondo. En el campo, el humo de la chimenea, un humo leve y lento, crea senderos de formas y colores, y se hace humo que se confunde con las nubes, se hace fuego de cielo. En fin, para no hacer largo el cuento, y para no seguir hablando mal de los pollos, diré, finalmente, que en el campo se descubre lo otro. (Blancoy negro, agosto de 2007)*

Por su cuenta, la ciudad se presentó como una imagen de plurales sentidos que invitaban a ser leídos,

*A través de las ventanas de la ruta Circular Coonatra, Las Calles de Medellín se dejan leer. Nos preguntamos ¿cuántas veces hemos caminado por estas calles? Y son las calles las que parecen contestar, “somos nosotras las que caminamos a través de hombres y mujeres”. Pero hoy recorreremos las calles con un fin distinto, éstas parecen haber cambiado, mudado de aspecto, parecen estar como preparándose para un largo viaje, y ese viaje nos incluye a nosotros, que muy bien podríamos ser el Odiseo de Homero y el Ulises de Joyce (... ) Las calles trazan un sinfín de hechos que se imbrican, creando una mixtura de rostros, prendas de vestir, autos, señalización vial, avisos publicitarios, casas, edificios, instituciones educativas, empresas, etc. que tienden a anularse. Nuestro paso es cadencioso, pero lento, un sol de rigor es el compañero de ascenso hacia nuestro destino. (Aníl, Lohengrin y Red Horse, abril de 2007)*

Las contextualizaciones permitieron además dilucidar espacios hibridados, irreductibles a categorías homogéneas o estereotipadas. De forma analógica, la interacción, la reflexión, la escritura y las discusiones fueron descubriendo también a las y los autores -estudiantes como sujetos de identidades relacionales, procesuales, complejas. En algunos la ruta de la memoria iniciaba en algún atardecer campesino, con un bigote de leche de vaca recién ordeñada; en otros, en los barrios de Medellín de los años 80 y 90, entre los juegos callejeros, o el encierro de un apartamento, las balas esquivadas en la televisión o en la cuadra. Distintos colores de piel, sabores, ritmos, diversos los gustos, las formas de expresión, las relaciones con sus familias. Tres mamás y un papá en el grupo, ellas y él lo habían empezado a ser desde muy jóvenes.

## **Un espacio para escribir textos, una escritura para hablar con otros y otras**

*"¿Cómo se vuelve todo concreto en el mundo de un alma cuando un objeto, cuando una simple puerta viene a dar las imágenes de la vacilación, de la tentación, del deseo, de la seguridad, de la libre acogida, del respeto! Diríamos que toda nuestra vida si hiciéramos el relato de todas las puertas que hemos cerrado, que hemos abierto, de todas las puertas que quisiéramos volver a abrir. Bachelard (1993: 261)*

Cómo pensar que la forma de investigar y de formarse para ello podía desligarse de todo lo anterior, de lo que aprendieron a hacer, pensar y ser en sus contextos, de su experiencia en aquellos espacios. Aunque aparentemente se trataba de sujetos poco disímiles entre sí, hemos visto cómo en definitiva la diversidad hizo entrada en seminario no sólo por los contextos de las instituciones sino también por los nuestros. Incluso, algo que al principio agrupó a los y las participantes en una misma categoría, la de estudiantes de la Licenciatura de Humanidades, lengua castellana, se vio quebrado cuando llegó una joven del énfasis en ciencias sociales<sup>89</sup>, Deicy, a quien por algún tiempo se le llamó en broma “la infiltrada”, y cuando tímidamente un estudiante de trabajo social empezó a compartir algunos de los espacios que se desprendían del seminario.

El chiste de “la infiltrada” -siempre acompañado de risas y otras bromas- nos remite a un adentro, a la conformación de un grupo que representa algo más que un conjunto de gente que coincide en un salón por medio de su constancia de matrícula. El hecho de que una estudiante de otro énfasis hiciera parte del seminario constituía una novedad para los integrantes y el chiste se convirtió en un recurso para asimilarla; lo curioso es que el primero en llamarla de esa forma fue alguien que de algún modo también “se infiltró”: Tato; aunque éste sí era del Programa de lengua castellana y a partir de mes de

---

<sup>89</sup> Los seminarios de práctica de la Facultad no están organizados para que en ellos se encuentren estudiantes de diferentes énfasis de las licenciaturas, pero esta estudiante ingresa en nuestro seminario en tanto compartía un mismo proyecto con una de las estudiantes de lengua castellana en el Resguardo Indígena Embera de Polines en Chigirodó (Antioquia).

abril se integra al grupo, lo hace sin matricularse, en tanto él ya había realizado la práctica I en el 2006 en otro seminario, pero al haber tenido que parar por motivos laborales un semestre, debía realizar la práctica II en un grupo distinto. Cuando en el mes de marzo se me acerca a preguntarme si a partir de julio puede iniciar la práctica II en nuestro seminario, le cuento la importancia de la contextualización en nuestra propuesta pedagógica e investigativa, y de cómo dentro de ella no era posible llegar a la institución y al grupo sin un proceso anterior de lectura del contexto en profundidad, proceso que correspondía al primer semestre de la práctica. Es cuando lo invito a que asista a uno de nuestros encuentros y luego tome la decisión de quedarse o esperar hasta el mes de julio para integrarse a otro seminario de práctica distinto. En efecto, Tato asistió y de ahí en adelante nunca faltó, pronto empezó su práctica en el grado tercero del Centro Educativo Media Luna.

En cuanto al estudiante de trabajo social, siempre se dejó ver en los momentos importantes del seminario, apoyando lo tecnológico o colaborando al equipo de Media Luna. Allí lo vi varias veces realizando un trabajo de campo para uno de sus cursos; pude oírlo hablando con propiedad de los niños y niñas, y me sorprendió su conocimiento y participación en el montaje electrónico de las unidades temáticas de los estudiantes que realizaban la práctica en esta institución. Estas personas a las que me he referido supieron ganarse un lugar en el seminario, sin estar reportados en los registros de matrícula, en los informes, en la oficialidad.

En esta vía, la acostumbrada imagen del seminario de práctica en el Programa, habitada exclusivamente por el o la asesora y sus asesorados(as), se desinstaló a partir del momento en que ingresó a nuestro grupo un observador, otro profesor de la Licenciatura, con el interés de tomar registros para una investigación<sup>90</sup> en la que participábamos él y yo junto a otra profesora y una estudiante. Ahora pienso en todo lo que significó que este compañero hubiera estado ahí, en las razones que me llevaron a abrirle la puerta del seminario, viéndolo bien, muchos maestros y maestras no están

---

<sup>90</sup> El profesor estuvo con nosotros entre febrero y noviembre de 2007 en calidad de observador en el marco de la investigación “La formación de maestros investigadores en el contexto de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Una aproximación a los imaginarios circundantes”.

muy acostumbrados a aceptar que un colega observe lo que sucede en su aula de clase. Sin embargo, ahora que lo recuerdo, permitimos que entrara al seminario justamente con la idea de que la actividad investigativa era eso, abrirle la puerta a otros y otras para comprender juntos, y aunque inicialmente se presentó como un observador no participante, este profesor terminó incidiendo y dejándose incidir por lo que allí pasaba y modificaba la experiencia.

Ubicado desde el inicio en un lugar poco llamativo para no interferir, o entrando silencioso cuando no podía llegar temprano, con un cuaderno pequeño y dos lapiceros en el bolsillo de su camisa, Blancoynegro empezó a acompañar nuestros encuentros con la cautela de quien pretende pasar desapercibido. Pero pronto las memorias de las y los estudiantes y mi propio diario de campo empezaron a captar cómo en medio de su seriedad, a nuestro callado observador se le escapaban algunas sonrisas prudentes, cómo cuando se mencionaba el campo, el arte o ciertos autores, su mirada se levantaba del cuadernillo, al principio sólo la mirada, luego la cabeza, y más tarde la palabra en su boca. Nuestro observador terminó siendo observado. Un día del segundo semestre del año el impertinente lente de una cámara lo encontró pintando contextos, escribiendo memorias con “vacasvacanas”, contando varias fibras de su experiencia delante de nosotros y, sobretodo, escuchando más allá del interés instrumental de consignar información, Blancoynegro nos escuchó, y ello fue valorado por todos, no cualquiera asume la difícil y comprometida tarea de escuchar de verdad.

El hecho de que, luego de mantenerse varios meses observando callado, Blancoynegro decidiera -no con el tono de profesor o investigador, sino como uno más de los integrantes del grupo- compartir con nosotros un texto escrito por él, constituyó un acontecimiento que asombró al grupo entero y a mí, tal vez más que a nadie; Blancoynegro rompía su silencio para hablarnos del silencio:

*Cada uno guarda su silencio. Por eso, este grupo está atado más que por la mirada, más que por una maestra freiriana llena de esperanza -de pedagogía de la esperanza-, está atado por un silencio que no quiere interrumpirse. “La verdadera amistad –repite Erasmo de Rotterdamllega cuando el silencio entre dos transcurre amenamente”. Aquí, son doce, una profesora de la esperanza, un intruso que graba y agrava, y el niño de la foto. Cada uno guarda su silencio, incluso la profesora, y sobre todo ella. (Blancoynegro, agosto de 2007)*

Más de una vez, compartimos un café conversando, intercambiando impresiones, ideas, inquietudes sobre lo acontecido en el seminario, sobre nuestras convicciones y dudas en torno a lo que implica investigar y formarse en y para ello; siempre fue importante para mí escuchar sus comentarios respetuosos. En una de tantas conversaciones surgió la pregunta de por qué seguir llamando protocolo aquello que no lo era ya; gracias a Blancoynegro, el registro de cada sesión empieza a denominarse entonces memoria.

Si algo queda claro después de toda esta experiencia en el seminario de práctica es nuestro autorreconocimiento como grupo, por razones que se escapan al registro en el sistema de matrículas. Este reconocimiento nos permitió, entre otras cosas, una apropiación de los espacios que habitamos a lo largo del año. Como grupo, estuvimos en diversos lugares, el primero de ellos, mientras se nos asignaba un aula, fue mi oficina, dos mesas unidas formaron un octaedro alrededor del cual nos sentábamos por parejas en una misma silla. Luego fue el 415, un pequeño salón del cuarto piso del bloque 9 destinado generalmente para reuniones de la Facultad, una mesa alargada que cubría casi todo el espacio nos permitía poner con comodidad nuestras pertenencias, pero tampoco había en él sillas suficientes. Otros espacios que también nos recibieron fueron el salón de los consejos – cómodo, amplio y elegante- y un par de veces la sede del Grupo de Investigación Diverser, de allí, aprovechamos un balcón rodeado de árboles y micos. En todos estos sitios siempre hubo una mesa que convocó a narrar, discutir, poner en común mientras nos mirábamos las caras, y extensiones de suelo para pintar, conversar en equipos, preparar presentaciones por medio de sistemas simbólicos diferentes al verbal.

En el segundo semestre nos asignaron un aula de curiosa ubicación, pues se encontraba entre un bloque y otro, su dirección era pasillo 6-7; fue algo difícil llegar hasta él por primera vez para varios y varias de los integrantes. En la Facultad de Ciencias exactas, rodeado de laboratorios y oficinas, contiguo a una exhibición de insectos disecados, especialmente mariposas, estaba este salón; aunque no tenía una mesa como los espacios anteriores, su tamaño y otras características hicieron que termináramos resignificándolo como un sitio acogedor. Aquel pasillo entre los bloques 6 y 7, amplio, fresco, iluminado, también nos recibió en más de una oportunidad como grupo.

*En medio del silencio se escuchó un teléfono, algo parecido al que suena en las películas de terror; yo esperaba que fuera un asesino, o algo así, pero no, era alguien más peligroso, era Lohengrin, quien se encontraba*

*totalmente perdido y buscó en Amarilla una luz de orientación, sin pensar siquiera que en vez de ello lo que hallaría sería la pérdida (esto lo digo porque hubo un segundo y hasta un tercer llamado y el pobre de Lohengrin no encontraba el lugar). Así pasó un rato y Pas encore terminó de leer su memoria, al mismo tiempo que Deicy y Lohengrin llegaron, incluso en ese mismo momento habilitaron la entrada al salón y al igual que en los sueños nos trasladamos como por arte de magia a otro lugar; un lugar muy extraño por cierto, pues tenía aspecto de salón, pero sus ventanas vestían cortinas propias de una habitación; situación que vi comprensible por mi estado de somnolencia; así que pensé en restarle importancia, mas no fue posible, porque inmediatamente afloraron los comentarios respecto a este lugar y a la posible acogida que nos pudiera dar (Red Horse, octubre de 2007).*

Todos estos sitios se prestaron para diferentes actividades, la más recurrente de todas fue el compartir textos escritos a partir de distintas lecturas (de los contextos, de documentos y libros, de la experiencia, del seminario mismo), que no escondían la voz de las y los narradores y el lugar que aquella voz ocupaba en dichos textos. Así mismo, a la hora de discutir alguna teoría o de intentar asir cierta temática o problema, la narración se asumía como un recurso válido que ayudaba en la comprensión; como asesora intenté generar condiciones para que narrar no se convirtiera en un motivo de señalamiento sino, por el contrario, en una puerta para la construcción de lo que Bruner llama una comunidad de interpretación. Una de las narraciones más esperadas en cada encuentro era la de la memoria de cada sesión ya que cohesionaba de un modo especial al grupo, pues permitía ver siempre de un modo diferente algo que había sido vivido por todos.

En suma, la escritura que partía de la subjetividad, en el seminario tuvo siempre la intención de ser compartida con el grupo y con esta acción, respondió al interés de aportarle a las discusiones que se suscitaban. Hacer explícito el yo situado de la narración lejos de generar un aislamiento individualista, favoreció la intersubjetividad, el reconocimiento del otro y de la otra.

*[A Anil] su posición la define, se sienta demostrando mucha frescura y comodidad, saca sus características hojitas todas ellas arrugadas, dobladas y comienza a leer. Su texto también toma “posturas” dadas por las pausas y por su particular timbre de voz que hace que su lectura sea entrecortada. Además comienza a leerlo en voz tan baja que fue necesario decirle “más durito, más durito muchis”, a lo que ella asintió. Con su lectura nos robó algunas sonrisas, pero el final es el mejor, todos y todas sonreímos no sólo por la forma en que lo redactó, sino porque*

*consiguió describir lo que muchos sentimos en el último encuentro.  
(Deicy, julio de 2007)*

Esta forma de escritura generó inquietud no sólo por la particularidad de las identidades narrativas tejidas entre las palabras, sino también por los contextos en los que los demás compañeros y compañeras realizaban su práctica. Prueba de ello lo constituye el hecho de que cuando se programó un encuentro con los maestros y maestras cooperadores<sup>91</sup> del Centro Educativo Media Luna, a éste asistió la totalidad de integrantes del seminario, sin importar que la institución visitada no correspondiera a aquella en la cual se encontraban llevando a cabo la práctica. Algo similar sucedió cuando un grupo de cooperadores de la Institución Educativa Federico Ozanam se desplazó hasta la Universidad, a esta reunión acudieron no solamente las personas que practicaban en este colegio, sino además otras y otros miembros del grupo completo. Al CERIP (Centro Educativo Rural Indígena Polines), ubicado en Chigorodó – Antioquia, viajamos por medio de las fotos y los relatos de las dos compañeras que realizaron su práctica allí.

En estos encuentros con los y las cooperadores se socializaron los resultados de las unidades y secuencias didácticas que fueron puestas en escena en cada una de las instituciones; estas unidades o secuencias fueron escenarios que posibilitaron un diálogo con los planes de área, lineamientos curriculares, mientras allanaban el terreno para la edificación de condiciones de posibilidad para la investigación, para la elaboración de un saber sobre el grupo con el que se estaba trabajando, sobre la pregunta de investigación. La escritura de las unidades y secuencias fue a la vez proceso grupal e individual que desembocó en un compartir con los maestros y maestras de las instituciones como reconocimiento de su importante papel en la formación de las y los estudiantes practicantes.

*Los profesores se ven atentos, y nosotros algo ansiosos, Red Horse inicia con la presentación de los plegables, se le da a cada profesor el paquete que contiene nuestras creaciones, se propone que se les dé un vistazo para luego hablar un poco de ellos; los comentarios que se hacen de ellos son gratificantes, aunque sé que son necesarios algunos cambios que permitan lo que se planteó desde un inicio para su elaboración “que hablen por sí solos”.*

---

<sup>91</sup> Se trata de los maestros y maestras en ejercicio que apoyan el proceso de formación de los estudiantes en las instituciones de práctica.

...

*Luego del taller se realiza la presentación de los proyectos, Agnes es la encargada de iniciar tomando como punto de partida la necesidad de tener en cuenta el contexto particular al cual pertenecen los estudiantes; me llama la atención cómo sin desmeritar aparentemente lo que hace Marina, su cooperadora, muestra cómo se puede emprender un proceso significativo de iniciación en lectura y escritura al traer al aula lo cotidiano, movido a partir de los intereses de los niños. Con lo que dice Agnes, Sofía la directora asiente con la cabeza, pareciera que le ratifica a Marina que hay otras formas; de algún modo, siento que éste es el logro más importante que hemos adquirido, el sentir y creer que desde lo real podemos consolidar procesos en el aula verdaderamente significativos por fuera del cliché. (Erbi, octubre de 2007)*

## **Cuando los ojos se cierran. Literatura, narración oral y sujetos en fuga.**

*“Es preciso atreverse para decir científicamente, y no blablablamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última”  
Freire (2005:8)*

Muchos profesores suelen leer textos literarios en voz alta con el ánimo de ambientar, motivar o sensibilizar a sus estudiantes frente a determinado tema o problema que desean abordar. En este caso, la lectura se produce generalmente al inicio de las sesiones en un momento que se plantea como “placentero” y que busca atraer la atención, para pasar entonces a lo que realmente convoca el encuentro. No fue éste el espacio que ocuparon los textos literarios –poéticos y narrativos- en el seminario de práctica, en tanto su lectura constituía siempre un fin en sí mismo que hacía parte de la comprensión de los problemas abordados y no simplemente su abrebocas. En algunas oportunidades, antes de una lectura en voz alta, de forma irónica les decía “tomaos de la mano, apagad la luz”, todos nos reíamos, nadie cogía la mano del nadie. Deseaba manifestarles que nunca llevaba este tipo de textos con la idea de generar una actitud de sensibilización o para hacer reduccionismos o moralejas de la lectura literaria; por el contrario, se trataba de una experiencia vital que, claro, comprometía el sentir, la sensibilidad, pero así mismo la razón y el pensamiento crítico, que complejamente imbricados con los anteriores configuran el cuerpo de la experiencia y la disponen para

la intersubjetividad, la conformación y cohesión de grupo o, como Bruner diría, para una comunidad de interpretación.

En este sentido, viene a mi memoria uno de los encuentros en los que la lectura en voz alta de un texto constituyó un acontecimiento. Se trata de la sesión en la cual leímos “Cuando inventé las mariposas” de Carmen Naranjo; el cuento, las conexiones realizadas, la discusión, nos propinaron como grupo una revelación en torno a la práctica investigativa:

*Comienza entonces la lectura, impregnada por matices y sentimientos, nos tenía a todos embrujados, tanto es así, que cuando entraron unas compañeras y no encontraron asiento, ninguno sintió, todos estábamos perplejos con el texto. Yo miré a mis compañeros, ellos estaban igual que yo y comprendo que lo que me decían constantemente en la escuela, eso de que los jóvenes no tenemos capacidad de escucha, es una farsa, eran ellas las que no nos sabían cautivar, es que definitivamente esos contenidos no nos tocaban, porque eran sólo eso, contenidos. Este cuento tuvo la capacidad de unirnos aunque cada cual lo haya vivido de forma diferente, como se evidenció en el momento de escoger algunas palabras que se nos venían a la mente cuando nos leían algunos apartados. (Deicy, mayo de 2007)*

Con plena ambivalencia semiótica, este cuento, sin dejar de ser cuento, con sus piedras, sus mariposas y sus Clotildes, nos evocó la sensación de seguridad y a la vez de incertidumbre, de artificio y verdad, de incredulidad y fe, de debilidad y fuerza frente a la sentencia de que no puede volverse a crear lo que está ya creado, y al tiempo la incontenible protesta del porqué. Todo esto fue construido por vía analógica.

*(...) Creación, universo, necesidad de transformación, imaginación, obsesión, incompletud, incomprensión, fe, iluminación, transformación, búsqueda, palabras todas que sonaban diferentes, que definían tanto a la persona que las decía, pero que luego al leerlas todas juntas nos dimos cuenta que concordamos en más cosas de las que creíamos. Alguien dijo por allí ¡Esto suena sí como a otro lugar y a otro espacio!, y aunque nunca supe a que se refería, siento que son estas las palabras que nos evidencian que sí sentimos el texto. Además he comprendido que la cultura es eso que nos une sin necesidad siempre de consentirlo, ni de saberlo o expresarlo, pues coincidimos en muchas palabras. (Deicy, mayo de 2007)*

En el seminario de práctica no sólo narrábamos textos literarios, también otras historias sobre la formación investigativa en relación con nuestras vidas.

*Hay un niño que, en lo personal, no deja de sorprenderme, y ese es mi hijo; tal vez sea muy subjetivo al decirlo, pero como dice un amigo: “si fuera un objeto, sería objetivo”. El caso es pues que de Juan José lo que considero inquietante es la capacidad de hipotetizar que se halla al interior de su dispositivo ¿por qué?, el cual hace que de una u otra forma la ciencia tenga que reformular algunos pre conceptos; para mayor ilustración he aquí un ejemplo de la vida real:*

Hijo a su mamá...

- Mamá, ¿tú por qué no tienes barba como mi papá? –

- Hijo - responde la mamá – porque yo soy mujer, y las mujeres no tenemos barba.

- Mamá – pregunta nuevamente Juan – entonces... ¿yo soy mujer?

*(Red Horse, septiembre de 2007)*

*El ser maestra para **María 3** era un sueño que llevaba metido en la cabeza y en el corazón desde hacia ya más de 15 años, cuando María era pequeña su juego preferido era ser profesora, se la pasaba tratando de enseñarle a sus hermanitas a leer y escribir, los tiempos de antaño hoy vienen a su recuerdo entre nostalgias vividas y añoranzas al perder lo que en un momento se tuvo y hoy se hace imposible volver a poseer, en aquel entonces vivía en la casa de su abuela el hogar era humilde, su niñez paso en medio de una familia numerosa en la que lo urgente le quitaba el lugar a lo importante, por lo que ahora no alcanza a recordar con precisión si aquella elección que había hecho para su futuro sería atendida o ignorada por su madre, quién se levantaba muy temprano para ir a trabajar y satisfacer por lo menos en parte algunas de las necesidades de sus tres hijas. Ya sea por la idealización que muchos pequeños tienen por sus maestros, la pequeña entre la bruma y la realidad se la pasaba imaginando un futuro lejano en el que estaría rodeada de niños fascinados y ansiosos por aprender como lo era ella en ese momento, el tiempo fue pasando sin prisa y **María 3** cada vez más reafirmaba aquella vocación que sale de lo más profundo del corazón y se convierte en un deseo, en una necesidad que por momentos pareciera estar fuera del alcance, una utopía que entre más cerca parece estar, se alejar más de la realidad.*

*Unos años más tarde en medio de una actividad escolar le preguntan a **María 3** ¿qué quieres ser en el futuro? Y ella contesta sin titubear maestra, este deseo que ha sido sembrado en la infancia y cuidado con dedicación en los tiempos de juventud necesita para cristalizarse mucho más que buenas intenciones y para lograrlo nuestra María ha trabajado con esmero y dedicación, se ha esforzado por ser la mejor de su curso – aunque esto no la hizo muy popular- y con las limitantes que se convierten en características en la educación pública, en especial en las laderas de la ciudad, **María 3** ha conseguido ganar campeonatos en diferentes disciplinas deportivas, ocupar el segundo lugar en un torneo intercolegiado de matemáticas, además de muchas otras cosas que sería poco presuntuoso señalar, todo movida por hacer de la adversidad el lugar del triunfo.*

*Antes de recibir su título como bachiller ya estaba completamente segura de lo que quería fuera su futuro, en vista de sus arraigadas preferencias*

*al campo de las letras decide ser maestra de español y literatura, los comentarios que recibe de las personas que le son más cercanas fueron generalizados “de eso no se puede vivir”, en el fondo María 3 esta consciente de la coyuntura por la que pasa la educación actual, pero hace caso omiso a éste y otros comentarios, lo único que tiene en la mente es ingresar a la universidad. (Erbi, diciembre de 2007)*

La narración permitía descubrir cómo algo que supuestamente todos vivían del mismo modo -por la condición de estudiantes jóvenes residentes en Medellín, por el interés común hacia ciertos tópicos- podía tomar diferentes matices e incluso llegar a significar cosas distintas dependiendo de quien lo contara. La narración nos comunicaba con el sujeto, pero también con realidades que en ocasiones lo académico (o lo entendido como académico) silenciaba. Las relaciones con lo familiar, el trabajo o el ingreso a la universidad, eran asuntos que nos mostraban diversas condiciones sociales y culturales.

Este tipo de lectura fue siempre valorado en el seminario, compartir un saber elaborado por medio de la experiencia de vida era una iniciativa profundamente sincera, y escuchar se convirtió en compromiso con esa otra o ese otro que no sólo exponía algo, sino que se exponía frente al resto de compañeras y compañeros; ello generaba una conexión entre los agentes del acontecimiento,

*Después hay un silencio, N.O. lee su historia, esta lectura también parece que cautiva porque todos escuchan, es una lectura que se realiza con cariño, con esa magia que tenemos al leer algo con lo que nos identificamos plenamente. N.O. nos dijo más de ella, con la lectura que con su mismo texto. (Deicy, mayo de 2007)*

Así, narrar y escuchar se instituyeron como elementos indisolubles de un mismo rito, esperado, preparado, comprometido, que siempre afectaba a quienes participaban de él.

*“¡Claro! Te hubiese bastado con estar en clase para saber, por lo menos, su origen. Pues el quién, puede alejARTE O acercARTE. Siempre es mejor la incertidumbre en asuntos de esta naturaleza. Este misterio siempre deja un sabor. ¡Mira eso! ¿ves esa escena? Varios rostros, varias miradas suspendidas en una mesa. Me llama la atención lo que hacen con sus bocas... es como si algo indudablemente bello hubiese endulzado su paladar”. (Andino, Septiembre de 2007)*

En efecto, saboreábamos la experiencia estética compartida de forma analógica por las lecturas hechas, los procesos emprendidos en común, en fin, por las dinámicas que el seminario iba construyendo y que ofrecían a sus integrantes elementos para reflexionar

la práctica, pero además que demandaban otros de parte de cada una y cada uno de nosotros.

Entonces los ojos se cerraban sin que nadie lo pidiera y, sin estar precedido de ninguna instrucción artificial, presenciábamos un tomar de manos simbólico.

De este modo, cada seminario fue una experiencia, un acontecimiento; cuando los ojos se cierran en un espacio académico, habla, escucha, escritura y lectura dejan de ser entregas por encargo para conseguir una calificación.

*Después, empezamos a escuchar la memoria en la voz de Andino, podían leerse ojos, escrituras atentas, risas dispuestas a participar en aquel juego de la palabra que Andino nos proponía. ¡bum! De pronto un sonido irrumpe en nuestra atención, irrupción violenta que causó sobresalto en mis compañeros, y en mí misma, leo en la risa de Andino la malicia de una niña que ha hecho una travesura y es tanta su diversión que se detuvo un momento para darle rienda suelta, el ruido nombrado en su memoria fue sentido también por nuestros oídos. Seguía la atención puesta en la voz de Andino, una imagen igual a la de niños cuando se les lee uno de sus cuentos favoritos. El pito del carro de la basura, está atrás, de fondo, junto con el canto de los pájaros, acompañando la voz de Andino. Finalizada esta lectura, se lee un silencio vuelto costumbre después de la lectura de la memoria ¿y qué más dice ese silencio? No sé, dentro de ese silencio se encierran varios silencios. Se acaba el silencio, N.O. le pregunta a Andino cómo se sintió realizando este texto, ella contesta habérselo gozado, también manifiesta que siente cada seminario como una experiencia. Red Horse agrega: “en cada seminario se viven cosas distintas, me voy con una idea de lo educativo distinta”. (Pas encore, septiembre de 2007)*

--

*Hay una pausa, algunos almuerzan, otros se van, cuatro carteles por el espacio con una frase de los textos, luego algo distinto a todas las memorias, Andino nos cuenta cantando lo de la clase pasada, fusión de ritmos, de melodías, nos vemos en su canto, quisiera volver a oír la canción, luego de ésta queda como una sensación rara, dice Tato, qué hago aquí, por qué no estoy viajando en el camión o mochiliando o tomando fotos, o reportando una gran historia o en el campo o...¡ah! que nostalgia. (Amarilla, noviembre de 2007)*

--

*En ese instante la sesión aparentemente terminó, pero cuando desperté el seminario todavía estaba ahí” (Red Horse, octubre de 2007)*

La relación con lo analógico trajo consigo una forma de saber confrontadora, desinstalante, manifestada de múltiples formas por diversos juegos de lenguaje que no

siempre ofrecían respuestas taxativas sino más bien trazos para elaborar verdades a partir del acontecimiento con las teorías, las prácticas, las conversaciones, las imágenes, los recuerdos.

*Definitivamente comprendo que nuestras clases son un espacio pa el conocimiento, y no sólo de la didáctica de la lengua castellana y de las ciencias sociales, la investigación y lo demás, sino también pa conocernos a nosotros mismos. (Deicy, mayo de 2007)*

## Tiempo y tensión

*“Creo que ustedes deberían hacer algo mejor con el tiempo –dijo Alicia-, que gastarlo en adivinanzas que no tienen respuesta.*

*-Si conocieras a Tiempo tan bien como yo, sabrías que no es una cosa y no hablarías de desperdiciarlo –dijo el Sombrero-. Es alguien...*

*-No entiendo –dijo Alicia.*

*-¡Claro que no! –dijo el Sombrero, moviendo la cabeza con desprecio-. ¡Te apuesto que nunca has hablado con Tiempo!*

*-Tal vez no –contestó Alicia con cautela, pero sé que tengo que medirlo cuando estoy aprendiendo música.*

*-¡Ah! ¡Es por eso! –dijo el Sombrero-. No soporta que lo midan. Ahora, si sólo te mantuvieras en buenos términos con él, te dejaría hacer casi todo lo que quisieras con el reloj”. Alicia en el país de las maravillas, Lewis Carroll*

*“Spinoza decía que, si queremos comprender las cosas, si queremos comprenderlas realmente en su naturaleza, en su esencia y, por lo tanto, en su verdad, es preciso que nos guardemos de reírnos de ellas, de deplorarlas o de detestarlas. Únicamente cuando esas pasiones se aquieten podremos al fin comprender. Nietzsche decía que esto no solamente no es cierto sino que acontece justamente lo contrario. Intelligere, comprender, no es nada más que un cierto juego, o mejor, el resultado de un cierto juego, de una cierta composición, o compensación, entre ridere, reír, luyere, deplorar, y detestari, detestar” Foucault (1999:179-180)*

Haber planteado el acompañamiento pedagógico a partir de procesos analógicos hizo propicia la incertidumbre a finales del segundo semestre del seminario de práctica. La mirada entusiasmada que en un inicio se atrevió al reto de vivir de una forma no convencional un proceso académico de construcción de conocimiento, se devolvía entonces urgiendo certezas frente a la manera de abordar los procesos de investigación.

Ahora que lo pienso fue muy importante que sucediera, ya que sospechar, inquietarse, dudar, remirar, vivir el conflicto, hacen parte del proceso de investigación narrativa. En ese momento, me correspondía como maestra encarar las implicaciones de la desestabilización producida, favorecer condiciones para que fuera posible en el seminario recoger sentidos dentro del caos.

Se trató de una tarea compleja que siempre estuvo acechada por salidas logocéntricas que esperaban el fenecimiento de la lucha que tenía a cada rato, en medio de dos extremos que no quería llegar a tocar, esencialismo y relativismo. En algunas oportunidades sentí el deseo de estirar las manos para aferrarme de uno de ellos, aferrarme y exclamar todo o nada, blanco o negro, afuera o adentro, entonces la tensión me zarandeaba y me permitía desmarcarme y podía mirar desde otro lugar. En el recorrido de la lucha deconstruí y reconstruí un modo de acompañar, un modo de ser maestra, que podía devenir en muchos, pero no en cualquiera.

Todas las elaboraciones que la investigación profería se convertían en tema de conversación en el seminario; a estas alturas del partido me era imposible callarlas y dedicarme en los encuentros a hacer control de lectura, o a repetir la información contenida en los documentos que estudiábamos; intentaba, si, entablar un diálogo con las teorías y prácticas que circundaban los textos analógicos y lógicos de nuestro espacio.

En esta vía, empezó a inquietarme el lugar que fue ocupando el chiste, y en términos generales las manifestaciones de risa, dentro del seminario; sabía que estos se producían por cuanto se había generado un espacio de confianza para jugar con el lenguaje, pero asumí que en ningún caso lo gracioso constituía un recurso ingenuo o de mero entretenimiento, puesto que en muchos casos con el chiste se ironizó o se realizó una crítica. De otro lado, dependiendo del contexto y las circunstancias, el chiste surgió también como un elemento discursivo develador de una tensión, o de la necesidad de asir una realidad que confundía, reírse de ella era exorcizarla de algún modo. En fin, el seguimiento a las bromas, los chistes y las risas empezó a poner de manifiesto ciertas relaciones de fuerzas, que me permitieron identificar algunos nudos de este relato.

Pero no sólo rastree lo que el chiste decía acerca de las tensiones en el seminario, sino además cómo éste era valorado por las y los estudiantes. De acuerdo con el seguimiento

realizado, empecé a notar cómo ciertas palabras relacionadas con la frecuencia temporal (demora, prolongadas, repetidas veces, demasiado, otra vez, de nuevo, gastar) eran asociadas a la risa en algunas memorias de las sesiones. Dicha asociación designaba, sutilmente, como una pérdida de tiempo la recurrencia de las risas escuchadas en los registros de audición usados por algunos estudiantes para elaborar sus memorias. Este hallazgo lo comparto abiertamente en uno de los encuentros, con el ánimo de convocar a sus integrantes a comprender la significación de las risas en el seminario.

*Comienzan a pasar por nuestros ojos, huellas de la infancia de Anacrónica, en ellas observamos la niña cachetona y sonriente que algún día fue, rasgos que sigue conservando aunque ya con otros significados, también un caracol. Empieza a narrarnos ya no el problema producto de su experiencia en Polines, sino el que es producto de su experiencia con su ser y su existencia. Lectura permeada por el arte. A propósito de las risas de Ana, N.O. nos cuenta lo que para ella significan las risas. Ella ha leído en algunas personas del Seminario una concepción de pérdida de tiempo en las risas que aquí se producen, para ella son todo lo contrario, pues manifiesta encontrar enseñanzas en la risa “no siento que pierda el tiempo cuando salgo totiada de la risa, siento que aprendo mucho de la risa”. Es tal su importancia para N.O., que han estado siendo perseguidas, nuestras risas en el Seminario, por su ojo observador (Pas encore, septiembre de 2007).*

Ciertamente, las memorias develan una lucha constante con el tiempo, las alusiones a la puntualidad, la entrega de los compromisos, las fases del trabajo investigativo en las instituciones... algunos de estos textos me relatan como una viejita cantaletoza cuyas demandas en algunas ocasiones generaban angustia; a medida que el tiempo avanzaba, eran más los asuntos pendientes: la contextualización -que ya no era una primera etapa sino interrogante constante-, los asuntos relacionados con el plan de área y el proyecto pedagógico y didáctico, la lectura de la propia experiencia y la de los estudiantes en los colegios, la necesidad de observar críticamente, la cantidad de procesos propuestos, las lecturas sugeridas; todo esto se sumaba a lo que adicionalmente les demandaba día a día la práctica en las instituciones.

“Hace tiempo que no discutimos un documento”, “la escritura es más difícil y lenta en grupo”, “hizo falta tiempo para la catarsis con las cosas que nos pasaban en la práctica, con aquello que nos desconcertaba y emocionaba en la cotidianidad de los colegios”, “necesitamos más espacios para discutir en concreto las técnicas de sistematización y análisis”, eran algunas demandas que precisaba escuchar y poner en diálogo, nunca

pensarlas de forma desarticulada del contexto del seminario, nunca saltar a la defensiva. La tensión que éstos y otros llamados generaban me llevó a sospechar la necesidad de explicitar las relaciones, eran varios los cambios que la propuesta del seminario había traído consigo, y todos habían llegado a la vez, al final de sus carreras. Ahora bien, no estaba dispuesta a emplear sesiones completas en la reconstrucción de documentos de libros o revistas, pero sí a dedicar tiempos para esclarecer en nuestro discurso los diálogos entablados por medio de su lectura; así mismo, para escudriñar en esos documentos vestigios de experiencia, apreciar de una forma más directa teoría en la práctica, práctica en la teoría, dilucidar conjuntamente el saber desprendido de fuentes que comúnmente no serían consideradas orígenes de conocimiento. Estas iniciativas no pretendían liquidar las tensiones; todo lo contrario, al explicitar las relaciones de los procesos propuestos, y no responder con logocéntrismos, manteníamos la puerta abierta a la tensión.

Gracias a que el seminario había generado condiciones de posibilidad para la elaboración y expresión de juegos de lenguaje analógicos, el chiste había hecho entrada en varios espacios de éste. Un día del segundo semestre de 2007, en el tercer piso de la Facultad de ciencias exactas, en el salón de aquel pasillo que no era del todo del bloque 6, pero tampoco del 7, entre adentro y afuera del pequeño salón contiguo a las mariposas, no las de Carmen Naranjo, sino las mariposas disecadas seguramente por estudiantes de biología, con la idea de comprender el lugar que cada una y cada uno ocupaba dentro de su investigación y de ésta dentro del contexto, con el ánimo de intentar asir esas ubicaciones por medio de un sistema simbólico no verbal, nos vimos las y los integrantes del seminario pintando una relación en tercera dimensión. Subjetividad, investigación y contexto, no había modo de avanzar hacia otra fase investigativa si cada proyecto no problematizaba antes su embrague. La memoria de este encuentro pinta, a su vez, un significativo día lleno de diversos colores de vinilo y risa. El registro audiovisual capta además un gesto de detenimiento preocupado en el pincel por parte de varias y varios estudiantes.

Puesto que la sesión duraría cuatro horas y deseaba evitar la dispersión del grupo en el receso del medio día y con ello “ganar tiempo”, vía Internet acordamos la distribución de algunos insumos para el almuerzo. Este momento adquiere un valor determinante en mi comprensión del problema de esta investigación porque visibilizó con mayor fuerza las subjetividades de los participantes y de forma especial nuestra vida como grupo.

*Mientras se secaban las pinturas en la parte de afuera del salón, iniciamos el almuerzo... y es que no he contado que para ese día se había planeado que cada uno contribuyera con algo para formar un almuerzo bien rico. Así, unos llevaron pollo, otros llevaron ensalada, papas, gaseosas, postre y demás. No se qué cosa llevó cada uno, creo que eso no importó, lo bueno fue ver los roles que cada cual adoptó mientras preparábamos la comida. Están los que ayudan, los que esperan, los que indican y delegan funciones, los que repiten, los que dejan, los que hablan y comentan, lo tímidos, los que comen rápido, los que comen lento, los descomplicados, los complicados, y como fondo a estos papeles, el silencio y las palabras que aunque suene paradójico, ya son algo usual en el curso o en el seminario de clases, de arte, de risas, de silencios, verdades, máscaras, comida, compañía, generosidad, secretos, camaraderías.*

*Nos encontrábamos sentados en el piso, cada uno con un plato lleno de pastas, ensalada, carne, jamón, queso, en fin, tomábamos gaseosa y por lo menos yo, miraba a los demás. Me gustó ver a Blancoynegro y a Red Horse ayudar a la hora de servir la comida, me reí mucho con Amarilla mientras enrollábamos el jamón y el queso con las manos llenas de pintura, me sorprendí al ver el silencio de Aníl, que parecía ausente, había llegado tarde y hablado mucho por celular; también noté que el cigarrillo después del almuerzo era vital para Amarilla y Red Horse, que no esperaron que terminara la clase y salieron a fumar, cosa que confieso, me incomodó. Deicy nos regaló chicles y varios recogimos un poco el desorden. Una vez terminada la comida –me encantó- volvimos a nuestros puestos, era una lástima que no estuvieran con nosotros Lohengrin y Anacrónica, pues el seminario había sido hasta el momento muy interesante. (Agnes, noviembre de 2007).*

De ese día guardo en mi memoria varias miradas de desconcierto frente a su propia pintura, la obstinación de otras por los detalles, la decidida ubicación de mi pintura afuera, en el fresco y amplio pasillo 6-7, las ganas con las que empecé y seguí pintando, contenidas sólo por el impulso responsable de pararme y entrar a observar las pinturas y las pintoras dentro del aula. También guardo en mi memoria dos chistes, uno antes y otro después del almuerzo. El primero se realiza mientras nos encontramos en plena actividad artística, vinilos y pinceles extendidos por el corredor y el piso del salón, dentro de éste sólo hay tres personas que mientras pintan conversan con menor volumen pero mayor frecuencia que las de afuera, están más cerca entre sí, sobre todo dos de ellas, “Si me vieran mis amigos de física, ahí sí que dirían que en la Facultad de Educación no se hace nada”, las risas llegan, se alargan, se interrumpen y luego se hacen latentes.

El otro comentario gracioso se produce mientras recogemos los platos, hay satisfacción en los rostros, “Cuando me pregunten qué es lo que hacemos tanto en el seminario voy a

responder que mi asesora de práctica me enseña a pintar y a comer” esta vez las risas fueron más sonoras, ja, ja, ja, risa significativa de la que participé en primera fila. De algún modo, en otros encuentros había instaurado la posibilidad de reírnos de la manera en que otros podían juzgar lo que hacíamos en el seminario; mi broma de apagar la luz o pedir que se tomaran de las manos, o el decir con risueña ironía luego de leer un texto literario o una de mis narrativas “bueno, ahora si pasemos a lo importante”, habían movilizad algunas relaciones de poder en relación con la risa, nos podíamos reír y reflexionar al hacerlo. Pienso que ello fue muy importante no sólo en términos investigativos, sino también políticos y pedagógicos, no cualquier espacio encara las complejidades del humor, sobre todo no cualquier serio espacio académico.

Cómo negar que luego de la convulsionante risa el chiste empezó a calarse en mi inquietud; al anudarlo al anterior comentario gracioso, callada, como pocas veces lo estuve en el seminario, me pregunté a mí misma si lo que hacíamos era realmente investigativo o académico, y al instante me sentí mal por dudarlo. Luego, cuando compartimos las pinturas a modo de galería comprendí que era totalmente legítimo mi cuestionamiento, que era preciso que todo el tiempo me acompañara, para luego reafirmarme en la convicción de que el pensamiento narrativo se desliza por juegos de lenguaje visuales, verbales, rítmicos, entre otros; todos estos juegos discursivos no son simples adornos de lo que hacemos y decimos, sino elementos constitutivos de su sentido. Reconstruir esos juegos, sospechar hermenéuticamente de sus formas, hacía investigativa esta experiencia, lo pensé mientras miraba cada pintura, cada subjetividad, cada contexto y sus relaciones.

Abrirle la puerta a recursos analógicos, irónicos, paradójicos y alegóricos en el seminario fue abrírsele a las tensiones que habitaban en nosotros, en mí misma, sobre lo que era lo académico, tensiones que se viven cuando se hace parte de una Facultad de Educación a la que una cantidad considerable de personas ingresa a estudiar para luego cambiarse de carrera porque ser maestra o maestro en nuestro contexto connota en muchos casos un oficio socialmente subordinado y de injusta remuneración, tensiones que trazan la desprofesionalización y la desacademización como dos riesgos constantes. A partir de ahí es posible comprender la risa temerosa frente a lo manual, lo artístico, lo narrativo, la risa misma, catalogados como prácticas y actividades no académicas.

Ya venía persiguiéndome el interrogante de cómo generar resistencia frente a la desprofesionalización y subalternización del discurso pedagógico, frente a la imagen de maestros y maestras como sujetos que no investigan o que pueden aspirar sólo a una investigación de segundo orden. Esa tarde, después del almuerzo con los estudiantes, con las manos untadas de vinilo, mientras observaba las diferentes pinturas volvía y me cuestionaba ¿será convirtiendo nuestras aulas en laboratorios y haciendo más herméticos e indescifrables nuestros metalenguajes, o negando esos otros saberes que hacen parte de nuestro pensamiento y nuestra labor, saberes populares, de experiencia, estéticos? Y luego, ¿En dónde buscar la academia perdida, en el cientificismo, en la competitiva sociedad del conocimiento? ¿En dónde buscar la academia?

Esa tarde me sentí extranjera en mi propio espacio, cuando creía que mi pregunta de investigación empezaba a devenir en respuesta, cuando sentía que había alcanzado grandiosos avances en la comprensión del problema sobre las relaciones entre formación investigativa y subjetividad, un nuevo grupo de interrogantes daba inicio a la crisis. Durante la noche, cansada, abrí un libro de Foucault (1991:139) para leer: “Los que se resisten o se rebelan contra una forma de poder no pueden satisfacerse con denunciar la violencia o criticar una institución. No basta con denunciar la razón en general. Lo que hace falta volver a poner en tela de juicio es la forma de racionalidad existente”. Mientras leía a Foucault pensé que todas las preguntas suscitadas en la tarde estaban antecedidas por la necesidad de deconstruir las formas de lo académico, sus discursos hegemónicos, sus juegos de verdad, para después atreverse a pensarlo desde otros referentes.

En este sentido, fue de gran importancia reflexionar en torno a la expresión comunidad académica, y las implicaciones de pensar lo académico en relación con lo comunitario, sobre todo cuando este primero viene asociándose cada vez más a las lógicas competitivas de producción económica. La palabra comunidad en la expresión anteriormente mencionada desconcierta la idea de academia despersonalizada, individualista, objetivista, y le plantea problemas sobre lo intersubjetivo, la comunicación y el diálogo en los procesos de construcción de conocimiento.

En el seminario de práctica, esta idea de lo comunitario había emergido sin que yo, como asesora, lo hubiera premeditado; desde el principio intenté disponer ciertas condiciones pedagógicas para que la escritura favoreciera el afloramiento de lo subjetivo, para

poder ver allí su relación con la formación investigativa; pero esas mismas condiciones del seminario hicieron que todo este proceso confluyera en lo comunitario o, que se explicitara y visibilizara la incidencia de lo comunitario en las prácticas pedagógicas. De esta forma, la escritura de sí y la vivencia estética de la propia historia, devinieron en la necesidad de compartir con otros, de encontrarse con otros y otros. La experiencia de lo comunitario había estado presente desde el primer momento en que los grupos organizaron recorridos por los alrededores de las instituciones para iniciar la contextualización; todo lo recogido, sistematizado y finalmente configurado en un escrito, había dependido de lo compartido por cada grupo. Aunque esto fue más obvio en el equipo que debía desplazarse fuera de la ciudad –por la cantidad de horas que sus integrantes debieron pasar juntas en cada desplazamiento hacia la institución–, todos los integrantes del seminario experimentaron lo subjetivo en lo comunitario, lo cual modificó gradualmente nuestras relaciones con el espacio, las prácticas, los discursos y, por supuesto, el tiempo. Esta modificación hizo que el seminario no se encuadrara en la típica interacción demarcada por las acciones de “dictar y recibir clase” y, en consecuencia, desinstaló a los participantes de los roles que dicha interacción configura. Tal desestabilización asistió la emergencia de tensiones que pusieron en crisis los esquemas con los cuales contábamos para definir lo académico.

En este acontecimiento crítico del seminario, la incertidumbre hizo contundente aparición en tanto, lejos de tener respuestas precisas, reuníamos un considerable dossier de preguntas. Pero la irresolución tampoco fue rotunda, habíamos construido ya convicciones epistemológicas, políticas y pedagógicas, líneas, caminos, siempre en la tensión de nuestras narrativas entre subjetividad y contexto. Ahora, la participación en el seminario no sólo convocaba la vivencia de una experiencia estética, sino además la configuración de una disciplina de trabajo grupal en función de la comprensión de dichas preguntas; obviamente, este proceso estaba movilizado todo el tiempo por aquella experiencia estética a la que he hecho alusión repetidas veces. Tal situación modificaba mi imagen como asesora, ya no podía verme como la maestra proveedora, pero tampoco podía dejar a la deriva los procesos. No fue fácil encontrar un modo de acompañamiento que permitiera a cada proyecto elaborar su propia ruta; siempre fue más cómoda la tendencia a dictar pasos, dar fórmulas, desbaratar las preguntas y redactarlas desde mis lógicas sin intentar comprender su interrogante primigenio; pero

sabía que no era ese un papel coherente con todo lo que había propuesto en el seminario hasta el momento.

Desde entonces, me concentré en el reto de favorecer el diálogo entre teoría y práctica, en proponer a partir de mis lecturas y experiencias posibilidades de trabajo, en confrontar y, ante todo, escuchar. He ahí lo más duro de todo este proceso de formación investigativa: escuchar, no como –parafraseando a Freire (2002:112)- un favor que se le hace a otra u otro, tampoco a la manera de ejercicio de atención o juicio, sino la búsqueda de un vínculo con otra voz, con otras voces, búsqueda dialógica que permite un contacto con ellas para, por encima del cliché, aprender de sus formas, de su singularidad de signos transportada hasta mis oídos. Lo más difícil fue y es escuchar, suelo embelezarme con los matices de mi propia voz, no me enseñaron a escuchar, no aprendí a hacerlo. Todo este descubrimiento fue impulsado justamente por el proyecto de dos de las estudiantes del seminario, que aborda el problema de la escucha en relación con los procesos de construcción de significación, ¿cómo acompañar un proyecto sobre la escucha si a mí misma no me sacudía la pregunta?

Ahora bien, acompañar la génesis y evolución de los proyectos de las y los estudiantes devino para mí en investigación que exigía un continuo conjeturar; no tenía un itinerario idéntico para cada uno ellos, era preciso respetar los ritmos, pero también jalonar cuando los signos de cada proyecto me mostraban que era necesario hacerlo. Nunca pretendí imponer, pero como interlocutora me vi avocada a proponer sentidos desde mi escucha. A propósito, una de las acepciones de la palabra sentido es la de orientación, quien escucha tiene un cuerpo que no es neutral, un cuerpo que se orienta hacia algún lado.

## **Avatares de la memoria**

*“Nombrar algo es en un sentido muy real, convocarlo a ser como uno lo ha nombrado”  
(Barnett Pearce, 1994)*

Avatar significa cambio, transformación, vicisitud; otra acepción lo define como la reencarnación del dios Visnú en un nuevo cuerpo terrenal; y un uso más reciente lo plantea como la imagen con la cual una persona se representa en los chats, foros y otros ambientes de Internet y que no necesariamente corresponde a una foto, sino a un ícono

que suele variar periódicamente. Como puede apreciarse, en todos estos usos se encuentra presente un sentido itinerante, de movimiento.

Pues bien, investigar en el seminario fue exponernos al avatar del problema, de las preguntas, a su transformación; cada parte de ésta y las otras investigaciones que convergieron en el seminario, constituyó un avatar más del interrogante originario, como grupo lo experimentamos, en nosotros y nosotras mismas, en nuestros proyectos y, de forma especial, en los modos que teníamos de llamar algunos asuntos específicos del quehacer investigativo. Que un proceso o texto en el seminario cambiara de nombre, constataba que había, en efecto, movimientos de desestabilización, pero también de apropiación y orientación, porque en medio de la incertidumbre teníamos un sentido que – al decir de Pearce- convocaba ese proceso o texto a ser como queríamos que fuese; entonces el avatar fue cambio, pero también orientación.

Fue así como el primer avatar en el seminario de práctica correspondió a la noción de marco teórico. Es bien sabido que una de las partes con mayor peso en los tradicionales formatos de investigación es el marco teórico; sin embargo, en tanto las investigaciones que adelantábamos no eran de carácter hipotético-deductivo, la manera de relacionarnos con la teoría no podía ser a través de la figura del marco -trazado desde el inicio y del que no pudiéramos salirnos-, sino más bien por medio del diálogo que surgía en el esfuerzo por comprender un problema. De esta manera, fue necesario entablar diálogos entre diversas teorías, prácticas, y nuestra experiencia de comprensión deslizándose entre ellas. Lo dicho no plantea una relegación de la teoría a un segundo plano, por el contrario, le ofrece un valor preponderante en el cuerpo de los sujetos de la investigación.

*La voz del diálogo se hace palabra y en esa o esas palabras se recrea y se regodea el lenguaje, lo hace para crear la vida, es su esencia misma, en la esencia de los interlocutores. No puedo evitar al hablar sobre el diálogo eludir su parentesco con el lenguaje, tampoco puedo esquivar en este instante la perentoria necesidad de dialogar con Heidegger cuando dice: "nacer no es suficiente para ser, la respuesta a la pregunta de ¿Quién soy? Implica un reconocimiento del yo. Yo implica morar en una casa llamada lenguaje, el hombre mora en el lenguaje, el lenguaje es la casa del ser". Tal vez entendiendo el diálogo como comprometida forma de libertad, me tomo ahora la libertad de parangonar el lenguaje del que habla Heidegger, con el diálogo que trato de entablar con usted, y con cada uno de ustedes. (Lohengrin, noviembre de 2007)*

En estrecha unión con el anterior, presenciábamos un cambio que tuvo lugar en la fase de procesamiento, análisis y comprensión en cada proyecto; luego de haber acumulado un gran volumen de información en diarios de campo, registros fotográficos, audiovisuales, textos de toda índole producidos por las y los actores de los colegios, llegó el momento de organizar y categorizar en función de la comprensión de los problemas. Inicialmente, este proceso giró en torno a la búsqueda de regularidades en el cúmulo de información, que permitiera con base en el principio de igualdad o similitud, la emergencia de un sistema de categorías configurado en cada proyecto por la organización gradual de los datos en una estructura lógica. Sin embargo, este tratamiento inductivo empezó a quedarse corto cuando en las asesorías particulares algunas estudiantes manifestaron su dificultad para articular al sistema mencionado los elementos de una situación que aunque no hacía parte de una recurrencia y por lo tanto no integraba categoría alguna, entraba como acontecimiento en la memoria de sus investigaciones. Era preciso comprender aquel acontecimiento no a partir de la regularidad sino desde la diferencia que planteaba un enigma para resolver y con ello cambiaba el rumbo de la investigación, la hacía devolverse, la avocaba a imaginar las relaciones del acontecimiento a partir de signos que debían rastrearse minuciosamente.

En consecuencia, las categorías no podían seguir siendo bolsas para guardar regularidades, requerían de los hitos que se habían imbricado para que cada dato naciera de una forma particular, sobre el suelo concreto de un contexto, envuelto en tramas, atravesado por líneas discontinuas, como icebergs de los que sólo era posible apreciar las puntas. Por consiguiente, lo que hacíamos no podía seguirse llamando categorización, ni lo que construíamos sistema categorial; fue entonces cuando aparecieron en nuestros encuentros y asesorías líneas de sentido entrelazadas en la metáfora del tejido, -retomada por varios proyectos-, en donde los personajes, acontecimientos, tramas, preguntas y rutas iban componiendo la narratividad del recuerdo.

*Para finalizar N.O. nos comienza hablar acerca de la categorización, que es algo que se va tejiendo, y yo pienso que se va tejiendo como estas historias, como esta práctica, como el amor, como un diálogo con Freire o con otro, con un amigo, es algo que se va tejiendo y en el que voy pillando diferentes sentidos. (Amarilla, 23 nov. 2007)*

--

*Cuando nos detuvimos un poco a analizar la forma como se había vivido*

*en el CERIP la muerte de Reinaldo, (a pesar de que éste hecho como se dijo anteriormente no tenía precedentes), y lo fuimos enlazando a otras situaciones experimentadas durante la práctica pedagógica, que son producto de las dinámicas propias del CERIP, comenzamos a tejer preguntas. Cada día representaba una experiencia diferente, pues sólo nos habíamos acercado como docentes en formación a las realidades de escuelas urbanas o rurales, desde algunas observaciones no participantes o micro-prácticas como herramientas metodológicas de algún curso de pedagogía abordado en la Facultad de Educación, o desde textos teóricos, académicos o experienciales y de los discursos de profesores y profesoras. Pero fue sólo hasta la práctica pedagógica, es decir, desde ese espacio que desde la Facultad de Educación se plantea para que los y las docentes en formación se encuentren con la teoría y la práctica, cruzadas por referentes éticos, culturales y políticos, y así lograr una formación integral de un intelectual de la pedagogía<sup>92</sup>, que pudimos ir leyendo lo que acontecía en el CERIP, un centro educativo indígena, lo que nos planteaba (y aún plantea) nuevos retos y sensaciones.*

*(...) en el día tratábamos de registrar en los diarios de campo hechos que acontecían y llamaban nuestra atención y en la oscuridad de las noches que a veces se veían iluminadas por la luna, y llenas de un corazón joven, inquieto por cuanto veíamos, escuchábamos, sentíamos, gustábamos y palpábamos, cada día había un elemento nuevo para pensar, para leer al CERIP, en la complicidad de nuestras hamacas. Allí repasábamos uno a uno los hechos acontecidos que se iban convirtiendo en pequeños retazos y chaquiras, que unidos a través de algunas “líneas de sentidos”, hilos que fuimos descubriendo con el paso del tiempo, nos llevaron a la pregunta que se fue tejiendo. (Anacrónica y Daicy, diciembre de 2007)*

Del mismo modo en que los marcos teóricos dejaron de serlo para transformarse en diálogos de teoría, práctica y experiencia, y la categorización abandonó las lógicas de la compartimentación y la regularidad para devenir en tejido, otros tantos aspectos del seminario fueron testigos del avatar: clases que se convirtieron en encuentros, entrevistas en conversaciones.

*¿Sabes? hace poco tiempo hablé con una mujer maestra y escritora. Fue un diálogo muy informal. No se trataba de esos intercambios lingüísticos donde las cámaras vigilan y el maquillaje es un imperativo. Me interesaba su testimonio. Después te cuento por qué. Bueno, te adelanto algo. Me ocupan las subjetividades de aquellas mujeres cuya existencia acontece, fluye y se narra entre aulas y letras... De modo que la entrevista que tuvimos no fue tan ingenua... Sí, aquí es conveniente decir*

---

<sup>92</sup> Reglamento Práctica Pedagógica, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

*con Bolívar, Domingo y Fernández (2001) que “la conversación se transforma en un instrumento de investigación” ¿me entiendes? No es nada del más allá... O me vas a decir que de todas las charlas que has sostenido ninguna te ha llevado a descubrir algo de ti, algo del otro, algo del mundo... Nos narramos en las palabras, Martín... ellas nos revelan o nos ocultan. (Andino, febrero de 2008)*

Entre todas las transformaciones producidas, hay una que revela en sí misma las marcas de los acontecimientos de lo que vivimos como grupo en el seminario de práctica, los avatares de la memoria. Lo que en un principio llamamos protocolo, surgió con la idea de tomar un registro etnográfico que pudiera desarrollar habilidades de observación para ponerlas en escena en los diarios de campo de la práctica pedagógica. No sabía con exactitud qué rumbo tomaría la propuesta de explicitar la subjetividad en aquellos registros, sólo que aunque conservara la denominación, su escritura y lectura no respondían a los propósitos y cometidos de lo comúnmente llamado protocolo en cualquier espacio académico:

*Siempre me entretengo pensando en cualquier cosa, lo más probable es que sea problema mío, pues siempre compañeros más atentos y juiciosos tienen algo por anotar, corregir o aclarar sobre lo que se dijo en esos protocolos que siempre me han servido de soporífero y me han dado cierta libertad de llegar quince minutos después a las clases cuando no tengo ganas de adormecerme. Y no estoy haciendo pues una reivindicación, ni una alabanza a los protocolos o más bien memorias como se han llamado últimamente, que se han hecho en este espacio del seminario, pero si hay algo claro para mí y si no me engaño, para algunos de mis compañeros también, que hacer y escuchar los protocolos es otra cosa, es encontrarnos con el estilo de los compañeros, es vernos muchas veces en las palabras del otro, es la posibilidad de decir que me ha cogido la tarde y voy carrereado porque me di cuenta que hoy tenía que hacer el protocolo o que me incomoda que alguien fume o que hoy veo a todos muy serios o que se ríen demasiado o que me duele algo, la cabeza, el corazón y por eso veo y recuerdo todo así. En fin, en todo caso el 23 de noviembre volvió a aparecer unos días después, delante de mis ojos, y ahora tengo la posibilidad de volver a ver la postura de mis compañeros en ese día, jugar con el orden y la secuencia en que todo sucedió, ponerlos lentos, pausarles un gesto o animar sus movimientos como en una tira cómica, me gusta esta opción, movimientos acelerados, pongo más velocidad a la reproducción, empieza a sonar la voz un poco más rápido, no, no es la voz es sólo un poco la imagen, velocidad en 2x ambas se mueven y la voz comienza a distorsionarse, suena más aguda, como gangosa, 4x ya no se escucha nada, la imagen va más rápido, se ve vacano ver pasar todo el seminario en unos cuantos minutos”. (Amarilla, noviembre de. 2007)*

Las memorias hablan por sí solas, no necesitan de mi explicadora voz académica, soy yo quien las he requerido para comprender el problema de mi investigación, para darme cuenta de que los resultados dependen de la trayectoria marcada por la intersubjetividad del grupo. Si esa que investiga ha sabido algo con su investigar es aquello que, sin entender, ya había oído yo de Freire. Si esa que investiga sabe hoy algo es que soy maestra, enseño, formo, me enseño, me deforme y que -gracias a la memoria- yo soy ella, porque “no pienso automáticamente si los otros no piensan también. Simplemente no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros” (Freire, 2002:112).

Todas esos textos en su conjunto reúnen la polisemia de la palabra que los agrupa, y que en el seminario obtuvo variedad de usos; memoria fueron los registros de los encuentros; pero también una justificación para los papelitos que siempre me acompañaban, “es que tengo tan mala memoria”; memoria fue además un aparato que grababa el audio de las sesiones.

*Como ya es costumbre, N.O. organiza el mp3, una ayuda tecnológica que ya parece uno más de nosotros y que es incluso hasta más puntual que muchos de nosotros y nosotras. (Deicy, mayo de 2007)*

Saber que contábamos con el registro de la memoria mp3, nos permitía fijarnos en otros signos diferentes a los verbales.

*Algunos se llevan las manos al pecho una y otra vez mientras hablan, otros se cogen el borde de los labios o la barbilla o se agarran el cabello o se desmenuza algo entre los dedos o con las manos dibujan direcciones a todas partes, también se guiña el ojo, otros miran serio, hablan pausado, mueven el lapicero, en fin tantas manías, ¿o como se dirá?, en todo caso es algo que acompaña y caracteriza”. (Amarilla, noviembre de 2007)*

---

*Andino y Pas encore hacen algo con sus manos, que desde lejos no se alcanza a ver; pero en general, el cuerpo de todos se ve sin tensión. Tato lee. Deicy observa a las muchachas que ven las fotos de N.O. ¿cómo serían los cuerpos de las profesoras en siglos pasados? Me lo imagino todo rígido; el de N.O. en cambio, aunque su vestuario sea elegante, no por eso deja de soltar su interioridad, sus manos parecen que fueran a volar en su discurso, el cual expresa con sinceridad, está vestida de negro lo cual contrasta con el colorido de quienes están a su lado; pero Daicy y Andino también visten de negro y están más serias (...),*

*Los pies, me encantan los pies, dicen muchas cosas (así digan que se trata de mero fetiche) pero ellos dicen cosas del momento de cada uno y*

*una: tensión, alegría, desespero, tranquilidad, atención, pereza, frescura (...)*

*Pas encore comienza a hablar, su color de piel cambia, la sangre dibuja mapas en el cuello, cuando está en silencio, la sangre deja de dibujar. (Anacrónica, junio de 2007)*

Aunque desde un principio hubo aprobación por parte del grupo para el uso de la memoria mp3, en varias oportunidades se produjeron chistes en relación con su presencia en el seminario, que la nombraban como “cosa con oídos”, “intruso que graba y agrava” o “bicho que pica”. Estas bromas, que develaban cierta tensión, procedían en especial de uno de los integrantes quien, curiosamente, en el momento en que le corresponde realizar la memoria dice:

*El bicho, como le llamo con inquina y desden, ese aparato que encarcela las palabras, antaño mi adversario, hoy, por mi bien, pero sólo por un rato, he de sentirlo como un aliado, doy gracias a la memoria por recordarlo todo. Las palabras, las frases y las oraciones comienzan a emerger de ese bicho que posee una memoria funesca, no puedo dejar de evitar pensar que de funesca a funesta sólo hay una letra de diferencia. Voces familiares que emergen desde lo más recóndito de ese aparato se hacen presentes de una forma tan espectral” (Lohengrin, septiembre de 2007).*

Memoria en singular, memoria en plural, escrita, escuchada, cantada, oral, memoria diálogo, carta, poema, memoria marca y hasta memoria memorial. En todos los casos, la experiencia de la memoria generó cohesión en el grupo, el momento de su lectura llegó a convertirse en un instante esperado que cubría de un halo ritual el encuentro en el que los cuerpos cambiaban, los ojos se abrían o cerraban al ritmo de ciertos conjuntos de palabras, algunos cuellos se cubrían de manchas rosáceas, la sonrisa advenía; entonces la escucha no fue quietud, ni pasividad.

En su realización y lectura en voz alta siempre estuvo en juego la agudeza observadora, la capacidad de asombro en lo cotidiano y la creatividad; no sólo daban ganas de escuchar las memorias sino también de hacerlas, prueba de ello es que tanto el profesor que nos acompañaba como yo terminamos escribiéndolas también. Cada nueva lectura retaba a la siguiente para mostrar un matiz diferente sobre el seminario y sobre ella misma como género; cuando creíamos saber frente a qué tipo de texto estábamos aparecía un rasgo que desconcertaba nuestras conjeturas y proponía otra mirada. Por esta razón, es posible apreciar la memoria sobre la memoria, la memoria en la memoria.

*Por lo visto ese día estaba lleno de sorpresas, una vez más mis sentidos percibían algo inesperado. Pero ¿qué era? ¿Una película de suspenso?, ¿una tragedia? o a caso un viernes 13, sí con palabras como éstas Red Horse nos presentaba su memoria que más bien parecía una película de terror. Terminada su lectura aún continuaban haciendo eco aquellas palabras que se juntaban para lograr su objetivo. Sin duda su línea era el suspenso y como todo buen escritor invitó a su protocolo palabras indicadas para lograr su intención. Entre las invitadas estaba: víctima, asesino, infierno, explosivo, atuendo negro, sentencia, accidente, semana santa, cae el señor, por primera, por segunda y hasta por tercera vez. (Maalduqui, octubre de 2007)*

---

*N.O. lamenta que no estén todas las personas, pues va a comenzar a leer el protocolo, noto las caras expectantes, tal vez esta memoria tenga una connotación distinta, ya que no se refleja la visión de un compañero, sino la de la profesora. En la medida en que escuchamos el relato, me doy cuenta de que en él se refleja muy bien la realidad. Otro aspecto que llama mi atención es que todos los que asistimos a la última sesión, nos hemos sentido aludidos, N.O. al mencionar a una persona lo mira a los ojos como si estuviera reviviendo ese momento. Afuera ya ha comenzado a llover y N.O. entona muy bien las voces que hablan en su texto. Cuando termina de leerlo nos pregunta que si está muy largo, Andino toma la palabra y opina que está escrito en un tono conversacional, es notable la polifonía y la buena lectura semiótica que la profesora hizo. Ella nos pregunta por el tiempo en el que está escrito, todos lanzamos miradas de duda, de pronto se escucha “en presente” y efectivamente, el tiempo que predomina es el presente. N.O. vuelve a preguntar, esta vez por la línea de sentido que le dio a su protocolo, es ella misma quien nos dice que leyó en sí misma una obsesión por saber si hay un sentido para que todos estemos aquí” (Pas encore, abril de 2007)*

De esta forma, se produjo también con la memoria una metarreflexión sobre la observación.

*Alguien dijo que la mirada era algo profundo... veo unos ojos saltones, que escrutan las otras miradas. Ojos vivaces que buscan el sentido ¿de qué? No importa. La búsqueda siempre se convierte en una utopía, no importa de qué tipo. A veces (muchas veces) esa mirada se desliza por el brazo, llega a un lápiz y se plasma en un papel ¿una idea, una impresión, una subjetividad? La incógnita, de todas formas se parece a una utopía. Una mirada particular que enraíza la mirada de todos, que vislumbra el ser de todos, que permite la impresión de todos: ¿un mundo de espejos? (Tato, agosto de 2007)*

---

*En este grupo tanto las alegrías como las tristezas interiores y exteriores surgen de manera espontánea. Soy yo quien los ve; ellos están ahí, atrapados para siempre en la superficie plana de una foto en cuyo*

*enigma siento, jamás podré penetrar. Es más saludable creer asirlo todo y entenderlo muy bien de una sola mirada. ¿Qué me pasa cuando tomo fotografías; captar al otro, sus cambios, observarlo; cuál mi intención, cuáles mis gestos cuando observo, leo, hablo y escribo al otro? (Anacrónica, junio de 2007)*

Dicha reflexión involucra el cuerpo y lo relaciona con el proceso mismo de investigación.

*Mira, cuando uno se enferma, digamos, cuando uno tiene uno de esos virus que provocan parálisis verbal, o sea silencios congelados, el cuerpo entra en desequilibrio, el organismo se descompensa, el corazón, se resiente, los ojos se humedecen o se enmudecen... cuando tienes un problema, vives una situación análoga: el cuerpo se desajusta, la inquietud te lacera las ideas, te vomitan... en fin, se arma todo un caos en la subje... (Andino, octubre de 2007)*

## **Fusión**

Por Amarilla<sup>93</sup>

*Si seguimos diciendo que queremos cambiar el mundo, que queremos construir otro país en este país y con nuestra gente, es obvio que no podemos hacerlo sino desde otra vereda, desde otra lógica, otro paradigma. Paulo Freire (2003), El grito manso.*

Hubiésemos podido ser y hacer un montón de cosas diferentes si hubiésemos vivido dos generaciones menos a la nuestra o si nunca hubiésemos pasado por la academia. Podríamos haber viajado ligeros de equipaje por muchos lugares, a alguna parte de Europa o a un rincón del sur de América, alguno hubiese querido manejar un camión y viajar por todo el país, comer abundantemente y ver pasar lento el paisaje a través del cristal. Algún otro, pero ya en un carro más ligero, le hubiese gustado recorrer su ciudad y escuchar ocho o diez mil pesos de historias según el recorrido, una de las mujeres hubiese cantado su existencia, otra arreglaría el cabello mientras se pone al tanto de los susurros de la semana, otra vería su letra impresa anunciando la oferta del día en todos los carteles de un gran almacén, alguna otra sería una excelente ama de casa, y yo, yo hubiese sido una reportera de historias, clandestina o de un gran medio, tal vez sería una corresponsal de guerra ¿o será mejor en la parte de turismo? en todo caso contaría lo que estuviera pasando, lo que de alguna manera nos estuviera atravesando el vivir.

Hubiésemos podido ser tantas y diversas cosas, estar en lugares tan distantes pero por azar o coincidencia o por qué sabe qué, nos encontramos doce personas desde hace un año todos los viernes a pensar y hablar entorno a la práctica pedagógica, esa práctica que aparece al final de la carrera y que para algunos se abre de golpe como la boca de un monstruo que siempre estuvo dormido a nuestro lado.

Este seminario de práctica es una especie de fusión, por él ha pasado esta ciudad, un corregimiento, un municipio, un pueblo, calor, frío, muros, tambos, avenidas, trochas, zumbidos, motores, caballos, buses, conejos, claxon, hollín, verde campo, gris asfalto.

Tres contextos diferentes convergen entonces en un mismo espacio, uno de estos es el resguardo indígena Polines en Chigorodó, donde estuvieron dos compañeras que

<sup>93</sup> Pseudónimo de Sandra Milena Puerta. tuvieron la experiencia de viajar periódicamente y permanecer de a semanas, entre los estudiantes y esa telúrica cultura. El otro contexto fue el centro educativo Media Luna, en Santa Elena, cinco compañeros, cinco historias diferentes de niños entre lo rural y lo urbano. Cerca al centro de esta ciudad, Federico Ozanam, allí tres integrantes del seminario en medio de jóvenes, indecisión, inquietas hormonas, tecnología,

## II. ¡AYÚDAME A MIRAR!

*Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo  
llevó a descubrirla.  
Viajaron al sur.  
Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos,  
esperando.  
Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas  
cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar  
estalló frente a sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la  
mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de  
hermosura.  
Y cuando por fin consiguió hablar, temblando,  
tartamudeando, pidió a su padre:  
— ¡Ayúdame a mirar!  
Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos**

Luego de todo el recorrido realizado, de las narraciones y los análisis, de los esfuerzos de comprensión, de las divagaciones, la asociación y el acontecimiento, puedo decir que en este trabajo pregunta y respuesta no han estado opuestos, la pregunta ha devenido en respuesta, en una metamorfosis dolorosa en la cual sigue siendo pregunta, pero ahora de un modo muy distinto, es ahora un interrogante al que le han nacido frágiles alas, casi transparentes, que seguirán cambiando. En este instante revolotea a mi alrededor, y experimento una sensación de vértigo al ver cómo aterriza aún torpemente y vuelve a despegar del suelo, entonces en casi nada se parece a su antiguo estado petrificado.

En esta genealogía incompleta de mi propia formación investigativa, he venido intentado – aún no termino- rescatar todos esos saberes dispersos que han hecho parte de mi formación como maestra, saberes elaborados en mi experiencia como mujer, hija, habitante de barrio, estudiante, madre, transeúnte. Los rescato para hacerlos alas de mi resistencia frente a los discursos hegemónicos estandarizantes, unitarios, formales, objetivos, competitivos y universalistas. La reactivación de esos, mis pequeños y frágiles saberes, es también la reactivación de saberes locales con una inscripción espacio-temporal concreta.

De modo que he encarnado la idea de la investigación como formación, deformación y transformación en el escenario de mi propia práctica pedagógica -consistente en el

acompañamiento de la práctica pedagógica de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana-. El enfrentamiento desinstalante que se produce con nuestras prácticas constituye una situación detonante de la reflexividad; de ahí que, movilizadas y movilizadas por interrogantes, nos atrevamos a comprender nuestro papel como sujetos históricos, cargados de intereses, teorías y concepciones ahí, en esos contextos particulares que desafían nuestros saberes y nos demandan la comprensión y construcción de otros nuevos. En este sentido, la práctica pedagógica presenta diferentes problemas que nos revelan nuevos rostros para las convicciones; en este movimiento acontece la experiencia que imbrica complejamente teoría y práctica, y esto la convierte en escenario de formación y transformación permanente.

En efecto, al reflexionar en torno a nuestro quehacer, movilizamos los significados generalmente atribuidos a la teoría y a la práctica; los diálogos que tenemos con otras personas, con los recuerdos individuales y familiares, con las imágenes que los poetas, artistas y escritores dejan en los libros, las canciones y en las obras, nos llevan a descubrir que la teoría está plagada de preguntas prácticas, de búsquedas de comprensión del mundo y conjeturas sobre él; la teoría –en tanto tiene orificios de fuga– deja abiertas diversas posibilidades para interactuar con el entorno. Con estos diálogos descubrimos también que en toda forma de práctica subyacen concepciones, modos particulares de configurar y simbolizar los objetos y los sujetos, una o múltiples teorías discontinuas. De este modo, las nociones de teoría y práctica dejan poco a poco de constituir dos ideas divorciadas para empezar a interactuar complejamente.

Deleuze (1992:78) nos presenta una visión muy interesante de esta relación entre teoría y práctica: “Desde el momento en que la teoría se incrusta en su propio dominio se enfrenta con obstáculos, barreras, choques que hacen necesario que sea relevada por otro tipo de discurso” (...) “la práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar un especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo”

Por tanto, ser maestra en el seminario de práctica significó para mí leer y comprender al mismo tiempo que iba interactuando, proponer y decidir varios asuntos mientras reblujaba el pensamiento y el cuerpo. Entonces me di cuenta de que lo que asumo como formación investigativa ha venido integrando y desintegrando mi histórica identidad de

maestra, mi relación con lo académico; por tal razón, mi formación investigativa ha sido mucho más que un sombrero a la moda. Fue eso lo que quise compartir con los estudiantes en el seminario de práctica. Pero ellas y ellos también tuvieron historias para contarme, y entonces no fueron sólo la lectura y la escritura prácticas del cuidado de sí y del grupo, también lo fue con gran fuerza la escucha y el doloroso reconocimiento de que no sé hacerlo, de que la academia no me ha formado para ello.

Ayúdame a mirar cómo se relacionan formación investigativa y subjetividad en las alas de mi interrogante.

## **A la una Escritura, intersubjetividad y tiempo**

*“¿En qué lenguaje se escribirá su experiencia?, ¿en el lenguaje que de nuevo, y reactualizando su secular condición subalterna, les será provisto por los altos expertos?”  
Saldarriaga (2003:299)*

En la lucha con los signos uno desenreda y enreda la madeja del pensamiento (fuerza, pasión, saber, no sólo conocimiento), la forma en que se hace es fundamental y está directamente conectada con el sentido. No es cierto que uno piense en un bloque y luego escriba en otro; se piensa escribiendo. Y por más que se elabore “un plan de escritura”, la faena del pensar no se da por anticipado del movimiento del escribir, que tal vez ya ha comenzado instantes antes del “plan”. Varias veces lo he dicho en este trabajo, escribir es marcar, signar el tiempo y el espacio con marcas que hablan de uno mismo, pero también de un momento y un lugar para la memoria. Por eso las formas de escritura son distintas, como lo son las formas de pensar; ahora bien, esto no quiere decir que no se encuentren, sí lo hacen, las enlaza la experiencia, cierta complicidad con los momentos y los lugares que habitan entre las marcas que luego se convierten en huellas que rastrea la memoria.

En el seminario de práctica marcamos el tiempo y el espacio de varias maneras. Pero es innegable que la principal forma de hacerlo estuvo centrada en escribir con las grafías de representación alfabética del castellano, primordialmente porque este espacio hacía parte de un programa de formación de maestras y maestros de lengua castellana; además porque ésta era la lengua materna de todos los participantes. Otra de las razones - probablemente relacionada con las anteriores- corresponde al hecho de que hubiese en

el grupo una atracción especial frente a la escritura de este tipo, esto fue visible en muchas ocasiones en las que se produjo de forma espontánea, sin que yo ni nadie persuadiera explícitamente para ello. Finalmente, escribimos de este modo también porque nos interesaba ser leídos en un espacio académico que tiende a sobrevalorar la escritura (en el sentido convencional del término) por encima de otras formas de expresión, significación, pensamiento y comunicación. No obstante, también lo hicimos con dibujos, pinturas, fotos, videos, entre otros.

Aun cuando escribimos para ser leídas y leídos en el ámbito académico, lo hicimos resistiéndonos a varias de sus reglas que negaban nuestras voces. Por esta razón, el lenguaje narrativo no fue sólo parte del componente metodológico, ya que terminó siendo también una de nuestras principales formas de resistencia. La literatura, como espacio poético, nos acompañó “instalada en la magra frontera de libertad que hay entre la subjetividad y el mundo. Con el “equipaje simbólico de la cultura y el juego” (Montes, 1999:95).

La investigación en la práctica nos formó sobre el suelo de la lectura, la escritura, la conversación con nosotras y nosotros mismos, así mismo, sobre la escucha de las voces de los demás, deslizándonos entre las historias que nos ayudaran a comprender nuestros procesos de investigación. Pero esto no excluyó el encuentro con discursos validados, autores reconocidos, técnicas y metodologías, porque el propósito era descentrar, mas no negar la importancia de los saberes académicos. De hecho, fue decisivo comprender que no queríamos estar por fuera de lo académico, sino resignificarlo.

De este modo, la subjetividad dejó de ser algo negativo, para convertirse en todo lo contrario; pero no fue tan fácil como asumirla cual consigna de salvación; las interacciones con las y los estudiantes en el seminario y las asesorías fueron desinstalantes, nos confrontaron a ellas, ellos y a mí, nos condujeron a preguntarnos desde dónde plantearla, desde cuáles contextos políticos y pedagógicos. Entonces la subjetividad se nos presentó dialógica, comunitaria, interactiva; no un juego individualista, sensacionalista o exitista de reality show, sino una subjetividad cuidada como obra de arte que se teje en desde un Yo narrativo para las otras y los otros.

En suma, elaborar las memorias de los encuentros fue escritura de sí y escritura para el grupo, y trajo consigo una mirada distinta de la evaluación, la secuencialidad y el

tiempo en el seminario. La memoria fue nuestro principal texto de resistencia, al ir configurando lentamente entre nosotros una comunidad de interpretación en medio de un sistema hegemónico que invita al individualismo. Es bien sabido que las lógicas economicistas aplicadas en la fábrica, la empresa o en la escuela- suelen utilizar como estrategia el “trabajo en equipo” con el fin de optimizar el tiempo de la producción; pero el modo en que las memorias y otros componentes del seminario configuraron colectividad en el seminario, en vez de optimizar el tiempo en función de una producción en serie o en línea, lo detuvieron cuando la confrontación y la diversidad tenían entrada y desequilibraban el ritmo. El trabajo en grupo quebraba el tiempo.

No en vano una de las principales tensiones estuvo conectada directamente con las formas temporales propuestas por la vivencia de lo comunitario en el seminario. Pero también, la tensión con el tiempo se relacionó con la cantidad y variedad de asuntos a los que debíamos atender. Pues bien, considero que es hora de repensar en el Programa la ubicación e intensidad de la práctica pedagógica a lo largo y ancho del currículo; diversificarla y darle una presencia más real desde los inicios de la carrera. Esto implica una articulación directa con los espacios del Campo de Integración Didáctica y su configuración por ciclos de formación. Estoy convencida de que estas acciones nos ayudarían, como a Alicia en el país de las maravillas- a comprender más de cerca los tiempos de la práctica y empezar a pelear con el Tiempo de otras maneras. Lo digo porque creo que la profundidad y calidad de los trabajos de investigación de las y los estudiantes no depende exclusivamente de su capacidad, habilidad o condición de alumnos y alumnas de pregrado, sino de las condiciones en las cuales se da el trabajo de campo y la escritura; entre estas condiciones el tiempo ocupa un muy importante papel.

Obviamente, si persiste en la Licenciatura una concepción de la práctica como aplicación de la teoría o meramente como intervención, entonces no va a ser nada deseable, ni aconsejable iniciarla en un semestre temprano.

## **Alas dos**

### **Apropiación de lo académico, vivencia de lo popular y pensamiento crítico**

*“La ciencia no es un fetiche con vida propia, ni algo con un valor absoluto, sino que más bien es una forma válida y útil*

*de conocimiento para propósitos específicos, basadas en verdades relativas. Cualquier ciencia, como producto cultural humano, tiene igualmente un propósito humano concreto y por ende carga implícitamente con los prejuicios y valores clasistas presentes en la clase científica como grupo. Por este motivo, la ciencia favorece a aquellos que la producen y la controlan, aunque su crecimiento desbocado es hoy en día es más una amenaza que un beneficio para la humanidad”*  
(Fals Borda, 1991:13)

*“Mi posición no es de rechazo a la academia, porque de alguna manera somos académicos. Lo que no somos es academicistas”.*  
(Freire, 2003:14)

Cierta visión academicista persiste en asumir ‘la ciencia validada’ como único ejercicio de pensamiento capaz producir verdad en torno al mundo, la realidad, la educación. Lo anterior implica el reduccionismo del pensamiento que, para Garavito (1999:205), “es mucho más que un modelo y mucho más que el conocimiento. El pensamiento tiene una fuerza, una potencia de agresividad capaz de destronar los modelos de la modernidad”. Así, la ciencia constituye una de entre las formas de pensamiento humano, y no necesariamente la mejor (Martínez, 1998:60), por más que las demás sean tachadas por el discurso científico de insignificantes e irracionales.

Sin embargo, ni siquiera la ciencia misma puede escaparse de la irracionalidad. Martínez (1998:60), basándose en Feyerabend (1985) dice que “la ciencia se encuentra mucho más cercana del mito de lo que muchos ‘científicos’ están dispuestos a admitir”, y ha sido más irracional y más impura que su gloria metodológica. En este sentido, el mito, el símbolo, el arte y la vivencia estética no constituyen obstáculos o elementos que deban negarse a partir de la ciencia. Desde esta lógica, los grandes avances en la historia de la humanidad no han dependido exclusivamente de la ciencia, sino que se han producido por la cooperación de otras formas de conocimiento a las cuales se les ha negado estatus científico (Martínez, 1998:60-61). En este sentido, De Souza (2007:32) toma distancia de la visión que corta todo tipo de vínculo entre ciencia y saber popular, que los ve como entes que se excluyen entre sí; para dicho autor, estos pueden y de hecho han sido complementarios a lo largo de la historia. La cara opuesta del conocimiento científico no es lo popular.

Es cierto que en el ámbito universitario la vida cotidiana de las personas, el universo del sentido común y el saber popular han sido puestos en contacto en innumerables ocasiones con lo académico, por medio de la extensión y la investigación; pero también es cierto que generalmente esta conexión se ha establecido por medio de una relación de subordinación, en la cual la universidad interviene determinado contexto bajo el pretexto de haberlo leído desde una teoría del déficit: “x contexto necesita”, “tal contexto requiere” que invita a deslizarse pronto por la acción, la instauración de un deber ser y su prescripción; pero en este proceso poco o nada se escucha la apabullada voz de las comunidades y grupos de personas que configuran dichos espacios que, antes de ser reducidos a la intervención, nos sitúan frente al demandante reto de escuchar entre relato y relato sus lógicas y analógicas, su historicidad y su complejidad particular, un comprender en el que no sólo opera la carencia, sino también la potencialidad, de la que incluso puede llegar a aprender el ámbito académico, para interactuar.

En esta vía, se hace necesario reconocer que en la labor que llevan a cabo muchos maestros y maestras hay efectivamente ejercicio de la investigación; claro está que si por esto entendemos la inscripción en la carrera competitiva de producción de conocimiento universal, objetivo y jerárquico, y por lo tanto de validación científica, entonces no.

De acuerdo con esto, la urgencia es otra, deconstruir la noción de investigación, salirse de la lógica mercantilista de investigación como acumulación y producción en serie, problematizar el orden del discurso de la dupla investigación formativa / investigación científica en sentido estricto. Mantener la división es mantener las reglas de su juego, “si seguimos diciendo que queremos cambiar el mundo, que queremos construir otro país en este país y con nuestra gente, es obvio que no podemos hacerlo sino desde otra vereda, desde otra lógica, otro paradigma” ya lo dijo convencido Paulo Freire (2003:18).

Y “¿cómo haríamos para ver el paradigma en el que estamos? ¿Acaso eso no presupone ya estar ubicados, al menos parcialmente, en otro paradigma?” se preguntó más recientemente Guillermo Bustamante (1999:178); posibilidad o utopía de desdoblamiento, la investigación con su condición reflexiva plantea la tensión.

En todo caso, al referirnos a las relaciones entre maestras, maestros, formación e investigación, luego de todo este recorrido, ya no podemos hacerlo pensándolo desde la imagen de un modelo a priori, una exigencia desde afuera, no un sombrero, más elegante que el del pedagogo o el intelectual o el del experto en legislación educativa, no más un sombrero que cualquier corriente de aire tumba, y distrae de lo importante cuando intentamos mantenerlo sobre la cabeza; no más con una mano sostener el sombrero y con la otra diligenciar múltiples formatos en metalenguajes y tecnicismos que no comprendemos pero suenan bonitos, sofisticados, “científicos”, mientras el tiempo se nos escabulle entre los dedos.

Así pues, estamos abocadas y abocados a pensarnos de un modo distinto, desde otra vereda, a asumir que la investigación nace cuando una o uno de nosotros se da cuenta de que –como lo enuncia Fabio Jurado (1998:27)- “necesita un saber con radical angustia, pensará que no lo hay y procurará deshacer el que se presenta como ya hecho”, entonces se encuentra con otras y otros en esa búsqueda, leen, se escriben, conversan, escuchan, entonces vuelven a escribir, remarcando con signos diferentes el saber pedagógico en un momento concreto de la historia para que otras maestras y maestros en otra época, por medio de esa memoria, por vía analógica piensen el escenario, los actores y las relaciones de su momento y su espacio. Las relaciones entre maestras, maestros, formación e investigación, no pueden darse sin encarnar una experiencia que “estremezca, atraviese y transfigure el ser” (Foucault, 2002:33,37), una experiencia que relacione dinámicamente teorías, subjetividades y contextos.

Ahora bien, si históricamente hemos venido produciendo saber pedagógico, y ello nos ha dado más que la condición de intelectuales, pedagogos o investigadores, la de maestras y maestros, ¿por qué tendríamos ahora que hablar de investigación y de formación investigativa? Para esta pregunta tengo dos -transitorias claro está- respuestas. Primero, porque presenciamos la reactivación de una tecnología educativa, con el agravante de la creciente empresarialización de la escuela, que cosifica e instrumentaliza nuestra labor; hablar de formación investigativa, nos permite devolverle a la enseñanza y a la práctica pedagógica en general, la posibilidad de asombro, de elaboración y construcción de saber. Segundo, porque en nombre del discurso académico y científico llegan al espacio escolar cantidad de intervenciones, normativas y legislaciones que son concebidas desde afuera de su cotidianidad, negando esos saberes que las comunidades educativas han elaborado a lo largo de su historia,

subalternizando la imagen de maestros y maestras, haciéndolos dependientes del diagnóstico y la intervención externas.

Entonces, frente a la instrumentalización, la empresarialización y la hegemonía de lo científico, se hace necesario que nos empoderemos de la llamada investigación, como resistencia frente a ciertas relaciones de poder que aparentemente nos inhabilitan, pero que nos dejan puntos de escape para poner en marcha un pensamiento crítico y creativo. La pregunta es ahora desde dónde hacerlo, Freire ya nos contestó con su grito manso “¡Desde otra vereda!”, pero sin salirnos del juego, sin perder por W, inventando nuestras propias reglas, subvirtiendo aquellas que coartan nuestra condición. Si la investigación ha sido imposición, sombrero bonito pero estorboso, pelea con el tiempo, tarea adicional y agobiante, hagámosla respiro, fuga; hagámosla cuerpo en la escritura de sí, y con ella quebrems el tiempo para nosotros y los estudiantes; hagámosla vida debajo del árbol, en el patio-salón, en la salida pedagógica, en el descanso o en el bus; hagámosla formación, en los diálogos con esos autores que saben en un amoroso e íntimo movimiento desbaratarnos las ideas, y frente a los cuales también podemos exhibir con orgullo los argumentos que nos da la experiencia; hagámosla confrontación en el contacto con otros compañeros y compañeras en una red de inquietudes, incertidumbres y construcciones conjuntas en donde se produzca la ruptura de las disciplinas, mas no su negación (Gimeno Sacristán, 1995:17).

Obviamente, este hacer de la investigación posibilidad de resistencia requiere de una gran fuerza crítica y creativa, movilizada por la pasión, pero cuando se carece de ella, cuando la formación no transita por esos caminos, siempre es más fácil acomodarse, no inquietarse por sí, no ocuparse de sí, siempre es más fácil aprender a llenar los formatos y tomar dos o tres términos que adornen el sombrero: “metacognición” puede servir hoy “texto” tal vez mañana. A veces somos las mismas y los mismos maestros quienes no deseamos desinstalarnos. Guillermo Bustamante (1999:179) nos lo recuerda: “no es, entonces, que nos falten unos prerrequisitos para investigar; en cambio, podría pensarse que el asunto es de qué tanto le conviene a uno –y a la sociedad en la que está inserto– remover sus ideas sobre ciertas cosas”.

En últimas, queda claro que la investigación no constituye una práctica neutral, pues se encuentra inscrita en distintas relaciones de poder y resistencia. Por esta razón, no hay manera de desarticular su accionar y producción del mundo sociocultural. Una vía que

reconozca el saber popular y le dé toda la importancia en tanto discurso complejo, histórico, se convierte en una práctica transformativa tendiente no sólo a producir conocimiento para las bibliotecas sino también para las comunidades que trabajan con los investigadores.

Se trata de una relación entre “cultura popular y práctica pedagógica que combina un discurso de esperanza con formas de autocritica y crítica social a la vez que se reclama una política del emplazamiento que reconozca cómo el poder, la historia y la posición ética limitan y posibilitan las prácticas culturales con las que nos comprometemos como educadores” (Giroux, 2003:113).

Henry Giroux (2003) en el texto: “Cultura, clase y pedagogía en el club de los poetas muertos” afirma que “la cultura popular es importante porque es una esfera crucial en la que la transacción simbólica y material tiene lugar en el ámbito de la vida diaria en la configuración de sentidos y de la sustancia ética que la gente le da a su vida” (Giroux, 2003:110). Sin embargo, es importante retomar la advertencia del mismo autor frente a los riesgos que corremos cuando buscamos incluir la cultura popular en los procesos pedagógicos.

El primero de ellos constituye el usar lo popular para reafirmar la autoridad de lo canónico, como anzuelo para atraer el interés de los estudiantes y las comunidades para luego reafirmar la validez del discurso hegemónico y sus relaciones de poder. El segundo riesgo tiene que ver con idealizar la experiencia popular como “auténtica” o “esencial”, y asumirla como algo no problemático, que no requiere ni análisis ni discusión, que no tiene que ver con lo político. Otra reducción de lo popular se relaciona con cierta tendencia a instrumentalizarlo y a convertirlo en técnica pedagógica.

En este sentido, para reivindicar el lugar de lo popular en la formación investigativa se hace indispensable no asumirlo como texto exótico, sino como parte de un proceso de producción cultural articulado a tensiones, luchas e identidades que se inscriben en diferentes circuitos de poder (Giroux, 2003:109-112). Desde esta perspectiva, el estudio de lo popular no puede verse como algo simple; todo lo contrario, se trata de una tarea muy compleja que implica valorar, incluir, dar voz a lo acallado, y a la vez agudizar la crítica y romper presunciones (Giroux, 20003:113, 115).

De acuerdo con lo anterior, es cuestionable la posición de la investigadora o el investigador externo que no contamina su producción intelectual con el saber popular y se toma la atribución de hablar por los otros, de traducir sus palabras, de producir un conocimiento ajeno a las comunidades con las que ha trabajado; en últimas, la posición de un investigador o de una investigadora que utiliza a los sujetos de los grupos que investiga como informantes con los cuales no se relaciona éticamente. A lo largo de toda su obra Freire (2002:25) anota la importancia de que más allá de hablar al pueblo o sobre el pueblo, se hable con él. Esto nos muestra la necesidad de promover en los procesos de extensión e investigación el diálogo crítico, sobre todo cuando una gran cantidad de maestras y maestros proviene de clases humildes, es gestic del pueblo, del barrio, que sabe mucho, son personas con las cuales podemos investigar.

Quisiera terminar de delinear esta ala con la hermosa cita Foucault (1992:78):

*“Lo que los intelectuales han descubierto después de la avalancha reciente, es que las masas no tienen necesidad de ellos para saber; saben claramente, perfectamente, mucho mejor que ellos; y lo afirman extremadamente bien. Pero existe un sistema de poder que obstaculiza, que prohíbe, que invalida ese discurso y ese saber. Poder que no está solamente en las instancias superiores de censura, sino que se hunde más profundamente, más sutilmente en toda la malla de la sociedad. Ellos mismos, intelectuales, forman parte de este sistema de poder, la idea de que son agentes de la ‘conciencia’ y del discurso pertenece a este sistema. El papel del intelectual no es el de situarse ‘un poco en avance o un poco al margen’ para decir la muda verdad de todos; es ante todo luchar contra las formas de poder allí donde éste es a la vez el objeto el instrumento: en el orden del ‘saber’, de la ‘verdad’, de la ‘conciencia’, del ‘discurso’”.*

**Alas**

**tres**

## **Sembrar es preguntarle a la tierra**

*“El ‘quintal’ de mi infancia se va desdoblado en tantos otros espacios, no necesariamente otros ‘quintales’. Sitios en los que este hombre de hoy viendo en sí aquel niño de entonces, aprende para ver mejor lo antes visto. Ver de nuevo lo antes visto casi siempre implica ver ángulos no percibidos. La lectura posterior del mundo puede realizarse de forma más crítica, menos ingenua, más rigurosa” (Freire, 1997:28)*

De acuerdo con lo enunciado hasta el momento, ser maestra o maestro implica reconocerse a sí mismo como sujeto de un saber dibujado no sólo sobre la extensión del conocimiento científico, sino también en las dimensiones de la experiencia subjetiva, indesligable de convicciones sociales y políticas, construidas en el ir y venir de la praxis, en los movimientos del pensamiento y la acción. Esto hace que su enseñanza no se reduzca a la transmisión de información; aquello que pretende enseñar se ve transformado por su experiencia de vida, por su posición frente al mundo, por su lectura del espacio pedagógico, de los estudiantes y sus entornos.

Este encargo formativo exige de los maestros y maestras de lenguaje agudeza interpretativa, intelectualidad, una constante visión crítica frente a los discursos y las prácticas. No obstante, estas cualidades requieren de un horizonte pedagógico que movilice el trabajo y las búsquedas, que le dé sentido a las acciones dentro de una comunidad. De este modo, se hace necesario compartir “un repertorio de esperanzas educativas”<sup>94</sup>, dado que tan importante es la condición de mantener una posición crítica frente al mundo, como el hecho de asumir una actitud esperanzadora de cara a él.

En medio de la creciente tendencia tecnocrática a concebir las acciones institucionales y de las maestras y los maestros desde una lógica instrumental y tecnicista, que Rosa María Torres (2000:67) define como proyectitis, es posible todavía hablar de “imaginarios colectivos”, “anticipaciones de futuro”, utopías capaces de articular y orientar las prácticas (Torres, 2000:69). Esto, en la medida en que los proyectos dejen de constituir simplemente documentos que se cubren de polvo y se conviertan en espacios fecundos para las voces y las miradas de la comunidad educativa.

En este sentido, Giroux (1990:36) se refiere a los maestros como intelectuales transformativos que “no están sólo interesados en la consecución de logros individuales o en el progreso de sus estudiantes en sus carreras respectivas, sino que ponen todo su empeño en potenciar a los alumnos, de forma que éstos puedan interpretar críticamente

---

<sup>94</sup> Así lo enunció un maestro en formación de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Ver relatoría #3, Carpeta relatorías Talleres de Autoevaluación, Primera Semana de Reencuentro con la Palabra. En: Archivo de Autoevaluación.

el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo”. Otra categoría usada por el mismo autor constituye la de trabajador cultural, que “replantea el papel de los educadores dentro de un discurso que adopta una posición de sujeto, un punto de vista que defiende que sin un proyecto político no puede haber un espacio en el que abordar las cuestiones del poder, la dominación y las posibilidades de lucha colectiva” (Giroux, 2003:110). De este modo, maestras y maestros en tanto intelectuales transformativos y trabajadores culturales, desde la producción cultural, no usan lo popular para reafirmar la validez de una cultura elevada; en cambio, ingresan sin temor en el espacio de lo popular ubicándose en las coordenadas de la crítica y la identidad.

Vale la pena resaltar que el papel de las maestras y los maestros dentro este proyecto esperanzador no niega sus subjetividades; por el contrario, las nutre, las confronta, las moviliza. Giroux (1990:187) dice sentido que “el concepto de intelectual transformativo no se limita a sugerir la función que implica el trabajo curricular. A los educadores les ofrece, una iniciación al análisis de sus propias historias, es decir, de las conexiones con el pasado y con formaciones sociales, culturales y experiencias sedimentadas concretas que definen su propia personalidad y la manera que tienen de estructurar las experiencias escolares”.

Lo anterior nos revela la importancia de reconocer que la formación investigativa no inicia ni termina en la universidad, que viene moviéndose enérgica desde las experiencias escolares e incluso desde el ámbito familiar y su inscripción cultural, sus recorridos constituyen condiciones de posibilidad que debemos conocer y estudiar para plantear su asidero en lo académico. Decir que la formación investigativa se remonta a la escuela y la familia no conlleva a afirmar que la universidad nada puede hacer para asumirla, todo lo contrario, es menester de los programas de formación de maestras y maestros recogerla, no sólo de estos dos ámbitos sino además de otros múltiples espacios socio-culturales, desplegados en grupos, vivencias y aprendizajes, porque el estudio minucioso de los relatos de la particularidad y la diferencia, silenciados por la oficialidad, también configura historia y rehace la memoria.

En suma, se trata de una relación entre teoría y práctica que sigue la ruta investigativa: comprender la propia voz en relación con la comprensión de otras voces, algunas percibidas entre las líneas de textos académicos, otras, como susurros, gritos o ecos que preguntan, reclaman, piden, se esconden, se exhiben, hablan, cantan. Una práctica

pedagógica como espacio para la formación y la transformación tiene el cometido de poner dichas voces en diálogo, sin reducir unas a otras, desde una percepción problémica del mundo, los sujetos y el conocimiento. Lo anterior implica el seguimiento de indicios y pistas, la conjetura y esencialmente, el reto de sentir cerca las respuestas y comprobar entonces que las preguntas han cambiado.

De este modo, la práctica pedagógica se erige como posibilidad política de diálogo entre los discursos científico-disciplinares y otros saberes que hacen parte del legado popular, de la cotidianidad y la experiencia cultural de las comunidades que constituyen los contextos educativos en donde los maestros se desempeñan.

Esta perspectiva hace manifiesta la necesidad de plantear la formación de maestros y maestras asumiéndolos como sujetos de un saber que elaboran y reelaboran constantemente, y que les permite encontrar sus formas propias de relacionarse con el conocimiento, de compartir con otros su experiencia y el saber construido en los procesos de enseñanza. Indudablemente, esta postura nos lleva a preguntarnos qué entendemos como investigación y si ésta constituye un agregado más para la formación y el quehacer pedagógico o si, definitivamente, es inherente a su devenir.

Hablamos, entonces, de una práctica pedagógica como espacio fecundo para la construcción de una manera de intelectualidad no limitada a la estrechez del discurso científico, una intelectualidad que permita a los maestros y las maestras verse a sí mismos como sujetos de elaboración de saber, de acción política y de deseo, de un deseo que no los esclaviza y con el cual se relacionan dinámicamente por medio de prácticas que les permiten crear y recrear su realidad educativa y personal. Lo anterior implica superar la dicotomía “objetivo/subjetivo” para descubrir dentro de la comunidad educativa nuevas formas de interactuar entre sí y con el conocimiento.

En todo este proceso, la desinstalación de las imágenes esencialistas sobre lo que significa ser maestra, ser maestro, es decisiva: existen muchas posibilidades de ser sujeto y, por lo tanto, muchas formas de ser maestro o maestra. Por esta razón, vale la pena desconfiar de la formación de maestros y maestras asumida únicamente desde el encuentro con el conocimiento que goza del estatus de la “validación científica”: discursos unitarios, formales, en cuya construcción el maestro y la maestra no

participan, y por lo tanto su relación con ellos puede ser sólo a través de la imagen de reproductor, ejecutor o agente.

Esta resistencia al juego de verdad de lo científico, que Saldarriaga (2003:259) retomando a Martín Barbero y a Serres llama “‘sublevaciones de lo local’, ‘el reclamo de los cinco sentidos, la sabiduría de las experiencias raizales’”, configura nuevos tipos de relaciones alternativas a las hegemónicas. En nuestro caso, la vivencia estética del lenguaje cotidiano y sus manifestaciones en lo popular o en lo vernáculo, el contacto vital con el espacio poético, la literatura y el arte en general, perfilan poderosas formas de resistencia capaces de “absolver la culpabilización epistemológica que la ciencia ha acumulado sobre las espaldas del maestro, dejando hablar las cultura de los propios ‘profes’, que habían sido expulsadas de la escuela con tanto o mayor minucia que las de sus propios estudiantes” (Saldarriaga, 2006:108).

Entonces no es un sueño inalcanzable ver a maestros y maestras como seres creativos que se salen del molde y rescatan una voz para sí mismos y la sociedad; allí, donde parece que ya no *queda ni una pizca de esperanza, donde de las piedras más tristes y carcomidas -en una maraña que hila temblorosa todos los afanes, junto a las dudas y la fe, en un revoltijo espantoso-, brotan alas de texturas casi transparentes, de increíbles colores y formas, ahí mismo donde parece agotarse la imaginación creativa.*

Porque “si el profesor se conforma con sumergirse en el sistema, si consciente en ser definido en lo que se supone que es por el punto de vista de los otros, entonces abandona su libertad de ver, de entender y de significar por sí mismo” (Greene 1995:85).

Esta actitud frente a su trabajo y su propia vida presenta a la maestra y al maestro como seres de búsqueda; así, su práctica pedagógica se halla atravesada por el interrogante, lo cual implica confrontar de forma continua su paz mental y la de los estudiantes (Greene, 1995:104), por medio de juegos de sentido que desconciertan, desinstalan, que no dan respuestas absolutas, pero movilizan el pensamiento.

Dice Eduardo Serrano Orejuela (2000) que “hay una situación que todo investigador debe tratar de eludir, y es aquella en que se dice, satisfecho, “¡Ya llegué!” en asuntos concernientes a los modelos teóricos. No, nunca se llega: sólo se está por un tiempo, y tarde o temprano hay que reemprender la marcha, lo que también tiene sus atractivos”.

**¡Qué siga la búsqueda!**

**Escuchando**

**mi**

**vida**

Por Pas encore<sup>95</sup>

“... el valor de hablar y escribir sobre uno mismo  
sólo nace cuando nos armamos de paciencia  
para rebuscar en nuestra vida.”  
*Duccio Demetrio*

¿Por qué olvidamos cosas? ¿Por qué no recuerdo el día en que nací? ¿Qué pasó en los primeros años de mi vida? A lo mejor, tenemos que olvidar porque el acervo de historias y sucesos de nuestra vida no cabría en nuestro cerebro. Pienso todo esto, justo en el momento en el que conscientemente quisiera tener toda la panorámica de mi historia en el mundo, o una película que me mostrara lo ocurrido en el transcurso de mi existencia. Nuestros padres y familiares más cercanos son los llamados a ayudarnos en este empeño por recordar aquel pasado tan aparentemente lejano, pero he comprobado que se hace difícil cuando se pide un recuerdo en particular. Es así como mi madre no pudo rescatar de su memoria un aspecto de mi vida en mis primeros años: mi relación con la escucha. La inquietud por la escucha surge en este presente que ahora habito y aunque toca a toda la humanidad, he querido perseguir la relación que, yo particularmente, he tenido con ella, para comprender qué persona soy desde la escucha, pero la memoria de mi madre más bien apuntaba en otras direcciones.

Sin embargo, no dejándome vencer por la escasez de memorias, acudo a otras ayudas y es así como encuentro a Duccio Demetrio<sup>96</sup>, con unas cuantas sugerencias para hacer volver aquellas vivencias que se han hecho imperceptibles a la conciencia. Y como él lo dice, me esfuerzo y trato de tener valor para hacer un retroceso hacia lo que ha sido mi vida escuchando y no escuchando. A pesar de ello, ningún recuerdo hace aparición, algo de desesperación trata de apoderarse de mí, pero vuelvo los oídos a Demetrio y él me habla de paciencia, virtud que creo poseer. Me dice que debo distanciarme de mí misma y observar la manera como vivía en el pasado, no obstante, no encuentro nada sólido, nada importante, pero dentro de mí sigue escuchándose la palabra “paciencia”.

~~Demetrio habla de las cosas~~ y los recuerdos que ellas nos traen, pueden ser éstas  
<sup>95</sup> facilitadoras de la memoria, entonces busco alrededor cosas que me digan algo sobre

mi historia con la escucha, miro las fotos de mi infancia y nada, tal vez en este caso sea  
<sup>96</sup> DEMETRIO, Duccio. *Escribirse*. (Profe me falta la bibliografía de este libro, ¿me la más difícil, porque no se trata de objetos materiales que se pueden conservar en algún puede enviar? Si no en asesoría.)  
fincón de la casa, sino de palabras dichas, melodías, ruidos y sonidos escuchados. Y vuelvo a lo primero que dice Demetrio, sigo buscando en mi vida y me tranquilizo porque aunque no tengo los primeros recuerdos, siento que los siguen tienen sus raíces en aquéllos.

Por

Andino<sup>97</sup>

¿Esta es una carta extraña verdad? He dejado huérfano el espacio donde aparecen fielmente ciudad, fecha y destinatario. Menester es confesar que no fue una traición de la memoria. Es el lápiz de esta noche que me asombra el que quiere subvertirlo todo. Yo asiento. Quiero serpentear por donde siempre he caminado en línea recta. En últimas, quiero pulverizar el puño de mierda que tiene atrofiado mi olfato.

Sé que sabrás entenderme. No juzgarás como un acto descortés la ausencia de un saludo ceremonioso; tampoco reclamarás la omisión de la gastada, raída y trasnochada expresión: “la presente es para decirte:” No Paulo, siendo muy prudente prefiero apelar a la imprudencia antes que al formalismo rancio.

Bostezo..., el frío me acecha de nuevo. Desconozco cómo anda el clima en Brasil; no sé si la lluvia baña a Río de Janeiro, o si un sol incendiario cobija a Sao Paulo. Me atrevo a decir que la temperatura es soportable y que tú estarás como me dijiste alguna vez: “recogido sobre mi mismo me gusta pensar, encontrarme en el juego aparente de perderme.”(Cierta día, por la 35 con 1994)

Seguramente será Recife, el vientre que aplaude el haberte parido, la atmósfera donde buscas el clima de tu propia existencia. Sé de tu infancia en aquella tierra, vómito verde de pasto y selva; sé que creciste en la carencia, pero no en el fatalismo. Fuiste, de veras, un oprimido por el hambre (esa que muchas veces cambia la a por la o para convertirse en hombre).

Tu infancia me recuerda la mía. Crecí en una tierra más tierra que cemento. Para entonces, yo ignoraba que existían ricos y pobres, clases alta, media, baja y paupérrima, gente de cuello blanco y de cuello negro, de dedo parado y de dedo caído. Para mí no había diferencias entre los del norte y los del sur, entre vivir en una loma o en un morro... Pero tenían que aparecer las miradas ponzoñosas y las lenguas viperinas que con su efecto segregador y el despreciable criterio de sus preferencias, iban jerarquizando los dedos, los cuellos, los lugares... Entonces unos eran exaltados como dioses y otros convertidos en partículas de polvo...

Erica A. Areiza, participante del seminario de práctica. Lengua castellana

¡Qué difícil es crecer en los sitios donde no se ama la comodidad! No exalto la opulencia, denuncio la dictadura que ejerce la indiferencia en los estómagos más sensibles. Ahora entiendo la profundidad del recuerdo que tuviste aquella tarde. “Me acordaba del tiempo que perdía diciendo y repitiendo con los ojos cerrados y el

# EPÍLOGO

## Celebración de la subjetividad

*Yo ya llevaba un buen rato escribiendo Memoria del fuego, y cuanto más escribía más adentro me metía en las historias que contaba. Ya me estaba costando distinguir el pasado del presente: lo que había sido estaba siendo, y estaba siendo a mi alrededor, y escribir era mi manera de golpear y de abrazar. Sin embargo, se supone que los libros de historia no son subjetivos.*

*Se lo comenté a don José Coronel Urtecho: en este libro que estoy escribiendo, al revés y al derecho, a luz y a trasluz, se mire como se mire, se me notan a simple vista mis broncas y mis amores.*

*Y a orillas del río San Juan, el viejo poeta me dijo que a los fanáticos de la objetividad no hay que hacerles ni puto caso:*

*—No te preocupés —me dijo—. Así debe ser. Los que hacen de la objetividad una religión, mienten. Ellos no quieren ser objetivos, mentira: quieren ser objetos, para salvarse del dolor humano.*

**Eduardo**

*(El libro de los abrazos)*

**Galeano**

# Apuntes inconclusos

fig006.jpg

fig007.jpg

fig008.jpg

**Por**

**Red Horse<sup>98</sup>**

¿Y qué escribir cuando ya todo se ha dicho, cuando los grandes escritores han agotado todos los temas, y cuando los historiadores han acomodado el pasado a su antojo y han dicho mas de lo que deberían, qué escribir cuando la vida misma se escribe día a día en el mirar de un niño que yo miro y pretendo leer, qué escribir si la misma muerte ya se haya escrita al final de nuestra vida y no hay forma de evitarla?, ¿o si? Qué escribir, es la pregunta que llevo haciéndome desde el momento en que comencé a escribirme, a contarme, a relatarme a los demás, qué escribir fue la pregunta que vagó por los rincones de mi mente y se posó en mis ojos a la espera de un indicio que me dijera eso, qué escribir; qué escribir fue el impulso que me obligó a tomar un lápiz y me hizo enfrentar un gran temor, ese que atormenta a los reconocidos escritores cuando están cargados de tinta y la hoja aún continua en blanco, y del cual yo, sin ser reconocido ni escritor, no puedo evitar escapar.

Hace mas de 5000 años que los sumerios diseñaron los primeros símbolos en busca de representar un pensamiento, luego las grandes civilizaciones que han atravesado la historia se encargaron de perfeccionarlos y distribuirlos a toda la humanidad; a mi han llegado después de esta travesía las llamadas “perras negras” de Cortázar que me muerden el alma cada vez que las uso y que me hacen nuevamente volver a la reiterada pregunta, ¿qué escribir? Esta claro que después de 5000 años no debe quedar mucho que escribir; pese que ya los griegos contaron sus odiseas y su cosmogonía, que ya los romanos contaron su grandeza y su cadencia, que ya los mayas contaron su génesis y su apocalipsis.

Ahora bien, si después de tanto tiempo la escritura ha sobrevivido a quienes la han escrito y le ha demostrado a los hombres que, como regalo de los dioses, se ha hecho acreedora a la inmortalidad, merece también que yo, un simple mortal cualquiera que pretende tener el don de la ubicuidad, piense todos los días qué voy a escribir, aún no decido si relatar el principio o el fin, ya que no recuerdo bien mi nacimiento y la verdad no me gusta la forma en que se relata mi muerte, ya que todo lo que termina termina mal; así que, sólo pienso escribir aquello que necesite ser escrito, aquello que necesite

<sup>98</sup> ser recordado, aquello que deba perdurar como escrito con tinta indeleble en la memoria de los hombres y las mujeres, teniendo en cuenta que el camino recorrido no

se mide por la distancia sino por la fuerza de los pasos, pues son estos los que realmente dejan huellas perennes, al igual que lo que esto escribo. Está más que reconocido que las palabras se las lleva el viento; las dichas, claro está, por que las escritas siempre estarán. y que “la letra con sangre entra” aunque la sangre sea

## BIBLIOGRAFÍA

- ARFUCH, Leonor, (2002), El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea, Fondo de cultura económica: Buenos Aires.
- ARGUELLO G., Rodrigo. La pasión de la lectura en tiempos oscuros. En: Alma Mater, Universidad de Antioquia, suplemento N° 65. Diciembre 6 de 2000.
- BASANTA, Antonio (2001), La lectura contra la soledad. En: Hojas de lectura #56.
- BELLÍ, Gioconda, (1986) De la costilla de Eva. <http://www.sololiteratura.com/gio/giocondaobras.htm>
- BERGER, Peter L. y THOMAS Luckmann, (1968), La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- BOLÍVAR, Antonio, (2001), La investigación biográfico-narrativa en educación, La Muralla: Madrid.
- \_\_\_\_\_, (2002), “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). En: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- BORGES, Jorge Luis (1969), El etnógrafo. En: Elogio de la sombra en Obras completas: 1923-1972. Buenos Aires: Emecé, 1974. T. 1, 989-990.
- CARROLL, Lewis, (1995), Alicia en el país de las maravillas, Panamericana: Bogotá.
- \_\_\_\_\_, (1997), Alicia a través del espejo, Alianza editorial: Madrid.
- BRUNER, Jerome, (1986), Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia, Gedisa: Barcelona.
- \_\_\_\_\_, (1991), Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva, Alianza editorial: Madrid.
- \_\_\_\_\_, (1997), La educación, puerta de la cultura, Visor: Madrid.
- \_\_\_\_\_, (1998) Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza Editorial: Madrid.
- BUSTAMANTE Zamudio, Guillermo (1999), Sobre la investigación en educación. En: Reflexiones sobre el decreto 272 de 1998 para la acreditación previa de los programas en educación, CNA: Santafé de Bogotá.
- CÁRDENAS PÁEZ, ALFONSO, (2006), “Hacia una didáctica de lo analógico: lenguaje y literatura”. texto presentado en el Segundo Encuentro Departamental de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura en Antioquia, Universidad de Antioquia, agosto 18 de 2006.

CARRILLO, Luis Alberto (1999), *Obra de arte, Hermenéutica y Educación. Crítica a Heidegger y Gadamer*. En: Cuadernos Pedagógicos #9. Tercer encuentro de Estudiantes de Español y Literatura. Medellín: Universidad de Antioquia, p. 165 – 192

CARRIZOSA MOOG, Diana C. Nietzsche: La educación como formación del gusto. En: Educación y Pedagogía # 26-27 Vol XII. Universidad de Antioquia, 2000. p. 25-35

CASTRO Gómez, Santiago, (2005), “La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)”. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

CONNELLY, Michael y CLANDININ, Jean (1995), *Relatos de experiencia e investigación*. En: Déjame que te cuente, Alertes: Barcelona.

CORTÁZAR, Julio (1989), *Los relatos, Ritos*, Alianza editorial: Madrid.

DELEUZE, Gilles (1992), *Los intelectuales y el poder, entrevista con Michel Foucault*. En: *Microfísica del poder. Más allá del bien y del mal*, tercera edición Ediciones la piqueta: Madrid.

DEMETRIO, Duccio (1999), *Escribirse*, Paidós: Barcelona.

ESCOBAR, Arturo (2005), *Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad*. En: Escobar, Arturo, *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. ICANH, pp. 63-91.

FERRER, Virginia (1995), *La crítica como narrativa de la crisis de formación*. En: Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

FOUCAULT, Michel (1984), *Historia de la sexualidad, tomo II: El uso de los placeres*, Decimosexta edición en español, Siglo veintiuno: Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (1992), *Microfísica del poder. Más allá del bien y del mal*, tercera edición Ediciones la piqueta: Madrid.

\_\_\_\_\_ (1991) Foucault, M., 1991, “Tecnologías del yo”, Paidós: Barcelona

\_\_\_\_\_ (1994), *Estética, ética y hermenéutica; obras esenciales*, Paidós: Barcelona.

FOUCAULT, (2005), *El orden del discurso*, tercera edición, Fábula Tusquets Editores: Barcelona.

\_\_\_\_\_ (1999) *La verdad y las formas jurídicas*. cuarta edición, Gedisa: Barcelona

\_\_\_\_\_ (2002), *La hermenéutica del sujeto*. Segunda edición en español. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina.

\_\_\_\_\_ (1994), Estética, ética y hermenéutica; obras esenciales, Barcelona: Paidós.

FREIRE, Paulo (1980), Pedagogía del oprimido, vigesimocuarta edición, Siglo veintiuno: Bogotá.

\_\_\_\_\_ y MACEDO, Donaldo (1989), “ Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad”. Paidós: Barcelona

\_\_\_\_\_ (1997), A la sombra de este árbol, El Roque: Barcelona.

\_\_\_\_\_ (1995), “Cartas a quien pretende enseñar”, Siglo veintiuno: México.

\_\_\_\_\_ (2002) Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido, siglo veintiuno: Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2003), El grito manso, Siglo veintiuno: Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2005) Catas a quien pretenda enseñar, Siglo veintiuno: México.

GALEANO, Eduardo, (2006), El libro de los abrazos, octava edición, Siglo veintiuno: México.

GARAVITO, Edgar (1999). De la cultura universal a la cultura diferencial. En: Escritos Escogidos.

Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Medellín.

GARCÍA, Carlos Iván (2003), Desafíos de la investigación cualitativa. Investigación cualitativa como jazz. Variaciones prospectivas de una analogía. En: Nómadas # 18, Universidad Central, Bogotá.

GERGEN, Keneth (1994) realidad y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós ¿1996?

GIROUX, Henry A. (1990) Los profesores como intelectuales : hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Introducción de Paulo Freire; prefacio de Peter McLaren; traducción de Isidro Arias. Paidós: Barcelona

\_\_\_\_\_ (1992) Teoría y resistencia en educación ; una pedagogía para la oposición. Prólogo de Paulo Freire. Traducción de Ada Teresita Méndez; revisión conceptual Alicia de Alba y Bertha Orozco.: Siglo Veintiuno: México, Madrid.

\_\_\_\_\_ (2005) Los Estudios Culturales en Tiempos Oscuros: La Pedagogía Pública y el desafío del Neoliberalismo, Fast Capitalism 1.2 <http://www.fastcapitalism.com/>

Translated by: Pablo Aiello  
[http://www.henryagiroux.com/CultStud\\_DarkTimes.htm](http://www.henryagiroux.com/CultStud_DarkTimes.htm) "Cultural Studies in Dark Times" - Fast Capitalism, (2005)  
<http://www.fastcapitalism.com/>

GOODSON, Ivor (2004), *Historias de vida del profesorado*. Octaedro: Barcelona.

GOYES Narváez, Julio César (1999), *La imaginación poética. Afectos y efectos para una pedagogía*. En: *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense. Madrid.  
<http://www.ucn.es/info/especulo/numero13/imagina.html>

GRAMSCI, A., (1975) *Cuadernos de la Cárcel*. Einaudi

GREENE, Maxine (1995), *El profesor como extranjero*. En: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

GROSGUÉL, Ramón (2006), *La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. En: *Tabula Rasa* n°4, Bogotá, p.17-48.

GRUPPI, Luciano (1978), *El concepto de Hegemonía en Gramsci*, México: Ediciones de Cultura Popular.

HALBWACH, Maurice (2002), *Fragmentos de la memoria colectiva*. En: *Athenea Digital* #2, traducción de Miguel Ángel Aguilar.  
<http://ddd.uab.es/pub/athdig/15788946n2a5.pdf>

HERNÁNDEZ, Carlos Augusto (2003), *Investigación e investigación formativa*. En: *Revista Nómadas* # 18, Universidad Central, Bogotá.

HERRERA, Daniel (1999), *El yo en la fenomenología de Husserl*. Instituto de Filosofía U. de A.

IBARGOYEN, Saúl (1998), *Libro del maestro*. En: *Margen de poesía* # 72, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

IMEN, Pablo (2003), *El conocimiento como mercancía, la escuela como shopping, los docentes como proletarios*. En: FREIRE, Paulo, *El grito manso*, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

INDEI (2006), "La tradición oral embera en la enseñanza de la Lengua Castellana. Un aporte en la recuperación de la cultura para la conservación y la educación ambiental". Santiago de Cali:

ISAZA, Luz Estella, HENAO, Berta Lucila y GÓMEZ, María Edilma (2005), *Práctica pedagógica: horizonte intelectual y espacio cultural*, Aula Abierta, Universidad de Antioquia.

JURADO, Fabio (1999), *La literatura como provocación de la escritura*. En: Cuadernos Pedagógicos #9. Tercer encuentro de estudiantes de Español y Literatura. Medellín: Universidad de Antioquia, p. 207 – 230.

JURADO, Fabio y BUSTAMANTE, Guillermo (compiladores). *Entre la lectura y la escritura*. Santafé de Bogotá : Magisterio, 1995

LANDER, Lander (2003), *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* Consejo latinoamericano de ciencias sociales. CLACSO: Buenos Aires.

LARROSA, Jorge (1995), *Tecnologías del yo y educación (notas sobre construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)*. En: *Escuela, poder y subjetivación, genealogía del poder*. Madrid: La piqueta.

\_\_\_\_\_ (2007), “Literatura, experiencia y formación. Una entrevista con Jorge Larrosa”. Medellín: Sistema de Bibliotecas, Universidad de Antioquia.

LÓPEZ, Enrique y PRADA, Fernando, (2004), “Educación superior y descentralización epistemológica”. Texto presentado en la Primera Conferencia Internacional sobre Enseñanza Superior Indígena, Universidad de Matto Grosso, Brasil, Septiembre de 2004.

LOTMAN, Iuri (1992), «O dinamike kultury». Trudy po znakovym sistemam, XXV . [«Sobre la dinámica de la cultura». En Iuri M. Lotman. *La semiosfera. III. Semiótica de las artes y de la cultura (selección y traducción de Desiderio Navarro)*. Madrid, Cátedra, 2000, 194-213. Traducción del ruso al español de Desiderio Navarro]

\_\_\_\_\_ (2003), *La semiótica de la cultura y el concepto de texto*, En: *Entretextos* 2 (Noviembre 2003). <http://www.ugr.es/~mcaceres/Entretextos/entre2/escritos2.htm>

LOZANO, Jorge y otros (1997), *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, 5ta edición, Madrid: Cátedra.

LYOTARD, J. F. (1989), *La condición posmoderna*, Cátedra: Madrid.

MÁRQUEZ Cristo, Gonzalo (2003), *Liberación del origen*, Colección Viernes de poesía, Departamento de Literatura, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

MARTÍN Barbero, Jesús (2002), *La educación desde la comunicación*. En: *Alfabetizar en comunicación*, Norma: Bogota.

MARTÍNEZ, M. (1998), La investigación cualitativa etnográfica en educación, Manual teórico-práctico, 3ª. Edición, Trillas, México.

MARTÍNEZ, Miguel (1988), La psicología humanista. Fundamentación epistemológica, estructura y método.

MCLAREN, Peter (1984) La vida en las escuelas: con un comentario sobre el libro y una respuesta del autor más un comentario a la edición revisada. Traducción María Marcela González Arenas. Siglo Veintiuno: México.

\_\_\_\_\_ (1994) Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo / Peter McLaren ; introducción de Adriana Puiggrós. Buenos Aires: Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo Editor.

\_\_\_\_\_ (1997), Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona: Paidós.

MEN (1998) MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. “Lineamientos curriculares. Lengua Castellana”. Santafé de Bogotá: Magisterio.

MIGNOLO, Walter (2002), “El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui”. En: Daniel Mato (coord.): Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela.

MONTES, Graciela, (1999), La frontera indómita, Fondo de Cultura Económica: México.

\_\_\_\_\_, (2001), El corral de la infancia, Fondo de Cultura Económica: México.

NAJMANOVICH, Denise, (2005), El juego de los vínculos, Biblos: Buenos Aires.

NARANJO, Carmen, (1996), Cuando inventé las mariposas. En: Diecisiete narradoras latinoamericanas, Aique, Norma (coedición latinoamericana): Bogotá.

OSSA Londoño, Jorge (2002) Formación investigativa vs. Investigación formativa. En: Revista Uni-pluri/versidad, vol. 3, N° 3, pp. 27-30.

PENAC, Daniel, (1995), Como una novela. Santafé de Bogotá: Norma,

POSADA, Consuelo, (1984), Anotaciones sobre “El nombre de la rosa” de Humberto Eco. En: Revista Lingüística y Literatura # 7 Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia.

QUICENO Castrillón, Humberto (2003), Michel Foucault ¿pedagogo? En: Revista Educación y Pedagogía Vol. XV, n° 37 septiembre-diciembre, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia p.199

QUINTERO, Nucha y otros, (1994), A la hora de leer y escribir... textos, 2ª edición, Buenos Aires: Aique.

RAMONET, Ignacio (2002) Pensamiento único. En: Chomsky, Noam, Cómo nos venden la moto, Fica: Bogotá.

RESTREPO (2003), Bernardo, Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto, en: Nómadas # 18, mayo, Bogotá.

\_\_\_\_\_ (2005) Hacia el maestro investigador: Cambio modelo en la formación de formadores, página web: <http://biblioteca.unisabana.edu.co/revistas/index.php/eye/article/view/340/443>

Consultada en noviembre de 2005.

RESTREPO, Eduardo (2006), Modernidades, subalternidades y escuela: a propósito de las antropologías del mundo. En: Identidades, modernidad y escuela, Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá, p.147-163.

RICOEUR, Paul (1995) Tiempo y narración: Vol. I; Configuración del tiempo; Vol. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado. Siglo veintiuno: México.

\_\_\_\_\_ (1996), Sí mismo como otro, Editores Siglo veintiuno: Madrid.

\_\_\_\_\_ (1998), ¿Qué es un texto? En Lingüística y Literatura. Medellín, U de A, No. 33: 86-105, enero-junio, 1998, Universidad de Antioquia.

\_\_\_\_\_ (2002), Del texto a la acción, Fondo de Cultura Económica: México.

\_\_\_\_\_ (2002), El olvido en el horizonte de la prescripción. En: ¿Por qué recordar? Foro internacional Memoria e historia, Granica: Barcelona. Pp.73-76.

ROUSSO, Henry, GARAPON, Antoine y KRISTEVA, Julia (2002) La necesidad de olvido. En: ¿Por qué recordar? Foro internacional Memoria e historia, Granica: Barcelona. Pp.87-110

RUNGE Peña, Andrés y MUÑOZ, Diego (2005), Educación, formación, pedagogía y crisis de la modernidad: la reivindicación del ser humano como ser crístico. En: Avellano, Antonio. La educación en tiempos débiles e inciertos, Anthropos: Barcelona.

SALDARRIAGA, Oscar (2003), Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia, Magisterio: Bogotá,

\_\_\_\_\_ (2006), Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas sobre un proceso de subalternización. En: Revista Nómadas # 25, Universidad Central, Bogotá.

SIERRA, Zayda y OSSA, Jorge (2001), Los Semilleros de Investigación como alternativa pedagógica y didáctica para la construcción de un espíritu investigativo. Revista Uni-Pluri-Versidad. Vol. 1, No. 3: 57-60.

STORNI, Alfonsina (1999), Poemas de amor, hiparión: Argentina TORRES, Rosa María (1999), Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? En: Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe (49), agosto, Santiago, p. 38-53

\_\_\_\_\_ (2000), Itinerarios por la educación latinoamericana: Cuaderno de viajes. Paidós: Buenos Aires Barcelona, México.

VARGAS Llosa, Mario (1996), El arte de mentir, En: Enric Sullá (Ed.), Teoría de la novela. Antología de texto del siglo XX. Barcelona: Crítica,

VÁSQUEZ Rodríguez, Fernando (1995), Lectura y abducción, escritura y reconocimiento. En: Los procesos de la lectura. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda 30.

VELOZ Maggiolo, Marcio, (1998), El maestro. En: Cuentos breves latinoamericanos, Aique, Norma (coedición latinoamericana): Bogotá.

VIGIL, Nila, (2006), “Pueblos indígenas y escritura”. En: Construyendo nuestra interculturalidad, n° 3, Abril de 2006, Perú. [http://interculturalidad.org/2\\_07.htm](http://interculturalidad.org/2_07.htm)

VYGOTSKI, Lev S., (1996), “Prehistoria del Lenguaje escrito”. En: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: Crítica.

WIESEL, Elie (2002), Elogio de la memoria. En: ¿por qué recordar? Foro internacional Memoria e historia, Granica: Barcelona. Pp.222-226

ZAVALA, Lauro, (2001), Las tendencias interdisciplinarias en los estudios culturales. En: Folios, Revista Facultad Ciencias Humanas “14, Bogotá.

ZULETA, Estanislao, (1995), Conferencia sobre la lectura. En: JURADO, Fabio y BUSTAMANTE, Guillermo (Compiladores). Los procesos de la lectura. Magisterio: Santafé de Bogotá.