



**Poéticas del yo como una experiencia de reparación simbólica de
Violencias Basadas en Género, desde la Educación Literaria**

Kelly Alexandra David Gaviria

Nelson Darío Restrepo Morales

Trabajo de grado presentado para optar al título de
Licenciada y Licenciado en Literatura y Lengua Castellana

Asesoras

Selen Catalina Arango Rodríguez, Doctora (PhD) en Pedagogía

Diana Patricia Caro Naranjo, Magíster en Investigación y Desarrollo de la Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita	(David Gaviria & Restrepo Morales, 2024)
Referencia	David Gaviria, A., & Restrepo Morales, N. (2024). <i>Poéticas del yo como una experiencia de reparación simbólica de Violencias Basadas en Género, desde la Educación Literaria</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano: Wilson Antonio Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Cártul Valerico Vargas Torres

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

Dedicatoria

de Alexandra

*A mi familia, su amor y apoyo incondicional;
mi refugio, mi única patria.
Al recuerdo eterno de mi padre,
la nobleza de sus ojos, el hogar de sus abrazos
A mi bella madre,
que con su amor y carácter hizo de mí una mujer
lectora
A Vale y Kathe, mis hermanitas, por su
complicidad y escucha.
A Diego y Camilo por su ejemplo y cuidados
A Mauri, por su inocencia y lucha
A mi abuela, por su chocolate caliente, sus
alimentos benditos
A Grace, por ser luz en mis senderos oscuros
A Nelson, quien se aventuró a viajar conmigo,
llenando el trayecto de maravillosos poemas
A la música, la literatura y el anime
por calmar mis tormentas, por acoger mi ser
convulso
A la mujer que soy, suficiente para seguir siendo.
A todos mis buenos afectos el amor de estas
palabras.*

de Nelson

*A mi mamá, la mujer fuerte que me hizo dueño de
las palabras y me legó el amor por la enseñanza y
la poesía.
A mi papá, el hombre elemental, el hombre bueno
que tan dulcemente me ha enseñado a amar la
vida.
A mis hermanos, que me han regalado de sus
trozos para que me construya.
A Shaira, mi sobrina, un pedacito de sol entre la
bruma.
A mis amigas, quienes en los más recientes años
me han regalado su sensibilidad y han hecho de
mí alguien que agradezco ser.
A mis amigos, que durante tanto tiempo me han
brindado su amor y su cuidado, que sueñan y me
hacen soñar desde la distancia.
A Alexa, la compañera que se hizo amiga, por su
invaluable compañía y perceptividad, por
alentarme con sus palabras y enseñarme sus
maneras de mirar el mundo.
A Leidy, quien con su inteligencia y amor ha
sabido acompañarme.*

Agradecimientos

A la profe Selen, nuestra asesora, por sus enseñanzas reveladoras y su apoyo incondicional en momentos difíciles.

A la profe Diana, nuestra asesora, por impregnarnos de su amor por el conocimiento y su rebeldía.

A la profe Mónica, nuestra cooperadora, por recibirnos siempre con alegría y disposición.

A Miel, Amarilla, Índigo, Azul, Mandarina, Violeta, Marfil, Lila y todas las demás personas que hicieron parte de este proceso, por darnos la confianza para narrar una parte de sus historias.

A nuestras familias, cuyo amor y paciencia fueron indispensables para llegar hasta aquí.

A nuestras amigas y amigos, por escucharnos y darnos la palabra en momentos de incertidumbre.

A la Universidad de Antioquia, por ser la morada de nuestros sueños.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	11
I. Planteamiento del problema.....	13
Puerto de partida y equipaje	13
Todas a bordo	14
Cartografiando rutas hacia soluciones o el desafío de definir el problema.....	15
Antecedentes o cartas de navegación	19
Objetivos	29
Navegando las razones de un trayecto inevitable.....	30
II. La fundación profunda o marco teórico	35
Educación literaria u oceanografía	35
La escritura creativa y la generación de estelas sobre el mar.....	38
Restauración y reparación simbólica como prácticas antinaufragios.....	41
El mar propio o escrituras del yo	43
Poética	47
El género como un catalejo para extender la mirada.....	50
III. La ruta de navegación	54
Tonos de la tripulación	55
Estrategias para surcar el mar.....	58
Momentos y configuraciones didácticas	60
Estrategias para el análisis de los apuntes y trazos del viaje.....	67
Principios y compromisos de la navegación	72

IV. Poéticas del yo	74
<i>Decir lo que quiero</i> o de una poética de la confianza	75
<i>Reconstruir la mujer que somos ahora</i> o una poética del desahogo	79
Todas las niñas son así o una poética de la identidad	83
<i>Para mí nunca hubo cuentos</i> o poética de la evocación	98
<i>No necesito nada más</i> o poética de la soledad	101
<i>Cuidarse a uno mismo como su propio hijo</i> o una poética del cuidado	103
Poética del viaje	109
Conclusiones	116
Enunciar las violencias	116
El ondulante proceso de la educación literaria	117
Catalejo violeta como herramienta imprescindible para hablar de educación	118
Lo reparador	120
Observaciones, preguntas y recomendaciones para futuros viajes	122
Referencias	125

Lista de figuras

Figura 1 Mapa de categorías y unidades de análisis	70
Figura 2 Cadáver exquisito	84
Figura 3 Mi lugar seguro.....	86
Figura 4 Retrato y autorretrato	89
Figura 5 Corazones de arcilla.....	101
Figura 6 Territorios seguros	106

Siglas, acrónimos y abreviaturas

CIEP	Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas
VBG	Violencias Basadas en Género
CI	Consentimiento Informado
PI	Proyecto de Intervención
CNMH	Centro Nacional de Memoria Histórica
FARC-EP	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo
ESO	Educación Secundaria Obligatoria

Resumen

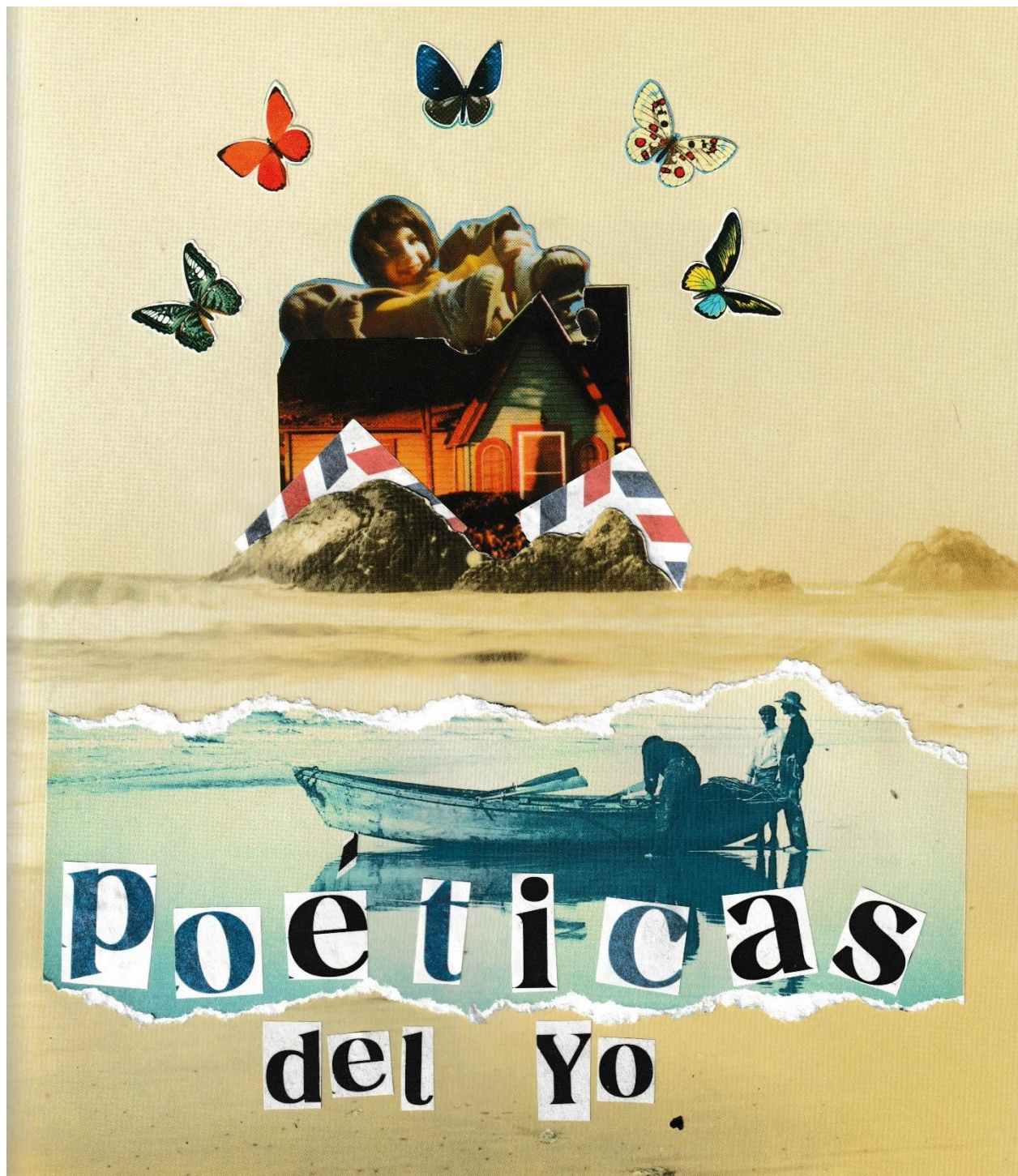
La presente investigación en educación, que parte del enfoque cualitativo, explora la posibilidad de alcanzar, a través de la educación literaria con enfoque de género, la construcción de alternativas de reparación simbólica a partir de la escritura de textos del yo. Sugiere un acercamiento diferente a la construcción de condiciones de paz, puesto que plantea la reparación de violencias simbólicas e invisibilizadas a partir de talleres de escritura creativa. En consecuencia, busca identificar las poéticas del yo emergentes de talleres de escritura creativa y la incidencia de estas en la reparación simbólica de Violencias Basadas en Género. Para esto siguió el método biográfico-narrativo, que permitió analizar las creaciones literarias de un grupo de mujeres y diversidades sexuales y de género, así como los diarios de campo del proceso y las grabaciones de algunos de los encuentros. Dio como resultado cinco poéticas que dan cuenta de formas colectivas de enunciar diferentes ideas relativas al Yo y una que comprende reflexiones pedagógicas del proceso. Concluye con la afirmación de la idoneidad de la educación literaria desde una perspectiva de género para reflexionar, transformar y ayudar a reparar violencias simbólicas.

Palabras clave: Educación literaria, Escrituras del yo, Perspectiva de género, Violencias basadas en género, Poética, Reparación simbólica.

Abstract

This research in education, based on a qualitative approach, explores the possibility of achieving, through literary education with a gender focus, the construction of alternatives for symbolic reparation through the self-writing. It suggests a different approach to the construction of peace conditions, since it proposes the reparation of symbolic and invisible violence through creative writing workshops. Consequently, it seeks to identify the self-poetics emerging from creative writing workshops and the incidence of these in the symbolic reparation of gender-based violence. For this, it followed the biographical-narrative method, which allowed analyzing the literary creations of a group of women and sexual and gender diversities, as well as the field diaries of the process and the recordings of some of the meetings. It resulted in five poetics that account for collective ways of enunciating different ideas related to the Self and one that comprises pedagogical reflections of the process. It concludes with the affirmation of the suitability of literary education from a gender perspective to reflect, transform and help repair symbolic violence.

Keywords: Literary Education, Self-writing, Gender Perspective, Gender-based Violence, Poetics, Symbolic Reparation.



Calle y corte. (2024). *Poéticas del yo*.

Introducción

La firma de los acuerdos de paz entre el extinto grupo guerrillero Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el Estado colombiano en noviembre del 2016 supuso una apuesta por la paz en la que ambos agentes asumieron compromisos con la población civil, dentro de los que se instauraron diversas formas de reparación: restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición. Anexado a esto se establecieron opciones de restauración simbólica que apuntan a medidas de carácter alegórico en las que se subvierten las lógicas de olvido a las que son sometidas las personas que fueron víctimas de violaciones a sus derechos humanos.

Esta investigación fue realizada con recursos de la convocatoria *Pequeños proyectos de investigación 2023 en el marco de la conmemoración de los 70 años de la Facultad de Educación* abierta por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Universidad de Antioquia. Dicha convocatoria estuvo orientada hacia los temas de Educación y Construcción de Paz y tuvo como fin promover vínculos e interacciones entre la investigación y la formación de profesores.

Este contexto fue la génesis de nuestra investigación en la que partimos de considerar el papel de la literatura dentro de los procesos de restauración simbólica, atendiendo a violencias que quedan por fuera del marco del conflicto armado y que son, en la mayoría de ocasiones, invisibilizadas, desatendidas y olvidadas. La preocupación por este otro tipo de manifestaciones de la violencia nos fue dada gracias a la naturaleza de la línea de investigación coordinada por las profesoras Selen Arango y Diana Caro: *Textos del Yo: formación, memoria y resistencia*, en la que el enfoque de género y la educación literaria son transversales e imprescindibles.

En el presente trabajo se expone, en una estructura de cuatro capítulos, el proceso investigativo de la siguiente manera: en el primer capítulo se enuncia la construcción del problema, los antecedentes y la pertinencia de esta investigación dentro del contexto educativo y social. En el segundo capítulo exponemos los referentes teóricos que tomamos como fundamentación para la sustentación y realización de este proyecto; se resaltan la educación literaria, el género, la poética y la reparación simbólica. En el tercer capítulo presentamos la metodología implementada, que

responde a los fundamentos del enfoque biográfico-narrativo, y se hace una mayor descripción de la población participante y los momentos que componen las configuraciones didácticas realizadas durante las fases de investigación. Finalmente, en el cuarto capítulo se muestra el análisis de la información recopilada, que para efectos de esta investigación se comprende como Poéticas del yo, en las cuales se reúnen las recurrencias narrativas y dialécticas de las personas involucradas en este proceso, aspecto que responde con armonía al enfoque metodológico y a la pregunta de investigación, puesto que encuentra la educación literaria como posibilitadora de reflexión, transformación y posible reparación de violencias simbólicas.

Para concluir dejamos algunas consideraciones y observaciones para futuras investigaciones dentro de esta línea, a la espera de que con ello se siga apuntando a este horizonte, que reúne la educación, el enfoque de género y la literatura para aportar significativamente a un cambio social desde lo simbólico y, en cierta medida, a partir de la materialidad que implican las reflexiones y construcciones teóricas y estéticas de nuestra apuesta investigativa.

I. Planteamiento del problema

Esta, amiga o amigo lector, aunque una investigación, es también una bitácora de viaje en la que se narra el devenir de una profesora y un profesor en formación que se aventuraron a navegar sobre el vasto océano de la literatura, donde, entre tantas opciones, dieron por bien dirigir su barco sobre las aguas profundas e íntimas de las escrituras del yo¹. Ese mar enorme, impredecible, indómito, en el que están inmersas las historias de vida, las cartografías de innumerables islas, y sobre el cual flotan los restos de pasados y presentes naufragios. A continuación, se desarrolla el planteamiento del problema de la investigación.

Puerto de partida y equipaje

Como principiantes en el arte de la navegación –entiéndase investigación– nos dimos a la tarea de indagar alrededor de lo que nos depararía el camino, aunque teniendo la certeza de que ningún derrotero podría evitarnos los imprevistos. Sin embargo, teníamos la ventaja de contar con la guía de dos mujeres avezadas en el campo, que en su trasegar investigativo habían recopilado conocimiento sobre el destino elegido, lo cual nos posibilitó una ruta menos turbulenta y más práctica, a la vez que un anclaje teórico que nos ayudó a darle solidez a nuestro barco.

Las herramientas que nos brindaron complementaron nuestro equipaje: una brújula, un catalejo, un mapa y otros elementos que nos serían de gran utilidad. Trazamos con ellos la ruta más factible para llegar con bien al Colegio Mayor de Antioquia, institución universitaria ubicada en la comuna siete de la ciudad de Medellín, donde nos despojamos de una inicial prevención respecto a nuestra posibilidad de “dirigir un barco” con una tripulación de pares en términos académicos. A la entrada del Bloque 5, donde nos recibían la mirada cálida del mural de Rosa Luxemburgo y unas manos empuñadas en señal de las luchas feministas, iniciaría todo.

El enlace con la institución se llevó a cabo gracias al contacto que una de nuestras asesoras tenía con la directora de la Corporación Experienciarte, entidad que mediante procesos de Gestión

¹ También se encuentran los nombres de textos del yo, escrituras de sí, narrativas del yo o de sí para designar este grupo de géneros y subgéneros literarios que definimos en el Marco teórico.

de la Cultura y de la Animación Sociocultural, desarrolla acciones encaminadas a promover la convivencia, el desarrollo humano, la participación comunitaria y la paz con jóvenes y comunidades, a la vez que potencia la autonomía de las personas, su capacidad crítica frente al contexto inmediato y la apuesta por modelos educativos enmarcados fuera del ámbito institucional. Esta Corporación con más de 18 años de experiencia en territorios se ha preocupado por el diseño de estrategias didácticas para trabajar, con grupos diversos, temas como la convivencia, el miedo, la ruralidad, y el género, a través de apuestas teatrales, festivales, mingas y recorridos por los barrios y corregimientos de Medellín. (Sepúlveda, M., entrevista personal, 29 de abril de 2023).

Para el año 2023 Experienciarte conformó un Grupo de Estudios de Género de carácter abierto y voluntario, que estaba dirigido a la comunidad académica del Colegio Mayor de Antioquia, en el que, a través de la juntanza cada ocho días, durante dos horas, debatían y reflexionaban temas relacionados con la categoría de género. Allí, debemos decir, no operaba la lógica de evaluación y porcentajes propia de la academia, únicamente se exigían una escucha atenta y un diálogo respetuoso, por lo que resultó ser el espacio perfecto para nuestro proyecto, al que le fueron dados un aval y un respaldo.

De este modo, brindadas unas herramientas y asegurado un puerto de llegada en el que se nos acogía de manera tan cálida, pudimos iniciar una labor que tardaría ocho meses en completarse. El Colegio Mayor era como una isla ricamente habitada, cuyas culturas e individualidades conocían a grandes rasgos, como es de esperarse, la inmensidad del océano literario, más desconocían aquello que habíamos acabado de comprender como su mar, sus propias aguas.

Todas a bordo

Sabíamos que, iniciado nuestro proyecto, debíamos regresar a tierra para reponer nuestras provisiones y afinar la indumentaria, después de lo cual volveríamos al Colegio Mayor, donde el control estricto avisaría nuestra llegada. En contra de esta certeza, una tendencia hacia lo imprevisible fue marcada por quienes participarían en la exploración de sí a través de la navegación del mar. Al principio, la mayoría fueron mujeres entre veinte y treinta años, y posteriormente empezaron a ser más de la tercera y la cuarta década de vida, aunque todas estudiantes de últimos semestres del pregrado en Planeación y Desarrollo Social.

Puede haber inquietudes respecto a ellas, ¿por qué eran mujeres? ¿por qué no también hombres? Lo cierto es que no se pensó necesariamente de esa manera, no se realizó, debido al género, una discriminación de la población que nos acompañaría, pero el llamado proferido para reunir nuestra tripulación fue atendido por mujeres y, en mucho menor grado, por un par de hombres que, dicho sea de paso, podían encontrar un lugar en el Grupo de estudios de género por su orientación sexual (se identifican como homosexuales).

De hecho, una persona más, cuya identidad en aspectos del género fluctúa entre lo femenino y lo masculino, se nos unió a la mitad del trayecto. Esa selección, entonces, fue resultado de la atención al llamado y no su intención directa.

Cartografiando rutas hacia soluciones o el desafío de definir el problema

Nuestro viaje no surgió de la nada, ha de existir una motivación para quienes deciden iniciarse en una aventura de este tipo. Debido a nuestro lugar en el mundo, nuestra formación como docentes y, en definitiva, por nuestra característica sensibilidad hacia la existencia, conocemos en buen grado las múltiples funcionalidades y facetas con las que cuenta la literatura para tratar los temas humanos. Del mismo modo, nos interesamos específicamente por lo que de ella se hace cuando ciertas dinámicas tan humanas como incomprensibles, como es el caso de las violencias, le facilitan un lugar fértil para sus palabras.

Teníamos la seguridad de que el campo en el que nos desempeñamos albergaba posibilidades poco abordadas, en lo que a la reflexión sobre las violencias se refiere, pero debimos advertir primero una consideración respecto al abordaje que comúnmente se hace sobre las violencias. De acuerdo con esto, entonces, realizaremos algunas aclaraciones. En un primer momento es propicio llamar la atención sobre el plural (reflexión sobre las violencias), que ya hace un énfasis en la diversidad con la que se puede presentar aquello llamado, a grandes rasgos, “violencia”; y en una segunda instancia es pertinente acudir a esa variedad para dar a entender que lo que comprendemos por violencia no se reduce a una agresión física efectuada por una persona sobre otra, o de la definición etimológica, que la nombra, básicamente, como actuar con una fuerza exagerada (*viz*: fuerza, *olentus*: abundancia), sino que comprende también aquellas violencias

silenciosas, casi imperceptibles, que apelan a la damnificación en términos de lo emocional y la degradación o desvalorización del sujeto y de su palabra.

Estas aclaraciones vienen a colación porque el mar que decidimos surcar, o el elemento al que acudimos para aportar posibles soluciones no cuenta, en ningún grado, con la posibilidad de oponerse a los efectos físicos que producen las violencias directas; en cambio, al ser en gran medida una posibilidad de representación simbólica, tiene la oportunidad de actuar frente a aquellas violencias que, alegórica y silenciosamente, aparecen entre la cotidianidad de las personas y son especialmente notorias y actuantes –cuando el enfoque se gradúa para notarlo– en el día a día de las mujeres y diversidades sexuales y de género.

Siendo así consideramos que ya han sido vastamente abordadas las violencias directas y reconocidas, desde diferentes perspectivas y enfoques; y que para hablar, referirse a ellas o tratarlas ya ha sido utilizada suficientemente la literatura. Con esto queremos decir que ya muchas veces se la ha instrumentalizado en diferentes espacios que propenden por la consecución de la paz (o de reflexión sobre la violencia, como hemos decidido llamarlos), lo cual marca una perspectiva diferente a la que queremos plantear, pues, como ya hemos dicho, se ha comprendido como relevante sólo la violencia directa y cuantificable, que no deja más lugar a la literatura que el de posibilitadora de una compilación de relatos y testimonios que dan fe de que la violencia ha sucedido, pero no resultan viables para acudir a las potencialidades transformadoras y restauradoras que posee.

Para ilustrar esto, traemos a colación parte del trabajo realizado por la Comisión de la verdad, que en su búsqueda por conseguir el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (Comisión de la verdad, 2022a), dice que la literatura “nos brinda la oportunidad de regresarnos a la fantasía y a la ficción; nos permite incitar un pensamiento crítico y divergente; nos desafía la creatividad al permitirnos crear otros mundos posibles en tiempos inciertos en los que el cambio pareciese impensable” (Comisión de la verdad, 2022b, p.3), mas no evidencia en sus construcciones esas versatilidades que le atribuye. En su sección de Pedagogía, en el apartado Que la verdad sea dicha, se habla de la literatura como estrategia pedagógica y se muestra una secuencia didáctica de apenas media página en la que se pretende dar lugar a la literatura como posibilidad de “reflexionar sobre las situaciones humanas (sentir conmovido) y las realidades sociales (pensar

esclarecido)” (Comisión de la verdad, 2022c, p.1), pero plantea aproximaciones al texto literario como “herramienta [que posibilita] explorar la vida de otros, sus motivaciones y pensamientos” (p.2); enfoque que no tiene estricta relación con la intención de realizar un aporte a la consecución o conservación de la paz, sino que podría hacer parte de una aproximación a las funciones de la literatura desligada de ese propósito específico.

Además, en el párrafo introductorio del mismo documento, se menciona que la secuencia y los demás elementos que la complementan “plantean una manera de comprender las situaciones históricas de vulneración de derechos humanos en el conflicto armado colombiano a partir de la narrativa literaria escrita y oral, sus múltiples formas y públicos” (Comisión de la verdad, 2022c, p.1), lo cual pone a la literatura en el lugar de texto documental o testimonial y la aleja, como ya hemos mencionado, de la posibilidad de aportar a la reparación simbólica de violencias, cuando es escrita por personas vulneradas; o de prevenirlas, cuando la apelación a la empatía es resultado de un proceso concienzudo de reflexión alrededor de sus implicaciones.

También podríamos hablar de la presencia de la literatura en diversos trabajos realizados por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y la constante remisión a la escritura de textos relacionados con violencias, aunque a manos de personas que no las vivenciaron, de tal forma que se desecha la oportunidad de que las personas implicadas en el acontecimiento comprendan que tienen la posibilidad de escribir literariamente, si se les brindan herramientas como las de la escritura creativa, y que ello podría posibilitar una sublimación mayor de lo sentido, siempre y cuando esté dentro de su interés hacer ese tipo de acercamientos a lo que les ha pasado. Esas herramientas pueden ser brindadas y puede ser suscitado el interés por la maestra o maestro que ve en la didáctica de la literatura la posibilidad de remitir a una escritura no solo normativa, sino también significativa y simbólica, desde lo humano, desde el valor que ello puede representar para quien se sabe vulnerada o vulnerado o apenas empieza a reconocerse como tal.

Dicho todo esto, también tuvimos en cuenta que realizar procesos de escritura creativa con personas afectadas por violencias, directas o simbólicas, puede resultar contraproducente, a la vez que corre el riesgo de trastocar con lo insensible, cuando el fin de esa escritura es únicamente educativo y no reparador. Como nuestro interés es lo segundo, nos propusimos detenernos a indagar en aquellas prácticas violentas que no fueran necesariamente directas y, tal vez por ello, resultaban

poco visibilizadas o aparecían, silenciosas, en los momentos más cotidianos de la interrelación social. Es decir, decidimos indagar en las Violencias Basadas en Género (VBG), entendidas como “una práctica que usa la fuerza física o emocional contra alguien cuando se sale de los estándares sociales, rol y estereotipo asignado a su sexo” (Hernández, 2014, p. 41) y la aproximación a ellas a partir de talleres de escritura creativa que se constituyeran no únicamente como espacios educativos respecto al saber literario, sino también como un contexto de reflexión sobre la violencia que, mediante el diálogo de diferentes sujetos, posibilitara reconocer esas acciones violentas del diario vivir y permitiera darles nombre para, a partir de hacerlas conscientes, transformarlas.

Además de lo anterior, consideramos que para poner en palabras las experiencias de afectación de cada una de las personas, por más literarios que puedan ser tales ejercicios, no resultaría adecuado hacerlo desde géneros literarios que acuden a una tercera persona o a la necesidad de construir una metáfora excesivamente compleja, sino desde los textos que – consideramos– dan más opciones para hablar de lo que compete a la experiencia de vida y sensibilidad de cada una desde su yo propio, apelando a los géneros literarios que parten esencial y literalmente de quien escribe; no ya sólo desde sus pensamientos, como se da en toda la literatura, sino en todo lo que les es propio.

Así, amiga o amigo lector, fue como comprendimos que nuestra aproximación al océano que es la literatura se haría desde el mar de las escrituras del yo, que, como advertimos desde un inicio, son las que abarcan todas aquellas manifestaciones de lo que un individuo es, debido a su historia y la relación emocional, sensible y estética que construye respecto a ella.

Ese mar, esa especificidad dentro de la literatura que representan las escrituras del yo es muestra de una posibilidad de acercarse a las propias formas de hablar de sí y de referirse a ciertos temas que puede tener una persona o un determinado grupo de personas; permitiría acceder a ciertas recurrencias a la hora de enunciar una violencia o una resistencia hacia ella, lo cual podría resultar provechoso tanto para quienes las generan como para quienes las abordan desde un espacio exterior, puesto que re-presentarían una certeza: la posibilidad de nominación de una violencia o un tipo de experiencia particular y la manera en la que podría controvertirse, sublimarse. En ese sentido, nuestro lugar como profesora y profesor en formación dentro del campo de la literatura nos posibilita recopilar esas recurrencias expresivas y nominativas y significarlas –puesto que están

expresas dentro de escrituras de sí— como Poéticas del yo, comprendidas como un tipo de restauración simbólica debido a lo que viabilizan desde la enunciación de lo que es violento y el reconocimiento y la resignificación de ello.

Antecedentes o cartas de navegación

Para empezar a navegar sobre el mar elegido, debíamos acudir a los historiales de personas que ya se hubiesen adentrado en sus corrientes, sin embargo, esta búsqueda representó un gran reto dado que nuestras categorías analíticas (Educación literaria, Escritura creativa, Género y Textos del yo) en conjunto no arrojaban resultados que nos permitieran tener una visión panorámica más clara de nuestro objetivo, así que para dar con una ruta más clara que nos diera resultados fructíferos, establecimos un itinerario de búsqueda.

Ahora bien, es conveniente anotar que la búsqueda de antecedentes representó un reto de gran magnitud, pues fueron varios los meses que invertimos en ella, además de la realización de visitas a varias bibliotecas de la ciudad con el fin de ampliar el espectro de búsqueda, para encontrarnos con un panorama que no goza de amplia visibilización, sin decir con ello que este reto no nos estuviera dando indicios de que la aventura que se presentaba frente a nuestros ojos era, por mucho, apasionante y misteriosa, y que aquellos antecedentes que logramos establecer como nuestros referentes serían los suficientes para zarpar con confianza hacia nuestro objetivo.

Para que una expedición por mar pueda llegar con bien a un puerto, debe basar su recorrido y determinar su rumbo de acuerdo con las indicaciones de las cartas náuticas, puesto que estas proporcionan con detalle las profundidades marítimas, fijan la posición geográfica y advierten de posibles peligros en las aguas. Estas herramientas también conocidas como cartas de navegación.

Para efectos de este relato, entonces, asumimos las cartas de navegación como los antecedentes de investigación, en tanto los entendemos como herramientas que permiten ir sobre aquello que otras personas ya registraron y estudiaron sobre el mar que decidimos navegar, a la vez que posibilitan rutas, brindan recomendaciones y dejan espacio para nuestras propias averiguaciones.

Esta investigación, por lo tanto, no partió hacia una tierra inexplorada, y tampoco se sostuvo sobre un mar virgen. Dadas las condiciones que propiciaron este viaje: nuestra formación como docentes de Lengua y Literatura, la línea de trabajo de grado *Textos del yo: formación, memoria y resistencia*, decidimos acercarnos a otras exploraciones, otros viajes por ese océano magnánimo de la literatura, en el que también navegaran aquellas categorías que, como se verá más adelante, conforman nuestro marco teórico: educación literaria, escritura creativa, restauración simbólica, género y Violencias Basadas en Género (VBG).

El rastreo para encontrar las cartas náuticas adecuadas para este recorrido nos llevó hasta las aguas de la península ibérica, específicamente a la ciudad de Cádiz, donde la investigación titulada Educación literaria y perspectiva de género - Taller #menosmusas de lectura y creación literaria (2024) muestra una apuesta educativa que se llevó a cabo con una población de 63 participantes de diferentes grados e instituciones de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Dentro de la metodología se implementaron 6 textos cuyo contenido estaba atravesado por el enfoque de género; uno de estos fue *Feroz* (2016) de la escritora Paz Monserrat Reville, historia en la que Caperucita Roja es quien caza al lobo. Es importante resaltar que todos los textos seleccionados eran de mujeres escritoras contemporáneas, unas más conocidas que otras, como es el caso de la polaca Wislawa Szymborska.

Los talleres seguían una estructura en la que se partía de la lectura común del texto seleccionado, para pasar a una reflexión mediada por el diálogo en la que las personas participantes pudieran aplicar la lectura a su propia vida, expresando una opinión crítica libre de prejuicios y contextualizada. Posteriormente se pasaba al espacio de escritura creativa en el cual se creaban relatos microfccionales basados en la temática del texto previamente leído, para finalmente compartirlos. Se destaca que la configuración de esta secuencia didáctica se basó también en la indagación del nivel de lectura que tenían los y las estudiantes participantes, gracias al cual se evidenció la predilección por las sagas juveniles que seguían el patrón del amor romántico entre una chica y un chico. Este hallazgo permitió que las investigadoras tomaran como punto de partida un diálogo sobre las relaciones entre adolescentes, lo que a su vez posibilitó crear un vínculo pedagógico más cercano, dada la población involucrada, con la que era necesario establecer un espacio de confianza para la consecución del objetivo.

El objetivo principal fue compartir la lectura de microrrelatos escritos por mujeres, adicionalmente, se optó por visibilizar a escritoras desconocidas por la población participante y se incentivó la escritura creativa de microrrelatos en los que las y los participantes evidenciaran una clara perspectiva de género. Con este norte planteado, los resultados fueron de un alto grado de satisfacción, pues los y las participantes lograron alcanzar un nivel crítico de lectura debido principalmente a la imbricación de los textos elegidos y su experiencia vital, dado que con ello fue más fácil y cercano analizar la literatura.

De otro lado, se resalta que los y las participantes lograron establecer vínculos de reflexión debido a los cuales, al dar por terminados los talleres, se podía seguir la conversación acerca de los temas vistos. Este resultado marca, a nuestra manera de ver, un punto de convergencia con nuestra investigación, pues, en esta apuesta por la educación literaria, consideramos de suma importancia que los espacios de reflexión mediados por la literatura no pierdan de vista su carácter académico y crítico, pero que logren integrar de manera orgánica la reflexión a la luz de la experiencia propia al lado de personas que estén dispuestas a escuchar y ser escuchadas.

Finalmente, la investigación señalada deja un espacio para seguir su ruta, toda vez que pone de manifiesto la importancia de la renovación de las aulas de Lengua y Literatura, llevando alternativas didácticas más cercanas al estudiantado, señalando con ello la importancia de que las y los docentes asuman un compromiso con su propia formación literaria, así como con la formación crítica en aspectos que a la categoría de género refieren; punto en el que coincidimos directamente, dado que la formación a este respecto no debería estar relegada a la voluntad de los y las docentes, debería ser un requisito para quienes, con sus acciones, aportarán un tanto a la construcción del mundo.

Dada la fecha de publicación de la investigación anteriormente mencionada (enero de 2024), puede evidenciarse la relevancia que está tomando hablar de temas de género en las aulas de clase; punto que consideramos fundamental para trazar una ruta aún más explorada y con más posibilidades didácticas para que esa relevancia adquiera cada vez más ímpetu y estos temas sean incluidos dentro de los currículos de todas las instituciones educativas y los espacios de educación no formal.

Todavía en España encontramos nuestra segunda carta náutica, que al igual que la primera propone la implementación del enfoque de género en el aula de clase de Lengua y Literatura, mediado por la escritura creativa. La investigación de maestría titulada *Escribir y reflexionar sobre estereotipos de género en las aulas de Lengua Castellana y Literatura: propuesta didáctica para la reflexión crítica sobre estereotipos de género en la ESO* desarrollada por Itari Araiz González de la Universidad de Navarra durante el año 2023, tuvo como objetivo “comprobar la eficacia de la escritura creativa para reflexionar sobre estereotipos de género en la ESO y evidenciar cómo esta reflexión modifica en algún sentido las percepciones del alumnado” (González, 2023, p. 16).

El punto de partida de la mencionada investigación fue la reflexión de la profesora investigadora sobre algunos comentarios expresados por los y las estudiantes del octavo grado sobre estereotipos de género en el aula de clase. Para su desarrollo se acudió al paradigma investigativo cuantitativo haciendo uso de dos encuestas. La primera, realizada antes de la aplicación de la secuencia didáctica, ofrecía un listado de características y valores como: sensibilidad, astucia, inteligencia, agresividad, fuerza, bondad, entre otros, que los y las estudiantes, de manera anónima, debían relacionar con un género. La segunda encuesta, realizada después de la aplicación de la secuencia didáctica tenía la intención de comprobar la eficacia de esta en la reflexión sobre los estereotipos de género en el aula. De igual manera el paradigma cualitativo tuvo sus implicaciones en el desarrollo de esta investigación, lo cual se evidenció en el análisis de los textos producidos por los y las 14 participantes.

La escritura creativa fue la columna vertebral de la investigación, considerando que fue transversal en toda la secuencia didáctica y que fue la herramienta facilitadora de la reflexión sobre los estereotipos de género. Dicha secuencia consistió en un primer momento de una charla en la que se habló conceptualmente de qué son los estereotipos y cómo actúan en la cotidianidad.

Luego se analizó una serie de escritos realizados por los y las estudiantes en un cuaderno de escritura, en el que una vez a la semana debían escribir un texto narrativo ambientado en un siglo pasado, protagonizado por seres humanos. De este análisis se concluyó que la mayoría de protagonistas eran personajes masculinos, y solo en una ocasión una estudiante puso a una mujer como protagonista. Otro de los resultados destacables responde a que la mayoría de las descripciones de personajes estaban visiblemente sesgadas por el género, pues las acciones de

fuerza fueron agendadas a personajes masculinos, mientras que para los personajes femeninos eran designadas acciones de tipo creativo.

Posteriormente se remitió al espacio de escritura creativa, donde se debían crear relatos en los que los estereotipos de género fueran inexistentes; esta actividad otorgaba calificación de acuerdo con las descripciones realizadas. Consecutivamente los textos creados eran analizados entre pares según los siguientes parámetros: descripción de personajes, personalidad, habilidades, presencia y papel de personajes femeninos. Lo que se pretendió con el análisis fue medir el nivel de estereotipación de cada personaje tanto en el ámbito físico como en el psicológico.

La pretensión investigativa de la autora era determinar hasta qué punto el proceso de escritura creativa podía ser una herramienta eficaz para reflexionar crítica y socioculturalmente sobre estereotipos de género en el aula de secundaria (González, 2023). Los resultados de la implementación de la secuencia didáctica respondieron de manera satisfactoria al interrogante planteado, pues la mejoría en la escritura de los y las estudiantes alcanzó avances significativos, con lo que quedó evidenciado cómo, efectivamente, la escritura creativa enfocada en la reflexión sobre los estereotipos de género ayuda a reducir descripciones e historias que perpetúen dichos patrones.

Otro hallazgo interesante es el que refiere que “la escritura creativa ayuda a reflexionar interpersonalmente y ser conscientes de cómo la sociedad les influye perpetuando sesgos de género los cuales, por desgracia, están muy establecidos y presentes en la sociedad” (González, 2023, p.55). Considerando que esta conclusión no compete únicamente a las dinámicas propias del aula de clase, sino que puede extrapolarse a la vida cotidiana del estudiantado y de cualquier persona, comprendemos que es posible enfocar la mirada en la categoría de género como transversal a la vida misma, lo cual permite que las dinámicas sociales sean reflexionadas y posteriormente transformadas, para que las condiciones de equidad entre hombres y mujeres sean cada vez más reales.

De otro lado, y como lo enuncia la misma autora, los alcances de la investigación son cortos, pues su muestra poblacional era pequeña y limitada a un único grado de escolaridad. Por ello propone que la secuencia didáctica sea llevada a otros grupos, para, con mayor apropiación, afirmar

los alcances e impactos de la escritura creativa en el aula. Resalta también que se presentó reticencia de parte de los estudiantes a trabajar temas relacionados con el género y más aún una reflexión crítica sobre los mismos, por lo que recomienda poner más ahínco y mayor profundidad en el abordaje del tema, realizando más sesiones de escritura y permitiendo que los y las estudiantes tengan acceso al resultado de los análisis derivados de la investigación, para que así puedan ver cómo los estereotipos de género sí tienen incidencia directa en su vida.

Finalmente, y para efectos de nuestra investigación resaltamos que, como en la anterior carta náutica, es relevante que las temáticas referentes al género se lleven a las aulas de Lengua y Literatura, en donde la didáctica posibilite el surgimiento de reflexiones no sólo de ámbito académico, sino que, como ya lo hemos dicho, estas sean leídas a la luz de la experiencia de cada persona, con lo que no sólo se estaría hablando de una educación en lo teórico y específico, sino de una educación para la vida, en la que los discursos dominantes que han perpetuado roles, tradiciones y filosofías, sean cuestionados, tensionados, y –por qué no– subvertidos.

Nuestra búsqueda para recopilar cartas náuticas nos llevó también a México, a la Universidad Iberoamericana de Puebla donde la investigadora Hannia Soto Hernández (2021) desarrolló el Proyecto de Intervención, Literatura con perspectiva feminista como alternativa de empoderamiento en las mujeres. Ahora, para adentrarnos en la exposición del por qué consideramos esta carta náutica pertinente para nuestra investigación, debemos esclarecer el concepto de Proyecto de Intervención (PI) que consiste en “diagnosticar y caracterizar un problema de orden práctico o una situación problemática para plantear estrategias que permitan articular acciones para su superación” (Stagnaro y Da Representação, 2012, p. 157). Dichos proyectos pueden llevarse a cabo en diversas áreas del conocimiento, pero resaltan especialmente en trabajo social, urbanismo, economía y salud. De esta manera, acogimos la anterior carta náutica, dado que respondía con su intencionalidad a darnos pistas sobre el mar que nos interesaba explorar como lo evidenciamos a continuación.

En este PI se tuvo como objetivo principal “la profundización de la obra de diversas autoras mexicanas mediante un análisis feminista, que logra, mediante su lectura y creación literaria como ejercicio de comprensión lectora, el empoderamiento de la mujer” (Soto, 2021, p. 5). De igual manera el objetivo principal estuvo apoyado en la consecución de objetivos específicos como el

cuestionamiento hacia el canon literario mexicano, en el que se resalta la figura masculina como protagonistas de obras y los escritores de las mismas. Además, se buscaba que a partir de las lecturas realizadas pudieran enunciarse las diversas violencias a las que están sometidas las mujeres; punto con el que coincidimos gratamente dada la implementación de la literatura para cuestionar comportamientos y roles sociales a la luz del contexto de las participantes de los talleres de escritura. Finalmente, este PI pretendió crear un espacio de confianza para fomentar el autodescubrimiento mediante la escritura creativa.

La metodología del proyecto consistió en la realización de talleres literarios titulados Mujeres en la historia de la literatura mexicana con perspectiva de género; la modalidad de estos fue en línea, con una duración de siete sesiones de dos horas y con una participación de, máximo, 15 mujeres, entre los 18 y los 66 años, de diversos estados de México. Es de suma importancia resaltar que la autora hace hincapié en la importancia del nombre del taller, dado que si se enuncia directamente como un taller literario con perspectiva feminista el alcance e impacto del mismo podría no ser tan relevante, así que enunciándolo con perspectiva de género podría llegar a más personas interesadas en el tema.

El desarrollo de los talleres, entonces, consistió en un primer momento en un acercamiento de las participantes a conceptos propios de la crítica literaria feminista de los que resaltamos la *aracnología*, que según el *Glosario de términos de crítica literaria feminista*, de Cecilia Olivares (1997), retomando el concepto propuesto por Nancy K. Miller (1986), se define como “las lecturas de la escritura de mujeres centradas en la impronta femenina, atentas a las representaciones de la escritura de mujeres dentro del texto de las escritoras” (p.23).

Se resalta también el término *ginocrítica*, que en el mismo glosario se define como “el "estudio de las mujeres como escritoras" que se propone la creación de nuevos modelos de análisis, una nueva teoría y una voz propia, basados en la experiencia de las mujeres, rechazando teorías y modelos masculinos” (p. 56). Consideramos muy potente el acercamiento a estas conceptualizaciones en la implementación de talleres literarios para que tenga un efecto más valioso en el estudio de la literatura a la luz del enfoque de género.

Continuando con el desarrollo de los talleres destacamos otras temáticas como: géneros autobiográficos, testimonios, literatura fantástica, poesía y genealogías feministas, desarrolladas en el transcurso de las sesiones. Otro punto relevante de esta propuesta didáctica estuvo centrado en “valorar mediante ejercicios de escritura creativa temas revisados en las sesiones pasadas que puedan aplicar o que reflejen una reflexión sobre su historia en general o una vivencia en específico” (Soto, 2021, p. 24), pues vemos una coincidencia con nuestras secuencias didácticas dado el acercamiento a la escritura creativa para reflexionar sobre sí mismas o una dinámica cercana a nuestro entorno.

La estrategia de recolección de información estuvo mediada por la Bitácora, derivando el análisis de las notas de la misma investigadora, quien después de cada sesión hacía observaciones generales acerca de los grupos, las participaciones, el ambiente de trabajo y las temáticas abordadas, aunado a esto, se recurrió también al registro fotográfico con el que, dada la modalidad virtual del PI, se pretendía establecer cuántas personas mantenían sus cámaras encendidas en el transcurso de los talleres, evidenciando que entre menos asistencias, más cámaras permanecían encendidas. Los talleres estuvieron mediados siempre por apoyos multimediales como presentaciones de PowerPoint, gráficos, posters, y esquemas.

Finalmente, los resultados del PI evidenciaron la importancia de crear un espacio de confianza para que las mujeres pudieran expresar abiertamente sus opiniones. Se menciona también las dificultades propias de los cursos en línea, donde los vínculos que se crean entre la población participante y las mediadoras parecieran distantes y difusos, debido a que la mayoría de las participantes no encendían sus cámaras, lo que dificultaba el reconocimiento de algunas reacciones frente a temáticas muy específicas.

En este proyecto de investigación se evidencia un interés férreo por la literatura como una potencia para el cambio social y el fortalecimiento de vínculos sociales más sanos y seguros para las mujeres, aspecto con el que no sólo coincidimos sino al que también le apostamos en nuestra propuesta didáctica. Para finalizar, valoramos las palabras de la autora, cuando describe como empoderadores los escritos finales de su trabajo “ya que escribir sobre la vida propia, leer y escuchar las historias de otras mujeres con el corazón abierto lleno de empatía, es una muestra del reconocimiento de la Otra y de lo que vivimos en nuestro país” (Soto, 2021, p. 92), y añadimos que

de la mano del empoderamiento debe ir una reflexión crítica sobre las historias de vida resultantes de los talleres de escritura, pues son el reflejo subjetivo de la realidad objetiva. Aquí yace el punto de partida que nos deja esta carta náutica, pues hay una pregunta por la literatura, por la escritura creativa, el género y sus implicaciones en el canon, entre otras consideraciones, que nos dejan espacio para dirigir nuestro barco hacia unas rutas posibles para la restauración de VBG.

Tal y como hemos evidenciado hasta aquí, acudimos a cartas náuticas en las que la didáctica de la Lengua y la Literatura estuvo presente, esto debido a nuestro quehacer como docentes en formación. Sin embargo, y dada la naturaleza de nuestra línea de investigación en la que se indaga sobre la educación no formal (es decir, en espacios no convencionales) nos dispusimos a realizar una búsqueda exhaustiva de antecedentes en los que la reflexión sobre los aspectos del género –y específicamente las violencias basadas en género– no estuviera en el marco de la educación institucionalizada. Hallamos que los espacios de reflexión sobre estas violencias remiten en su mayoría a contextos de conflicto armado, como se evidencia en la investigación *Escritura de sí y potencia del yo en mujeres víctimas de la violencia política en Colombia*.

Esta investigación se dio entre septiembre de 2019 y enero de 2020, con una población conformada por nueve mujeres víctimas del conflicto armado que ya tenían experiencia en la escritura, pues habían conformado un grupo autogestionado que desde el año 2017 se reunía a escribir autobiográficamente sobre aquellas violencias de las que habían sido víctimas. La investigación –debe mencionarse– no se facilitó sólo porque las participantes tenían experiencias de escritura, sino porque tenían la voluntad y el deseo de seguir narrando sus propias historias.

La metodología implementada fue de carácter cualitativo y la estrategia para el análisis de la información que fue recolectada mediante los textos creados, entrevistas y grabaciones fue de carácter inductivo, y permitió comprender la manera en que estas mujeres atravesaban un proceso de transformación subjetiva, dadas las categorías de análisis emergentes del proceso investigativo.

De esta manera los resultados de la investigación evidenciaron cómo la escritura de sí promovió procesos de transformación subjetivos de las mujeres, en tanto les permitió ser otras, resaltando a la vez que esto les permitió narrar aquellas violencias de las que fueron víctimas en su

pasado, expresar la tristeza, la rabia, el miedo, el dolor y la impotencia, y brindó una perspectiva hacia el futuro.

Ahora bien, esta investigación no sigue el esquema de una secuencia didáctica, debido a que fue realizada por personas del campo de la psicología, sin embargo, tenía tanta resonancia con nuestra propia búsqueda que decidimos incluirla, no sólo por la implicación de las escrituras del sí como un medio de reparación, sino también porque pone en tensión aspectos como el género, mencionando que es muy difícil para algunas mujeres abandonar el lugar de víctimas dado que el sesgo de género las ubica en un lugar estereotipado y revictimizante (Bedoya-Hernández, Ortiz-Medina y Díaz, 2021).

Igualmente nos atrevemos a decir, dado los resultados de nuestra búsqueda, que las investigaciones en el ámbito de la educación no formal sobre escritura creativa con perspectiva de género, o de educación literaria y enfoque de género, son escasos en el ámbito de las bases de datos académicas. Como lo enunciamos previamente llegamos a esta investigación dada la categoría de escritura de sí y su aspecto restaurativo, y luego de este acercamiento concluimos que el espacio para nuestra investigación es amplio y abre muchas discusiones debido al lugar que puede ocupar la educación en la restauración simbólica de algunas violencias ocurridas, y otros aspectos que justificamos más adelante.

Fueron entonces estas las cartas náuticas elegidas como antecedentes para guiar nuestro viaje, dado que encontramos armonía con sus metodologías, sus objetivos y posteriores ejecuciones, que dejaron un precedente en tanto todas responden a un periodo de tiempo reciente que denota un impulso para incluir la categoría de género como transversal a la literatura, a la escuela y a la comunidad en general, impulso que debemos seguir alimentando para que no se enfríe y caiga en el olvido. Concluimos también que, a excepción de las secuencias didácticas implementadas en las ESO en España, las poblaciones participantes de las propuestas son en su gran mayoría mujeres, lo que nos deja espacio para preguntar ¿qué pasa con las masculinidades y su relación con espacios donde se problematicen los temas referentes al género?

Objetivos

Así, como profesora y profesor de literatura con un firme interés por la educación literaria y la restauración de VBG, definimos como pregunta principal ¿cómo los textos del yo, abordados en talleres de escritura creativa con enfoque de género, pueden configurarse como una práctica de restauración simbólica desde la educación literaria? Para dar una respuesta establecimos como objetivo principal: Fundamentar las poéticas del yo como una apuesta de la educación literaria con perspectiva de género para la reparación simbólica de las violencias basadas en género. A su vez este objetivo se apoyó en tres objetivos específicos que fueron los siguientes: a) Identificar, en las escrituras del yo de las participantes en talleres literarios formulados desde una perspectiva género, las diferentes violencias basadas en género experimentadas, b) posibilitar diferentes expresiones y relatos que den cuenta de las experiencias propias o de otras personas, y c) considerar los aportes de las poéticas del yo a la educación literaria y la necesidad de concebirla desde una perspectiva de género.

Navegando las razones de un trayecto inevitable

Terminada nuestra gestación y dado nuestro nacimiento, los seres humanos estamos todavía incompletos, puesto que nuestra condición de “seres” está ya asegurada, pero nuestra humanidad tiene que ser conquistada entre la turbulencia de la vida social, en la que percibimos aquello que no nos es innato, pero resulta necesario para ocupar un lugar dentro del entramado cultural en el que nacemos. Sin embargo, contamos con todas aquellas personas que nos preceden y nos facilitan nuestra introducción al mundo, todo aquello que, como menciona León (2007) define al proceso educativo.

Durante ese proceso la persona en cuestión aprenderá, entre otras, formas de ser, de pensar y de decir, formas específicas de simbolizar, significar y comprender la realidad en relación con la naturaleza, con la sociedad-cultura y consigo misma. Esas formas, especialmente las simbólicas, que permean a las demás, son elaboradas, compartidas y conservadas por la comunidad en un intento por mantener rasgos propios o identitarios. Aun así, es inevitable que surjan variaciones y cambios en los modos de relacionarse con el mundo, toda vez que los sujetos se constituyen no sólo como lectores pasivos, sino como agentes de la creación de símbolos y significados (León, 2007).

También es característico en la educación la propensión al cambio, a la modificación sustancial que, de la mano de la sociedad que transforma sus modos de relación con el mundo en busca de una ruta más directa a la perfección, se constituye como un devenir, como una potencia, como un agua en flujo constante que se hace su propio camino en vez de una estancada en una forma predeterminada.

Dicho esto, debe mencionarse también que, dentro del océano casi inabarcable de posibilidades, la educación hace una selección de aquello que es merecedor de o imperativo aprender para la persona que es nueva en el mundo, de la cual parece olvidarse constantemente que es también un devenir necesitado de nutrición constante, como las velas de un barco constantemente se alimentan del viento para continuar su ruta. No se deben educar la niña y el niño, ni las y los adolescentes, ni los y las jóvenes en determinado aspecto, se debe educar al ser en su

discurrir con el tiempo, de tal modo que su formación le garantice continuar aprendiendo cuando ya la sociedad considera que ha terminado el proceso de inmersión que le corresponde.

Quisiéramos ahondar en este contexto, específicamente en la literatura como elemento que la cultura nuestra, es decir la occidental-eurocéntrica, ha valorado como parte fundamental de lo que debe ser replicado y es perteneciente incluso a su ámbito más encumbrado. Como se la ha abordado desde hace bastantes años apelando a su funcionalidad dentro de la construcción de una identidad colectiva, en lugar de otras funciones más contemporáneas que “tienen que ver más con la construcción del individuo, con el entretenimiento o la búsqueda de referencias personales” (Dueñas, 2013, p.140), es necesario ahora que quien aprende de literatura no sea considerado sólo como persona depositaria de ese bien, sino también como posible creadora. Saberse capaz de llamar al mundo a lo que se escribe o de reflejarlo en él, partiendo desde lo propio, debe ser uno de los objetivos de la educación en literatura, y significa un acercamiento a cierta “desacralización de la obra literaria”, como lo menciona Colomer (1991, p.25).

Ahora bien, dentro de la cultura también hay ideas y significados que son conservados y reproducidos (aunque no se encuentren instaurados dentro del conjunto de consideraciones que conforman la educación formal-institucionalizada) a partir de prácticas o experimentaciones que se dan dentro de otros espacios o grupos sociales que resultan también educativos, como la familia, las amistades cercanas, las subculturas, las tribus urbanas, entre otras. Muchas de esas ideas, entonces, se conforman como una suerte de saber “natural”, en tanto no se tiene la intención directa de enseñarlas o aprenderlas, sino que son respuesta a las prácticas de esos contextos micro que componen la contextura del entramado social.

La idea de que debe haber una diferenciación entre el trato de un grupo de personas y otro por características que no son de su elección, como el color de la piel; la caracterización e identificación de las personas como parte de una nación con determinado conjunto de valores; la separación o segregación según el acceso a recursos económicos o la distinción entre los sexos a través del dispositivo sexo-género que, como menciona Butler (2007), a partir de la repetición y ritualización de diferentes espacios y prácticas sociales, reproduce las normas de género y recurre a la idea de una forma “natural” o “esencial” en la que determinado género se comporta, corresponden todas a este tipo de construcciones sociales que, en muchos casos, resultan contrarias

a la propia capacidad de transformación del ser humano, dado que los determinismos que representan construyen una motivación para que la cultura se conserve inmóvil en aspectos que afectan a su articulación, a partir de la generación de violencias simbólicas, a menudo silenciadas por el apabullante estruendo de otras que resultan más directas.

Ahora que hemos avizorado un vasto panorama de aguas profundas y misteriosas (las de la educación), a la vez que llenas de tesoros, entendemos con mayor claridad que el compromiso que nos convoca como una profesora y un profesor de Lengua y Literatura en formación es irrevocable, pues responde a la necesidad que tenemos en la sociedad nuestra de buscar alternativas de educación que respondan verdaderamente a la formación de sujetos conscientes de su historia y su devenir, que puedan, a través de su propia voz, narrar su vida y aportar con sus experiencias y expresiones propias a la construcción de una sociedad justa, inclusiva y menos violenta.

Vemos necesario en primera instancia reivindicar el papel de la literatura como un agente de cambio y transformación social que no se reduce al ámbito de la educación formal. De lo contrario, como ya hemos dicho, se la limitaría a ciertas etapas de la vida que se han caracterizado como aptas para la educación, en lugar de ofrecerle, como ha de hacerse con los conocimientos en general, la posibilidad de abarcar la totalidad de la vida, en sus diferentes etapas. De tal manera que se comprenda que la contextualidad de la literatura se da respecto a la vida y no respecto a la escuela, el colegio o la universidad, o cualesquiera que sean los espacios educativos convencionales.

Ahora bien, hablar únicamente de educación literaria no sería suficiente, sin decir con ello que esta no sea trascendental. Dadas todas las posibilidades que este océano nos ofrece, aunamos a nuestro barco la escritura creativa que dialoga directamente con nuestro puerto de partida: los textos del yo, que son clara respuesta –con todas sus potencias– al momento histórico tan lábil al que acudimos en la actualidad, cuando una de las pocas certezas que tenemos es lo que sabemos de nosotras y nosotros mismos. Ya decía Bauman en su ensayo *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (2008) que “En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria línea de aguas contemporáneas” (p. 24).

Entendido esto, nuestro viaje no podría responder únicamente a un requisito para optar por el título de docentes, sino también a nuestro compromiso ético y político con el mundo, con la sociedad y con nuestra propia vida, que nos aboca a asumir una apuesta pedagógica que propenda por los saberes específicos de nuestra área de formación como punto de partida para abarcar otro tipo de saberes, a la vez que por el género como categoría transversal, y la restauración simbólica como fin más allá de lo educativo formal y convencional, pues todo en su conjunto responde a nuestra actualidad y aporta a la construcción de otros modos de vida requeridos a gritos por una sociedad herida y separada tanto desde lo material como desde lo simbólico.

El género, catalejo de filtro violeta que nuestras maestras-capitanas nos obsequiaron, resultó siendo una herramienta imprescindible, pues ha trastocado nuestra subjetividad, nos ha puesto frente a aquellas capas de realidades sociales en las que se repiten y perpetúan comportamientos, roles y estereotipos. Saberlo y aprender a reconocerlo en sus efectos debía permitirnos llevar a cabo una práctica pedagógica de la que no volveríamos iguales. Efectivamente sucedió de esa manera. Haber compartido el tiempo y la palabra con nuestras compañeras de tripulación, escuchar sus historias, abrazar sus dolores, escribir a su lado y leer en su compañía bajo esta luz, fueron experiencias que aportaron a que hoy digamos abiertamente que la educación necesita, en todos los lugares donde ocurra, un catalejo, uno violeta, por el que todos y todas puedan observar el mundo, pues cuando vemos a través de este, algo se transforma.

Creemos en la paz a partir de su reflexión en diferentes escenarios, creemos que la inequidad y la segregación pueden ser superadas, que hay un efecto de cambio en la concepción poética del mundo y la expresión propia, que si partimos de aquello íntimo que guarda la voz de las historias de vida y las sensaciones más propias, podemos lograr contribuir a la construcción de una Colombia más pacífica, en la que cada voz sea escuchada y tenida en cuenta, un territorio en el que todas las personas cuenten con herramientas para narrarse y transformar el mundo desde su jardín propio.

Además de lo dicho hasta ahora, sabemos, luego de nuestra indagación en torno a lo que nos propusimos investigar, que estas facultades de la literatura han sido poco abordadas, que poco se ha investigado en torno su trato de violencias no directas, que hay ya una trayectoria en lo que respecta a la escritura autobiográfica con enfoque de género, y que hay todavía mucho por ofrecer al entendimiento de la literatura, en una concepción más amplia, como práctica que aporta a la

construcción de justicia desde la perspectiva de género. Lo que queda es, entonces, hacer algo para cartografiar nuevas rutas y explorar un tanto más aquellas que ya han sido recorridas, con tal de que podamos, en efecto, abrir el paso a nuevos contextos de reflexión sobre la violencia que no son los tradicionalmente reconocidos y que, por ello, contribuyen a la solución de ciertas afectaciones poco visibilizadas, además de que garanticen que la literatura no sea únicamente un recipiente del acontecimiento sino también sublimación y resignificación del mismo.

En esta línea de sentido, comprendemos también que la resignificación no puede entenderse únicamente en términos de lo afable, que cada encuentro con lo pasado puede traer consigo dolores y que la identificación de una violencia allí en donde habitaba antes la normalidad pueden generar un choque, una turbulencia que bate la solidez con la que transitábamos la existencia.

De este modo, acudir a lo poético era lo más razonable. Nada, como la poesía, sintetiza tan perfectamente lo que son el mundo y la vida. Ningún otro género literario puede representar tan perfectamente lo que significa la literatura, ni podría tener las palabras precisas para decir bien de una cosa y recriminar otra. La musicalidad que la habita, el ritmo con el que nos lleva ha sido una de las bellas maneras en las que nos hemos acercado, muchas veces desde la infancia, a la creación de un mundo más allá del que nos correspondió habitar. Además, en sus letras se alojan todas aquellas personas que quieren decir algo de sí o del mundo, que quieren compartir una epifanía o una incertidumbre, o buscar una compañía. No pudimos si no hablar de lo poético cuando descubrimos que nos avocaríamos sobre las posibilidades de reparar aquello que carece de materialidad y sin embargo punza como la más material de las heridas y la más directa de las agresiones. Si no desde lo poético, que es lo que, como dice Juan José Arreola (2013), legitima nuestra condición, entonces no habría otra forma de referir lo que aquí se ha hecho.

Esta es una disposición, casi necesidad, de aportar para que otras personas tengan una nueva carta de navegación a la cual acudir para aventurarse a seguir investigando y aportando a este mar por el que ya navegamos y alrededor del cual esperamos surjan nuevas expediciones.

II. La fundación profunda o marco teórico

La investigación que realizamos está atravesada por diferentes elementos conceptuales que la orientan y le brindan una seguridad, una base sólida en la que puede detenerse, a la vez que le aportan a su razón de ser, puesto que permiten dar una mirada a la perspectiva desde la que se plantean los diferentes aspectos a problematizar y en torno a los cuales se deben construir nuevas alternativas. Conforme a esto, entonces, nuestro anclaje conceptual refiere temas relacionados con nuestra perspectiva como docentes, como lo son la educación literaria y la escritura creativa, otras que responden a nuestra postura política, como es la decisión de optar por una apuesta reparadora que, a su vez, problematiza concepciones alrededor del género; y otras estrictamente necesarias para podernos encontrar con la construcción de unas poéticas dentro de los textos del yo que nacen a partir de los talleres, es decir, la misma idea de lo que es una poética y lo que es una escritura del yo.

Teniendo en cuenta lo anterior, presentaremos nuestros puntos de anclaje teórico en el orden de educación literaria, escritura creativa, restauración y reparación simbólicas, escrituras del yo, poéticas y, por último, el asunto del género, que se presenta también como el faro que ilumina nuestro horizonte y ayuda a vislumbrar la totalidad de nuestro recorrido.

Educación literaria u oceanografía

A lo largo de nuestro trasegar por diferentes espacios y cursos de formación académica, que nos trajeron a surcar este océano, hemos venido reconociendo elementos que han confrontado ideas propias en torno a campos como la pedagogía, disciplinas como la didáctica, la lingüística y la literatura –entre otros saberes que hacen parte de nuestra formación como maestra y maestro–, aunque, también, de aspectos relacionados con lo social, lo político o lo ético, que competen igualmente a nuestras posturas epistemológicas y a nuestra condición humana; puntos en los que, ineludiblemente, debemos detenernos con firmeza. Respecto a la literatura y en conexión con el asunto de la didáctica, aparece, más que una tensión, cierto sentimiento de gratificación cuando es revertida la idea tradicional y aprendida que se tiene sobre lo que es ser educada o educado en el aspecto literario.

Ya comprendemos el cansancio con los nombres y las fechas de obras y autores (generalmente autores, en masculino) y el miedo y fastidio hacia las obras infranqueables y obligatorias que se muestran contrarias a los intereses y necesidades de quienes estudian. Esas ideas reduccionistas, convencionalistas, hegemónicas y canónicas aplicadas a un arte que es especialmente fructífero y diverso, como la literatura, resultan fáciles de mostrar, pero difíciles de aprender, y, peor aún, impiden que la literatura sea gozada como un arte relacionado con todo lo que compete al mundo interior; impide entenderla como una expresión de una individualidad rodeada por un contexto, así como impide que la lea un sujeto, en su soledad o en sus determinadas circunstancias, por su propia voluntad y por su gusto.

No puede ser que se continúe siguiendo la corriente de lo canónico y hegemónico, de la disminución sistemática del talento de escritoras y la voz de personajes femeninos construidos desde una perspectiva menos paternalista y masculina-tradicional; en suma, más real y sensible en lugar de estereotípica. La remisión a lo tradicionalmente impuesto debe darse desde la criticidad, para que se comprenda en ello no sólo el valor literario –que por supuesto tiene– sino también los aspectos problemáticos en tanto perpetuadores de imaginarios que arremeten contra la heterogeneidad y resultan un aval más a la voz de quienes cuentan con el poder de aportar, desde la ficción, a la idea de lo que es o debe ser la realidad.

Entendiendo esto, creemos necesario exponer que, si bien estuvo dentro de nuestros propósitos aportar a la educación literaria de aquellas personas que participaron en nuestros talleres de creación, nuestra postura en este sentido apostó por un replanteamiento tanto en lo teórico como en lo práctico de lo que se entiende por enseñar literatura, que, como nos dice Zayas (2011), no es ya una transmisión de conocimientos sobre unas obras de determinados autores considerados como importantes por la tradición o la necesidad de exaltación de un patrimonio literario nacional o universal –que se acompaña, además, de formas unívocas de acercarse al análisis de las obras literarias–, sino que comprende que la literatura puede enseñarse, en tanto que se expone, para que se adquieran en torno a ella todo un conjunto de destrezas y habilidades vitales para su experimentación, para la alimentación de los espíritus que encuentran en ella y en su diversidad, un lugar, una forma de comprender el mundo e incluso trascenderlo cuando este ha resultado insuficiente.

Es decir, nos planteamos la idea de educar literariamente ya con las diferencias sustanciales que implica entenderlo desde el lugar de quien aprende y no sólo desde quien enseña, puesto que la literatura es, en cierto sentido, imposible de enseñar en términos que no se refieran al mero hecho expositivo, o sea que no se refieran al *enseñar* como un mostrar en vez de adiestrar en un saber preestablecido, pues, como menciona Vargas (2009), la educación literaria no puede considerarse una transmisión de conocimientos puntuales e invariables, sino que corresponde al acercamiento a un vasto océano, cuyas corrientes y mapeos muestran sólo algunas de las posibilidades para transitarlo.

De igual manera, nos adherimos a la idea planteada por Rueda y Sánchez (2013) quienes encuentran en la educación literaria una manera de poner en contacto a los estudiantes con textos literarios, permitiendo que de esa interacción pueda surgir algo intencionado. Evidenciamos con ello la importancia de que quienes estuvieran en nuestros talleres pudieran relacionarse con narrativas diversas en las que, a través de las voces de autoras y autores, se reconocieran en un gusto o interés que pudiera ser de provecho personal y tuviera significado para su vida cotidiana, tanto en momentos de ocio como de reflexión e introspección personal.

Sin embargo, debemos aclarar que esta postura, al ser intencionada, no permite entre sus acciones una vacuidad en términos de significados, sino que, por el contrario, busca que quienes, por decirlo de algún modo, son puestas o puestos en contacto con la literatura “accedan a mayores niveles discursivos para hacerse parte, crítica, imaginativa y argumentativamente, de la cultura y el mundo en que están insertos[as]” (Rueda y Sánchez, 2013, p. 37), pues encontramos en la literatura, entre otras cosas, una forma de relatarse y de relatar el mundo, una manera en la que se puede conmover y sensibilizar respecto a la vida que nos atraviesa y que atraviesa a otras y otros de maneras tan diversas como significativas. De tal manera, lo que buscamos en términos de educación literaria no es más que, como menciona Zayas (2011, p. 3), “promover [...] la experiencia literaria, es decir, el descubrimiento por el lector de que palabras que alguien escribió en otro tiempo, en otro lugar, tienen que ver con él y su relación con el mundo”, así como el descubrimiento de que lo que escribe, narra o hace texto cumple la misma función.

Rueda y Sánchez (2013) vuelven a nuestro planteamiento con una afirmación que va de la mano a la que hace Zayas, pues, ya que la literatura debe ayudar a ubicar a las personas en el mundo

individual y contextual, la experiencia central a la que debe apuntar la educación literaria es a la provocación del reconocimiento del individuo en los espacios sociales y culturales que lo condicionan en ciertos sentidos, puesto que la literatura es tanto un medio de conocimiento personal como social y son estas, y no otras, las esferas en las que acontece la experiencia humana que compete a la literatura, a la educación y a nuestra apuesta por comprender y expresar lo humano desde el lugar de ciertas subjetividades.

La escritura creativa y la generación de estelas sobre el mar

Otro de los aspectos con los que nos hemos venido relacionando de manera directa o indirecta a lo largo de nuestra experiencia como estudiantes y como docentes en formación es la escritura creativa, un tipo de escritura que, aunque de nombre sonoro y sincero, se suele ausentar de las aulas y salones en donde deberían tener lugar sus efectos prácticos. Para que esto no suceda, para que se cumpla a cabalidad la intención de llegar a crear literariamente con la complicidad de la imaginación entusiasmada, nos disponemos a dar una definición de la escritura creativa que ha erigido nuestra acción.

Aludiendo a su nombre, ya se puede adelantar que nos referimos a un tipo de escritura que pretende utilizar diferentes métodos que propicien la capacidad imaginativa o inventiva de los sujetos, o, lo que es lo mismo, que sea resultado de un proceso creativo consciente y no de los “arranques de inspiración” que se supone pueden dar paso a la escritura literaria. Lo creativo aquí tiene que ver con un estímulo a la capacidad creativa y no con la idea de que esta capacidad sale a flote en ciertos momentos de “iluminación”, por decirlo de algún modo.

García (2011, p. 50) dice sobre la escritura creativa que “es la que desborda los límites de la escritura profesional, periodística, académica y técnica; incluye la literatura y sus géneros y subgéneros”, y nos deja saber entre esa definición, que aunque alude a un tipo de escritura consciente, los aspectos técnicos o de un acento excesivamente cuadrado no tienen lugar en su acción, sino que, muy por el contrario, cumple su función cuando está por fuera de la excesiva rigurosidad técnica, debido a que prefiere la experimentación de y con la literatura, no únicamente desde una perspectiva historicista ni formal, como dice Montilla-Narváz (2020), sino desde la experiencia estética procedente de una mirada subjetiva, de una perspectiva que favorece la

creación desde aquello que mueve la sensibilidad de un sujeto en específico, con lo que ha constituido su ser y su perspectiva de mundo, ya que los propósitos de este tipo de escritura no son informativos, sino que apuntan a una demostración de la preeminencia y originalidad de quien produce el texto.

Sin embargo, somos conscientes de que precisamente por esa particularidad, por ese enfoque en lo creativo e individual, puede aparecer una pregunta por la posibilidad o imposibilidad de enseñar una escritura creativa que se convierta o que trascienda en una escritura literaria. A este respecto, Alonso (2017) menciona que puede resultar imposible enseñar literatura, aunque, paradójicamente, es posible aprender a escribir literatura si alguien que ya sabe hacerlo pone a quien quiere aprender en situación, por medio de actividades que funcionen, según Álvarez (2008), como un modelo que motive a la escritura, y no como una receta. Esto lo comprendemos y lo consideramos fundamental.

Así, volvemos a disponer de la idea de enseñar literatura como exponerla y ponerla en contacto con quienes quieren situarla en la práctica, y la situación que se dispone tiene que ver precisamente con toda la contextualización que se hace de los temas a tratar en uno u otro taller y en la sensibilización que se desarrolla para que cada apuesta de escritura o experiencia creativa esté precedida de una situación que dé la posibilidad de ser puesta en palabras, formas o ideas, en textos artísticos que no son iguales ni a los anteriores de la misma persona ni a los pares construidos por las/os compañeras/os, debido a que –retomando a Álvarez– responden únicamente a un mismo impulso creativo animado por la sensibilización que, sin embargo, actúa de formas diversas en cada ánimo creativo, en cada sensibilidad.

Aun con la claridad que se ha dado, es necesario hablar también del objetivo con el que se acude a la escritura creativa; en este aspecto, referimos a García (2011) cuando dice que las actividades de escritura creativa guiadas tienen como propósito capacitar a quien escribe para hacerlo cada vez con menor dificultad en condiciones no guiadas, libres. Es decir, nos aferramos a una intención claramente educativa que espera una apropiación de la lectura, y la creación literaria y artística por parte de quienes participaron en los talleres de escritura creativa, pero una apropiación no referente a métodos o pasos específicos para llegar a una creación literaria, sino que pase por la comprensión de las actividades referentes a la literatura como una consecuencia a una

sensibilidad que pide ser alimentada, en el caso de la lectura, o que exige ser expresada de una u otra manera, pretendiendo que esa manera ya haya sido abordada en algún momento o haya sido por lo menos referida y puesta a la consideración de quien ahora comprende que su mundo interior constituye su propia guía para crear en libertad.

Con todo esto, no podemos tampoco desligarnos de los aspectos sociales, de aquellos elementos contextuales que competen también a los sujetos y que están más allá de esa individuación que le dan lugar de expresarse, sí, pero que les llama a encontrarse y reunirse con esas otras subjetividades que componen el entramado social determinante; entonces, es necesario hablar de la forma en la que la escritura creativa “también desarrolla la capacidad de descentrarse de sí mismo” (González, 2016, p. 3), de observar el mundo más allá de la propia mirada, o de observarlo poniendo la postura propia en diálogo con las demás, así esta perspectiva de la escritura creativa aporta al desarrollo social a través de la pregunta por la otredad, puesto que puede considerarse como una invitación cordial y sincera a ejercer ese derecho a mirar el mundo de otras maneras, a transgredir las inercias expresivas, a subvertir el orden establecido de las palabras y de las vidas habituales y de volcar los sentimientos, las ideas y los modos de entender la experiencia personal y ajena en unos cauces originales e ingenuos” (Lomas, 2002, p. 9).

Según hemos dicho, podemos comprender la escritura creativa como una forma de apelar a las potencialidades sensibles y creadoras de las diferentes personas, apostando por la consecución de una autonomía a ese respecto, y esperando que sea una práctica comprendida como una experiencia subjetiva a la vez que situada dentro de un contexto específico, que les aporta a la vez que les reclama una contribución. Por otro lado, se hace una apuesta por mostrar el carácter de irrepetibilidad y unicidad de los textos en tanto que manifiestan las formas específicas de responder a un llamado a la expresión sensible de un aspecto determinado de la vida. De esta manera se asienta la idea de que la escritura creativa es una práctica que se puede aprender más de lo que se puede enseñar y que, aun así, representa una infinidad de posibilidades de satisfacer las necesidades creativas que cada quien lleva inevitablemente dentro de sí.

Restauración y reparación simbólica como prácticas antinaufragios

La búsqueda que nos planteamos se aleja de una instrumentalización en doble vía: la de quienes nos hablan y nos hacen saber su perspectiva de la realidad a través de la verbalización de sus experiencias, desafíos, luchas cotidianas y superposiciones ante ciertos determinismos sociales; y la de la literatura, que tan habitualmente es tomada, en procesos de reflexión sobre la violencia, como testimonio de vidas, luchas y sensibilidades sin que ese hecho repercuta en un acercamiento hacia sus posibilidades artísticas, reflexivas, educativas y transformadoras. En razón de este objetivo, en esta investigación quisimos poner en práctica una propuesta educativa que permita un acercamiento reflexivo y restaurativo para las personas que deciden acompañarnos en las aproximaciones que hacemos al mundo personal e introspectivo, a las relaciones consigo mismas y con el mundo, a la exploración de su mar, a las perspectivas del cuidado, los roles y estereotipos de género, las violencias, los miedos y los obstáculos y problemáticas sociales que habitan la vida de mujeres y disidencias sexuales y de género del presente. Decidimos, pues, optar por la pedagogía restaurativa.

Para hablar de ella, sin embargo, es necesario hablar de lo restaurativo, de aquello que permite o fomenta que se ponga en pie o se reacomode aquello que en algún momento perdió el cimiento natural que lo acompaña. Para Pesado (2021), por ejemplo, lo restaurativo “alude a prácticas, enfoques, instituciones, normas, procesos, dispositivos, conforma un campo, es decir un espacio social donde se debate su sentido y alcance” (p. 4), o sea, se constituye en un diálogo social y no compete a un solo espacio o proyecto determinado, puesto que comprende que la restauración no puede darse herméticamente en determinados contextos ni puede corresponder solamente a las esferas de administración de justicia; corresponde a un tejido del entramado social cuando este se piensa, como mencionan Albertí y Boqué (2015), respecto a lo que debe cambiar no sólo para resarcir daños, sino también para evitar, para prevenir, para mejorar las relaciones y consolidar los vínculos, dado que no tiene un accionar reactivo ante el conflicto sino que es también proactivo, y por ello mismo implica unas metodologías particulares para su enseñanza y aprendizaje. El aliento, entonces, para esforzarnos en la exploración del mar propio, de las escrituras del yo, viene de un aire restaurador siempre circundante.

Así pues, las prácticas pedagógicas restaurativas son una respuesta a una necesidad sociopolítica, que no es otra sino la de darle un mismo compás a la realidades educativas y las sociales (Llinás y Aníbal, 2022) al vaivén de las olas del mundo y las estelas que en sus aguas dejamos; en nuestro caso, a la necesidad de controvertir la realidad de individuación extrema que mueve a los sujetos a desligarse del resto del tejido social y hace que se avoquen hacia una interioridad hermética en la que excluyen y sufren la exclusión, a la vez que hacen un aporte paupérrimo a la unidad desde la sensibilidad y el reconocimiento de las otras y otros.

Entonces, una práctica restaurativa se interesa en que la persona, nuevamente, “alcance la conciencia de sí y de su mundo para posicionarse histórica, cultural y socialmente, para relacionarse de modo sano y genuino con el mundo y los demás, para responsabilizarse de sus actos y de su proyecto de vida” (Pesado, 2021, p. 5), reconociendo, claro, el valor que tiene la unicidad del sujeto, de la persona irrepetible que, aún con sus infinitas posibilidades de ser en el mundo y de habitar en él, trasciende sus circunstancias y su propia perspectiva. De este modo la pedagogía restaurativa en su apuesta por la renovación de cada ser, de su revaluación y su autonomía se encuentra con la finalidad de brindarle una sanidad exhaustiva y, más importante aún, con el objetivo de “restaurar el tejido social, la convivencia, las relaciones, el clima social y, en general, los daños ocasionados por las prácticas violentas” (Cruz, González, Sánchez y Pérez, 2022, p. 17). Los vientos huracanados causan los naufragios, mas de su mismo aire debe proveerse quien naufraga para resistir. Apuntar a lo restaurativo, aquí, es responder a las hostilidades del mundo con cada acción suya que nos significa una tregua.

De ahí que Cruz, González, Sánchez y Pérez (2022, p. 16) esperen que las pedagogías críticas y restaurativas –en especial éstas últimas– puedan ser comprendidas a partir de

la necesidad urgente de dignificar lo vital: la búsqueda de alternativas a la violencia, tales como la poética y la política, la academia y el activismo juntas, como parte de una pedagogía sanadora, urgente, restauradora del silencio activo, provocadora de la escucha, hacedora de la memoria, crítica, libertaria, apasionante y comprometida.

Pues comprenden que “la lógica punitiva sólo deriva en la reproducción de jerarquías verticales sociales, epistémicas y simbólicas” (Cruz, González, Sánchez y Pérez, 2022, p. 18) que

terminan por invisibilizar las estructuras detrás de las violencias haciendo que haya más propensión a la impunidad y se aleje toda posibilidad real y sincera de reconciliación, reparación y restauración.

Debemos añadir, entonces, que la acción directa de nuestro proyecto se ve imposibilitada a la hora de conseguir una reparación integral, que es incluso difícil de garantizar para entidades estatales y proyectos con un horizonte amplio de influencia, razón por la cual comprendemos que la reparación que tiene lugar en lo que hacemos no es otra sino una de carácter simbólico y en relación con los asuntos inmateriales, debido, incluso, a que la reparación simbólica “Busca trascender en la restauración del daño exclusivamente material” (Melo, 2022, p.736), posibilitando la escucha y el reconocimiento de las violencias, y apostando por la prevención de aquellas que se desnaturalizan al adquirir un nombre.

Como se ha dicho en otros apartados, lo que aquí se trata, aunque hablemos de restauración y reparación simbólica, no son las violencias directas, menos las causadas durante conflictos armados. Es preciso reconocer que hay víctimas de otras violencias y que, por ser estas violencias silenciadas, las posibilidades de que sean resarcidas son pocas, porque, además, resulta difícil reconocerlas como tales cuando están tan insertas y naturalizadas dentro de las dinámicas sociales. Nuestro interés particular se enmarca en las VBG, que son simbólicas en muchas ocasiones, pero pueden llegar a tener espacios dentro de las acciones violentas directas. Así, una reparación de las personas que han sido afectadas por ellas consiste, en primera instancia, en reconocerles que han sido violentadas, que no necesitan sufrir una agresión física o de otra índole –aunque ya muchas veces las han sufrido– para ser escuchadas y buscar que no se repitan con ellas ese tipo de dinámicas; y, en un segundo momento, en que se les posibilite reconocerse como voceras y denunciantes de lo sufrido y como posibilitadoras de cambio a partir de sus propias formas de nombrar tanto lo violento como lo reparador.

El mar propio o escrituras del yo

Nuestro proyecto encuentra su génesis en una idea particular: hay algo –ya sea constructivo, crítico, reflexivo, doloroso, etc.– que cada quien quiere decir, expresar o externalizar y que, sin embargo, no le compete solamente a su ser, sino que dice, expresa o externaliza también algo de y

para las y los otros. Por alguna razón ese algo no se ha hecho palabra, no ha salido del mundo interior. Esa razón puede ser superada en un espacio que brinde la posibilidad de decir sin temor al juicio o la falta de escucha, expresar sin el límite de la palabra escrita y externalizar sin temor a la vulnerabilidad ya violentada.

Todo esto que puede ser expresado refiere al mundo de la intimidad, es condensado en un texto que no puede ser entendido de otra forma que no sea como una escritura –literal o figurativamente– del yo, puesto que son textos que, según Cattoni y Martínez (2020) dan muestra de una reflexión y una internalización, de trabajos de memoria e intimidad que trascienden hasta un ejercicio de expresión el cual aporta nuevas formas de legibilidad de lo personal y, por supuesto, tienen un efecto también en lo colectivo cuando se dan a conocer.

Especialmente, debemos decir, nuestro interés está centrado en los escritos del yo que “pone[n] en cuestión aspectos vinculados a las ideas de sujeto, narración, cuerpo e identidad” (Cattoni y Martínez, 2020), del yo que se da un lugar en el mundo y replantea las relaciones que tiene con el resto del entramado social y las imposiciones y demandas en aspectos como la socialización, la construcción de identidad, sus formas de expresión y sus modos de acción.

Todo esto tiene lugar, según Jirku y Pozo (2011), debido a que la actualidad se caracteriza por la desorientación, y este hecho nos lleva a atender cada vez más a la lectura y escritura de la realidad a partir de la perspectiva personal. Es decir, si la realidad se ve desenfundada y parece no tener dirección, si no estamos de acuerdo con ella, si hace ruido en lo que creemos que debería ser, entonces nuestra propia voz está también en potestad de nombrarla y caracterizarla, para que nos sea más amena, o para resistirla o para mostrarla a otras y otros tal y como nos es dado verla. Por esto mismo, la idea actual de las escrituras del yo transforma las características típicas de la autobiografía y se acopla más a lo que las autoras llaman *autobiografías femeninas*, puesto que se alejan del autoritarismo y abarcan subgéneros como el epistolar, confesiones, memorias, entre otras. Además, no corresponden a la escritura realizada por una autoridad o persona reconocida, pues “No se trata ya de definir el yo como dirigente del mundo, sino como elemento inestable y transitorio que se posiciona frente a los discursos de poder.” (Jirku y Pozo, 2011, p. 13), de tal forma que pueden corresponder a introspecciones –que no necesariamente revocaciones– de cualquier persona que tiene algo por decir, desde sí misma, para sí o para el mundo.

Ahondando en esto, nos dicen que la escritura del yo “ya no es el cuento retrospectivo y ordenado de un yo, sino que el acto de escribir es un acto de organización y de aclaración de la vida humana mediante estrategias narrativas” (Jirku y Pozo, 2011, p. 15), es decir que comprenden la acción cotidiana de escribir, cuando es desde el yo, como una acción literaria, también en el sentido de que todo aquello que no es acontecimiento, que es descrito y escrito se somete a una selección que le impregna una característica de ficción. Por otra parte, agregan, esa incertidumbre y esa distancia de la voz autoritaria propias de nuestro siglo dan cabida a que en los textos del yo se hable también de o a través de otra u otro. Así, “la perspectiva del yo se complementa con otras voces, como las de los colectivos alrededor, de manera que lo que narran algunos protagonistas secundarios es tan importante como lo referido por los principales” (Jirku y Pozo, 2011, p. 15), y puede dar cuenta o no de una perspectiva compartida con esa otra persona, o referirse a esa otra persona más que a la propia, o tal vez asimilarse a una perspectiva común. Sin embargo, esas relaciones o referencias, al no estar claras, requieren de su definición por parte de quien lee.

Lo expresado hasta ahora se debe en gran medida al libro en el que se inspiró nuestra línea de trabajo de grado, es decir el poemario *Los textos del yo* (2005), de Cristina Rivera Garza, en donde la escritura se da como una práctica desde lo propio, que puede ser también un acontecimiento de otra que se narra. No habla Cristina Rivera Garza desde un yo que busca dejar rastros de su ser singular (Cattoni y Martínez, 2020) –que bien podría hacerlo desde esa perspectiva–, sino que escribe desde un discurso dialógico entre las experiencias personales (que incluyen continuamente a esas otras personas que las vivifican) y las experiencias en general. La memoria, lo íntimo, lo personal es una característica de esa escritura del yo que no abandona la posibilidad de que quien lee dialogue con lo escrito y lo reescriba en sus interpretaciones; es una suerte de acercamiento con las otras y otros desde el reconocimiento de esa individualidad que se manifiesta, y que en Cristina Rivera Garza propugna también por manifestar a otros y a otra.

Además, en su forma de escritura del yo habla desde sí, pero no expresa nada que las otras y los otros desconozcamos (Vaquero, 2023), sino que es una escritura del Yo sobre algo que conocemos bien, aunque tengamos la costumbre de leerlo a través de narrativas que hacen más presente a un otro que no necesita el protagonismo (por lo que no genera ningún resarcimiento) sino que representa sólo una rememoración de lo doloroso. Por eso es por lo que es necesario darle

vuelta a esa narración, a las palabras, para llegar a una escritura que restituya; ya que las historias son universales, pero es la literatura un juego del lenguaje que las caracteriza y las separa del mundo de lo general y lo genérico.

También podemos acercarnos a las escrituras, textos o narrativas del yo –o de sí– desde la perspectiva de Martínez (2019), quien en *El yo como ficción* fija la mirada en la imposibilidad del ser humano para remitirse a la completud de sus vivencias a partir de la memoria, de tal manera que se ve en la necesidad de regresar sobre los instantes que puede recordar, sobre “esos fragmentos de vida en los que tenemos la impresión existencial de que estamos absolutamente vivos” (Martínez, 2019, p. 147), ya sea porque remiten al gozo o al dolor y, por esa misma razón, nos son propicios para acercarnos a la escritura con la intención de constituir un todo a partir de ese fragmento que inicia siendo, ese fragmento que quiere ser certeza y al cual sólo quien escribe se arriesga a intentar quitarle la investidura de perplejidad.

Del mismo modo, Martínez posibilita que comprendamos este conjunto de escrituras como una forma de reflexionar los condicionamientos, si entendemos que ser “personajes al interior de nuestra cultura cuando nos ve el otro desde otra cultura” (Martínez, 2019, p. 150) es equiparable a ser personajes para nosotras y nosotros cuando nos escribimos; y que, en este mismo sentido, la posibilidad de “relativizar nuestros condicionamientos sociales, culturales, y (...) [de] tomar distancia con respecto de la persona que socialmente han construido de mí” (Martínez, 2019, p. 150) está dada para quien decide escribir, mostrarse y ser a partir de la escritura íntima o pública de sí.

Así, lo que se entiende aquí por Escrituras del Yo es un conjunto de textos (no sólo relatos, sino también poemas, sinopsis, collages, retratos, cartas, etc.) que dan cuenta de perspectivas propias respecto a diferentes temas y se establecen como espacios para la experimentación con la identidad, las figuraciones y manifestaciones de la experiencia, de tal manera que presentan y representan al yo frente al mundo a la vez que al mundo frente a las diferentes subjetividades que lo conforman.

Poética

Las voces de quienes escriben deben reconocerse más allá del papel, más allá de la intimidad y más allá del mero hecho escritural, dialógico o expresivo. O más bien, merecen ser reconocidas más a profundidad, desde su sentido expresivo y la manera en la que son configuradas, consciente o inconscientemente, de tal manera que dan muestra de una perspectiva estilística, estética y sobre todo ética y política de nombrar la experiencia del mundo y el universo, el mar de lo propio.

No nos permitimos hablar de las escrituras del yo ni de la persona en su unicidad sin detenernos y acercarnos cuidadosamente a las formas de expresión de cada una de las personas que manifiestan el mundo a través de sus creaciones artísticas, aunque ello apunte a la consecución de expresiones en conjunto. Si bien comprendemos que generalizar las expresividades puede sonar contradictorio con las escrituras del yo (que hablan de lo propio), lo que buscamos es hallar esas direcciones hacia las que varias personas se dirigen y consolidan lo relativo al yo como algo correspondiente también a la otra y al otro, puesto que comparten conmigo no sólo un espacio de creación, sino también un contexto de interacción social, el cual brinda la posibilidad de ser referido desde cierta convencionalidad, puesto que previo a todo ejercicio creativo se ha convocado como motivo de reflexión.

Aquí debemos agregar entonces lo que entenderemos como *Poética*, que es la manera en la que designaremos esas convencionalidades. Para hacer un primer acercamiento, podríamos referir lo poético, desde Álvarez (2012), como aquello que es creado con una intencionalidad estética. Sin embargo, tendríamos que dejar de lado expresiones que hacen parte del habla cotidiana del espacio propiciado y que, seguramente, resultarían poéticas sin querer serlo. Al descartar esta primera denominación comprendemos que puede haber más de una aproximación, que refiere a aspectos variados. Álvarez (2012) nos dice que puede ser un “conjunto de principios o reglas que rigen un género discursivo” (p. 10), una manifestación de la función poética del lenguaje o, simplemente, la manifestación de lo bello a través de las palabras que se hallan con frecuencia en las composiciones poéticas. Pero la autora advierte que, además, “La Poética es la ciencia que trata de los fundamentos del arte de la palabra. Una poética es una visión de lo estético por parte del poeta; es una reflexión sobre el hacer poético” (Álvarez, 2012, p.11). En este caso, tampoco podríamos

abordar tal noción, puesto que sí está presente la visión de lo estético, en tanto la selección de palabras e imágenes para hablar de algo representan ello, pero el ejercicio de reflexión sobre el hacer poético corresponde a nuestro análisis y no a las personas que crearon las escrituras del yo, en las poetizadoras de experiencias, navegantes entre torrentes de palabras y de ideas.

Todas estas definiciones, si bien tuvimos que descartarlas, nos aportaron una visión más amplia de las posibles rutas a seguir. Así llegamos a la consecución de una definición con la que estuvimos de acuerdo; “la poética se ocupa (...) de los procesos y posibilidades de la construcción de nuevos signos y de nuevos sistemas de signos” (Álvarez, 2012, p. 12), es decir, de nuevas maneras de referirse o tratar algún tema, de darle nombre a lo que no lo tiene o tiene uno desfasado, impreciso, descarado. Y como no sólo se trata de hallar esas nuevas maneras en lo escrito sino también en lo expresado a partir de la oralidad, podemos añadir, también desde la misma autora, que “Se entiende (...) como poética tanto el hacer como los usos imaginativos del lenguaje: es la capacidad del ser humano de producir textos” (Álvarez, 2012, p. 13), que se remiten a todas las posibilidades que tiene, como ser del lenguaje, de expresarse; de la posibilidad de decir, del encuentro con la palabra propia que representa el encuentro propio, de lo sentido, experimentado y reflexionado.

Así mismo, podemos añadir la concepción de la poética no como una aproximación al verso poético y las maneras en las que puede ser abordado, sino como “un tipo de emoción, de comunicación que tiene que ver con una nueva visión del mundo y de la naturaleza, impregnados por un espíritu que lo permea todo”, que es la manera en la que lo enuncia Patricia Cardona (2017, p. 9), denotando, entre otras cosas, una referencia a los modos de decir que no están necesariamente circunscritos a una claridad creadora o a un proyecto creador, sino a una suerte de certezas y relaciones conceptuales que hacen presencia en los escritos, narraciones orales, expresiones plásticas y demás manifestaciones que evocan la interioridad.

Aquí se habla de una poética desde las imágenes presentes en las diferentes apuestas creativas que resultan de las introspecciones y conversaciones, pues no se hace un análisis poético a escritoras con una trayectoria amplia y definida que tienen ya un saber al respecto. Según Bachelard (2000, p. 10), “La imagen, en su simplicidad, no necesita un saber. Es propiedad de una

conciencia ingenua. En su expresión es lenguaje joven” que, sin embargo, da la posibilidad de analizar con miras a una identidad escritural y expresiva específicas.

No es de nuestro interés hablar de la estructura correcta o adecuada de poemas, historias u otras creaciones, porque en esta investigación no partimos de los “estándares” que intentan analizar creaciones suscitadas en espacios controlados y no posibilitan la creación deliberada y concienzuda de determinados textos, a la vez que exigen más bien requerimientos formales y estructurales del texto literario. Para la imagen poética, que es lo que constituye nuestra noción de poética, “no hay proyecto, no hace falta más que un movimiento del alma. En una imagen poética el alma dice su presencia” (Bachelard, 2000, p.11), y esto, y ninguna otra cosa, es lo relevante a la hora de considerar una poética para determinado concepto, perspectiva o realidad. Además, las construcciones a realizar estarán alojadas en el arte, y, como menciona Gil (2017, p. 215)

El arte es resistencia a una experiencia atrapada en resultados, formalizaciones, lenguajes y modelos cognitivos que no hacen justicia a la incesante pluralidad de la misma vida. Es la posibilidad de un decir con cuerpo, un decir ligado a lo que no se sabe pero se siente, en el límite de lo decible y atento a lo indecible.

Esto podemos comprenderlo a partir del concepto de *desacralización de la obra literaria* que menciona Colomer (1991) y del cual ya hemos hablado. Se entiende que para hablar de literatura y aprender literatura no hay que leer y replicar los estilos de lo canónico y aplicar los análisis que él requiere a todo lo que se produce. Para hacer esos primeros acercamientos a la creación literaria se debe brindar antes la oportunidad de jugar, de experimentar con la creación literaria, con los recursos léxicos y poéticos propios. Además, la experiencia literaria de la que habla Zayas (2011) puede entenderse también en términos de la escritura, no sólo de la lectura. Así, de toda esa experiencia, de ese juego con lo que cada quien sabe y va apropiando a su mundo discursivo, a su discurso poético, surgen ciertas recurrencias al momento de tratar algo, de mostrar ciertas ideas o de tratarse a sí como tema principal, es decir, se conforman unas poéticas que pueden ser propias, pero también colectivas, si entendemos que en los espacios que propiciamos configuran unas temáticas específicas y que a su alrededor se crean consensos casi siempre de manera espontánea.

Habiendo mostrado ya desde Álvarez, Bachelard, Gil y Cardona una mirada a la poética desde la subjetividad de alguien que escribe en torno a cualquier asunto que le moviliza, podemos definirla propiamente como un entramado de deliberaciones ejecutadas por una autora o autor, con sus propios procedimientos, tópicos de interés y filosofías que, en suma, corresponden a la enunciación de su ser y aportan a la construcción de una enunciación colectiva. De esta noción, entonces, aparece el concepto de *Poéticas del yo*, que designamos para hablar de algunas formas propias y comunes de referirse a violencias basadas en género y resistencias hacia ellas, que pueden surgir y configurar un tipo de restauración simbólica, en tanto son posibilidades por un reconocimiento de esas violencias y resultado de un proceso de escucha y reflexión concientizadora y movilizadora, además de reparadora.

El género como un catalejo para extender la mirada

Recurrir al género implica innegablemente una discusión en el ámbito de la conceptualización, pues desde su surgimiento a finales de la década de los cincuenta, su generalización en la década de los sesenta, hasta la época actual, ha atravesado diversas modificaciones, sustracciones y adiciones que lo que han hecho es demostrar la complejidad de su naturaleza, a la vez del impacto político que implica su implementación en el campo de las ciencias sociales.

Por lo anterior podría decirse que el género es una categoría en disputa en la que aún se libran batallas de orden epistemológico que van respondiendo a las dinámicas actuales de las sociedades tal y como lo expresa Marta Lamas en la conferencia *Género: algunas precisiones conceptuales y teóricas* (2004) cuando, citando a Mary Hawkesworth (1997), advierte que “el uso del concepto en varias disciplinas conlleva una considerable crisis interdisciplinaria y transnacional en torno al verdadero significado del género” (p.3) lo que deriva finalmente en que el concepto de género esté sometido a las lógicas de las investigaciones que lo incluyen para sus fines, a la vez que siguen agregando más conceptualizaciones y discusiones sobre el mismo.

En la suerte que implica nuestro campo de formación, literatura y lenguaje, hallamos que estos mismos elementos no alcanzan para abarcar la dimensión del género, pero nos permiten definirlo de maneras poéticas, políticas y sobre todo armónicas con nuestros fines investigativos,

por lo que hallamos resonancia en las palabras de Cristina Palomar (2015) cuando se acerca a la definición del género ubicándolo dentro de la categoría sintáctica del sustantivo toda vez que: “es un atributo, una construcción, una práctica, una relación interpersonal, un modo de organización social, un estatus, un papel, un estereotipo, una diferencia, una identidad, una perspectiva, una ‘cuestión’, un problema, una inequidad, una víctima, un privilegio...” (p. 20).

Aún con lo anterior y dadas las ambigüedades lingüísticas rastreadas en la definición del género, no se puede incurrir en que la carga semántica y las implicaciones de incluir esta categoría en nuestra investigación son superficiales y de límites difusos, pues en la pluralidad de significados encontramos posibilidades de debate, reflexión y diálogo que aportan significativamente al impacto que esperamos alcanzar. Así pues, es importante retomar la consideración teórica abordada por Marta Lamas en su disciplina antropológica que concuerdan con la manera en que interpretamos y asumimos el género para los efectos de este devenir investigativo.

Partimos, entonces, de su postulado del género como “una simbolización que los seres humanos hacen tomando como referencia la diferente sexuación de sus cuerpos” (Lamas, 2004, p.5), con lo que entendemos que el género opera en el ámbito del lenguaje en tanto es una condición humana de representación del mundo a partir de narrativas dadas, en este caso sobre el ser hombre o ser mujer.

La simbolización nos lleva inevitablemente a las teorías contemporáneas del género donde este se ubica en la categoría de performance ampliamente abordada por Judith Butler en *Cuerpos que importan* (1993) cuando explica que las nociones de hombre y mujer se han construido a partir de la exageración de las mismas, lo que implica que “En su mayor parte, éstas son actuaciones impuestas que ninguno de nosotros ha elegido, pero que todos estamos obligados a negociar” (p. 333). Con esto queremos denotar que el género opera también en el ámbito de la práctica humana, de las decisiones que tomamos en la cotidianidad como la elección de la ropa que usamos, las maneras en que nos expresamos, los colores que nos gustan, los elementos con los que manifestamos nuestros gustos y las lógicas de comportamiento que muchas veces no se cuestionan, sino que se dan por sentadas y se interiorizan como máximas inamovibles e incuestionables.

Incluimos también el género en nuestra perspectiva por la connotación innegablemente política que tiene y las implicaciones que puede llegar tener en este ámbito, toda vez que tensiona las lógicas de poder que imperan en la sociedad, donde algunos cuerpos se someten a otros por estereotipos perpetuados desde la antigüedad. Esto último se sustenta también en las palabras de la politóloga mexicana Marcela Lagarde, quien advierte que

La problemática de género en que estamos inmersos mujeres y hombres forma hoy parte sustantiva en la construcción de la democracia y la redefinición de los modelos de desarrollo, así como de la resignación de la vida personal y colectiva. La propuesta va de lo macro a lo micro, de la formación social a la persona, de la casa al Estado, del Estado al mundo, del género a cada quien, de cada persona a diversas organizaciones y a la sociedad civil, y pasa por supuesto por complejos mecanismos de mediaciones. (1996, p. 6).

Finalmente y después del rastreo conceptual, concluimos que el género opera en diferentes espacios de la vida cotidiana y, consideramos, que por el corte de nuestra investigación, nuestra postura ideológica y nuestro campo del saber podemos definirlo como una categoría que permite evidenciar, reflexionar, narrar y tensionar las lógicas dominantes de la sociedad que nos convoca, pues devela las violencias, transgresiones e injusticias a las que se someten los sujetos por el hecho de asumir un rol que muchas veces es impuesto y condicionante.

De la mano de estos condicionamientos y definiciones de marcos morales y modos de actuar dentro de la sociedad-cultura, se generan prácticas en las que los roles sobrepasan los límites y transgreden, violentan, en una especie de ejercicio de control o inspección de lo que “debe ser”. De tal manera se conforman las VBG, que son “uno de los resultados de la desigualdad política entre hombres y mujeres (...) consecuencia de la interpretación de que ambas personas son diversas y desiguales y por lo tanto una es inferior a la otra” (Hernández, D., 2014, p. 39) pues las disposiciones que el dispositivo del género tiene para lo femenino y lo masculino son desiguales, toda vez que lo masculino –como categoría de los varones– aunque genera también restricciones, goza del “consentimiento” cultural para ejercer el poder y la violencia. El hombre se constituye, menciona Hernández D., como “referente universal y sujeto con plenas capacidades para ejercer derechos, con autoridad y soberanía sobre su cuerpo y sus propiedades” (2014, p. 39), mientras que

las mujeres son sujetos de “exclusión de derechos y facultades políticas y jurídicas (...) incluso en edad adulta” (2014, p. 39).

Estas violencias, como ya se ha mencionado antes, no necesariamente se presentan de manera directa— aunque pueden hacerlo y a menudo sucede de esa manera— sino que, por estar insertas en la dinámica de la cotidianidad, son invisibles, como son invisibles lo que acontece más allá del marullo de las olas, y el viento mismo, aunque de todas maneras determinen los destinos. Esas violencias visten muchas veces el manto de la normalidad y es necesario una advertencia, también violenta en muchos casos, que permita develarlas y reflexionarlas, para posteriormente transgredirlas; lo cual, entre otras cosas, es una de las responsabilidades a las que deben dirigirse las y los docentes de hoy.

Apostamos entonces por la mirada violeta que “hace *zoom*” en los puntos de la vida en los que de alguna manera hemos sido agredidas, no con el fin de revictimizar los sujetos, sino como una posibilidad de enunciar con convicción que eso que nos ha dolido y atravesado opera dentro de un sistema que tiene que ser interpelado y cuestionado con miras a revertirlo y encontrar en el mismo una reparación simbólica que propenda por una sociedad más justa, incluyente y diversa, donde cada vez haya más espacios para el diálogo y la literatura como posibilidades de existencia y resistencia.

III. La ruta de navegación

Como esta investigación es nuestro relato de viaje, llegó el momento de narrar cómo llegamos a nuestro objetivo, las estrategias que implementamos, el método de investigación y la manera en que recolectamos y analizamos los datos que presentaremos en el siguiente capítulo. Así que, para empezar, hemos de volver sobre los inicios de este periplo.

A finales del 2022, cuando éramos estudiantes de séptimo semestre y acudimos a la presentación de las líneas de investigación, no titubeamos al inscribirnos, como dos personas llamadas a la aventura, en la tripulación de la profesora Selen Arango, quien con su ímpetu, seguridad y calidez enunció el terreno de los *Textos del yo*, en los que la brújula apunta hacia el lugar que tiene la escritura como experiencia que “escucha nuestras emociones, repara nuestras relaciones con la diferencia que nos habita y vemos en el otro, en lo otro, y que ejerce justicia en tanto nos permite sentirnos escuchadas, pero también leídas mientras transitamos por nuestras preguntas” (2022). Posteriormente se sumó a esta aventura la profesora Diana Caro, quien con su experiencia y entrega acompañó nuestras incertidumbres y las redirigió hacia horizontes amables.

Las palabras y conocimiento de la profesora Selen y la guía de la profesora Diana resonaron con nuestra sensibilidad, dada nuestra vocación por la enseñanza y la escritura, y nos llevaron a prepararnos de su mano para sortear con fuerza los mares sobre los que iríamos, para arribar al puerto elegido (el Colegio Mayor de Antioquia), donde gracias a Experienciarte, iríamos un jueves cada ocho días. En aquella isla se nos acogió con alegría desde el primer día, siempre, a nuestra llegada, nos recibía la sonrisa cálida de nuestra maestra cooperadora, odontóloga de profesión y que por los movimientos de la vida es docente de la carrera de Planeación y Desarrollo Social, con maestría en animación sociocultural, además de una mujer feminista que *no es*, sino que *va siendo* en el camino.

Ella lideró el llamado para conformar la tripulación con la que compartimos durante el tiempo que duró nuestro viaje. Su recorrido académico y sus luchas dentro de la universidad fueron un filtro para este llamado, pues a la convocatoria se presentaron personas que en su mayoría habían sido sus estudiantes, y, además, con una inclinación muy marcada hacia los temas referentes al género, y que, como lo anunciamos anteriormente, conformaron el Grupo de Estudios de Género.

De esta manera la convocatoria fue atendida en su mayoría por mujeres cuyas edades oscilaban entre los 22 y los 50 años, todas ellas estudiantes de los últimos semestres de la carrera de Planeación y Desarrollo Social, y que, además, tenían una vida laboral activa.

Tonos de la tripulación

No sería coherente con este relato, y menos con nuestra investigación enunciar la tripulación desde un mero pronombre, pues de esa manera no sería posible percibir sus voces y particularidades, en suma, sus poéticas. Por lo que, para efectos de esta narración y siguiendo la ética que implica realizar una investigación basada en historias de vida, nos hemos decantado por la implementación de seudónimos para retratar con más cercanía las personas que navegaron a nuestro lado durante 8 meses, a la vez que esto nos permite proteger sus identidades, tal y como apunta Anabel Moriña en *Investigar con historias de vida*. “El anonimato, a través del uso de seudónimos, de cambios en los nombres de instituciones, o de introducción de elementos ficticios, es un principio habitual en los informes de investigación para mantener la privacidad de las personas y ofrecerles cierta protección” (2017, p. 93). Teniendo claridad a este respecto procedemos a describir con más detalle a nuestra tripulación.

Como el color tornasol, cuya iridiscencia muestra diferentes tonalidades al incidir luz sobre él, fueron los tonos que llenaron de sentido nuestro viaje. **Amarilla**, con su alegría característica, su calidez de sol de la mañana y el colorido de sus accesorios es una mujer adulta, madre y lideresa, con un recorrido académico que siempre estuvo a nuestra disposición para que los espacios de encuentro tuvieran un contenido teórico más sólido y crítico. Ella, fundadora de la corporación Experienciarte, nos enseñó a volver a la alegría, a ese sentimiento grato que muchas veces se va olvidando, cuya tonalidad se remite a lo que ella misma enunció como “amar y ya”, un juego de palabras en el que también se contiene su filosofía de vida.

Azul es de mirada fuerte y esquiva, su frondosa cabellera negra enmarca un rostro con algunas pecas, y algunos pliegues que avisan su edad. Es una mujer que investiga y que empezó a estudiar después de haber criado a su hijo, según nos contó. Entre conversaciones, Azul bajó la guardia y su voz se fue escuchando cada vez más. A nuestros ojos ella es una mujer con muchas potencialidades, es graciosa y a pesar de haberse mostrado tan huraña al principio, tiene un muy

buen sentido del humor, siempre dispuso su escucha y nos brindó su palabra. Los cuestionamientos que trajo al grupo siempre estuvieron encaminados hacia los estereotipos de género y sus implicaciones en la crianza debido a su rol de madre de un hijo hombre, a quien buscó llevar siempre por la senda de una crianza distinta en la que ese sesgo fuese invisible. Azul es como las profundidades del mar donde este color adquiere tonos oscuros que denotan la elegancia de lo que no se deja ver, pero que se sabe.

Mandarina, es una mujer fresca en los primeros años de sus 20's. Su presencia, en la mayoría de ocasiones dulce, podría mezclarse también con momentos cítricos, en los que sus palabras enunciaron situaciones de violencia que la afectaron desde sus primeros años. Pese a ello Mandarina siempre tuvo una sonrisa para ofrecer y una mirada llena de amor y posibilidades. Su sentido de comunidad se manifestaba cada vez que remitía a su territorio como un referente transversal en su vida, en el que desde su contexto cercano podía enunciar explícitamente situaciones de desigualdad e injusticia. Es una mujer trabajadora con metas muy claras, lo que denota su carácter fuerte y su voz segura en la que se reflejaron muchas de las participantes. Ella fue una de las participantes más constantes en el espacio, por lo que tuvimos la oportunidad de conocerle aún por fuera del salón, compartiendo un tinto y hablando de la cotidianidad del día a día, por ello, atesoramos con cariño su presencia, porque gracias a su luz naranja el espacio contó con mayor calidez y sentido de cercanía.

Violeta, su presencia es imponente, pues su estatura prominente hace que no pase desapercibida, en sus atuendos siempre hay algo que remite al feminismo, diversos tonos de violeta resaltan de su vestimenta; una camisa, un chaleco, una pañoleta. Ella, cuya edad está en el medio de todas, es una mujer que fue madre muy joven de un hijo varón, que, en sus propias palabras, es “todo para ella”. De ahí la preocupación por aprender sobre cuestiones de género, quiere brindarle a su hijo una educación diferente en la que pueda crecer siendo libre y respetando a los y las demás. Violeta está en el último tramo de su segunda carrera, realiza prácticas en una institución de la gobernación y es, al igual que sus compañeras una mujer crítica, de posturas firmes y voz fuerte, que acudió al llamado del grupo por la curiosidad frente a la escritura.

Miel tiene 42 años, es bibliotecaria en un colegio público de la comuna 8 de la ciudad de Medellín, llegó al grupo dada su necesidad urgente de saber cómo referirse a las expresiones de

género de los y las estudiantes que tiene a su cargo, una preocupación que la movió a hacerse preguntas, a cuestionar todo lo que conocía hasta ese momento de la vida y que terminó por transformar su propia experiencia de mujer. Ella, de mirada dulce, estatura baja y voz aguda es una mujer que se pregunta constantemente por el papel de la soledad en su vida, carga en su historia el peso de un matrimonio fallido y el miedo a quedarse sola, sin embargo, es una mujer que cuando sonrío logra iluminar el lugar, con sed de conocimiento, valiente, aguerrida y sobre todo, una mujer muy fuerte que a su edad sigue formándose, y que, aunque con miedo da pasos hacia convertirse en la mujer que derrote esos cánones en los que la soledad se toma con una connotación negativa.

Índigo se sumó a nuestra tripulación en la mitad del viaje, es un ser armónico que siempre evoca el cielo por las tonalidades que usa en su indumentaria; lapiceros azules, lentes celestes y camisas blancas. Su presencia trajo a nuestra tripulación la posibilidad de conocer otras maneras de fluir en el género, pues Índigo se considera una persona *no binaria*, es decir, alguien que no transita entre lo masculino y lo femenino establecido por los estereotipos de género, ningún pronombre le incomoda por lo que se le puede referir como un él o como una ella, por lo que no solicitó que se usara ningún otro pronombre (diferente a él o ella) o alguno en específico. Por eso en nuestro relato es Índigo, por ser un color que se mueve entre el espectro de lo azul y lo violeta, cuya naturaleza remite a la armonía. Su presencia se fue consolidando en los talleres dada su perspicacia para enlazar los temas abordados con la universidad y las dinámicas propias de la misma. De igual manera, aportó a construir un espacio aún más diverso con una heterogeneidad de voces de las que siempre hubo algo que aprender.

Desde Amarilla hasta Índigo se entiende la paleta de colores principales de nuestra tripulación, no porque no hayan resaltado otros matices que fueron destellos de una única vez, como los de Bárbara, Marfil, Artemis, Malva y Lila, cuyas presencias irradiaron reflexiones de las que no podemos prescindir, sino porque fueron estos quienes conformaron la mayoría de los textos del yo analizados en esta investigación. Al igual que se incluyen algunas intervenciones de Amapola y Bruno, seudónimos elegidos para las dos personas que realizamos esta investigación. Sea este el espacio también para agradecer a todas aquellas personas que con su presencia nutrieron el espacio de encuentro, cuyas voces fueron siempre bienvenidas, y sus aportes bien recibidos. Están también en este relato los destellos de sus tonalidades.

De otro lado es importante anotar que cada persona participante leyó y firmó un consentimiento informado (CI), en el que se les informó de los fines de la investigación, los alcances y posibles efectos, entendiendo, según Badel y Kalisky (2009), que se trata de acuerdo sujeto a cambios, o sea, “es una práctica que se prolonga durante todo el proceso de investigación, cuyos términos deben ser renovados todo el tiempo y que no en forma necesaria debería saldarse con la firma de una hoja de papel” (p. 7), por lo que acudimos a reiterar en diversas ocasiones el respeto con el que trataríamos las historias de vida que nos fueran compartidas y las implicaciones que estas tendrían dentro de nuestra investigación, brindando con ello garantías éticas de tratamiento de la información (ver Anexo 1.).

Estrategias para surcar el mar

Siendo esta una investigación estimada dentro del campo de las ciencias sociales, dada nuestra profesión docente, es necesario dejar claridad sobre el ejercicio de investigación en educación que realizamos durante todo el proceso, siguiendo a Hernández (1995), cuando nos dice que este tipo de investigación se entiende como "El estudio de los métodos, procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicas de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales" (p. 3). En ese sentido establecemos la pertinencia de nuestra pesquisa, pues la pregunta por cómo los talleres de escritura creativa y la educación literaria en espacios de educación no formal posibilitan prácticas de restauración simbólica frente a VBG, expone directamente la problemática a la que buscamos darle una eventual respuesta dentro del campo de la educación.

Siguiendo lo anterior, era necesario situarnos en un panorama metodológico concordante con nuestra práctica, por lo que nos decantamos por realizar un proyecto de investigación cualitativa, dadas las ventajas de este tipo de investigación en tanto permite una reflexión en y desde la práctica que “No busca la explicación o la causalidad, sino la comprensión, y puede establecer inferencias plausibles entre los patrones de configuración en cada caso” (Cedeño, 2001, p. 7), por lo que la decisión de ubicarnos en este panorama posibilita la elección de estrategias de recolección, sistematización y análisis de información coherentes con nuestros objetivos, tal y como lo veremos más adelante.

La pertinencia de esta elección radica también en que la investigación cualitativa “se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernández, R. 2014, p. 356), dejando ver con ello que mediante este tipo de investigación se sitúa específicamente a las personas en sus propios contextos, dando prioridad a sus propias consideraciones y partiendo de las mismas para una interpretación de su realidad inmediata, por lo que, dado nuestro devenir académico, este panorama era el más pertinente para el desarrollo de esta investigación.

Ahora bien, si nuestro interés investigativo partió del puerto de los textos del yo, presentados en la línea a la cual se adscribe como todas aquellas escrituras de carácter intimista que se manifiestan a través de autobiografías, cartas, crónicas o diarios y que remiten a las historias de vida de cada sujeto, escoger un enfoque no representó un reto, dado que al acercarnos al enfoque biográfico-narrativo encontramos todas las posibilidades para navegar con mayor seguridad sobre el mar escogido, visto que, como mencionan Bolívar y Domingo (2006, p. 2) “la narrativa es un género relevante para representar y hablar de la acción en la vida cotidiana y en contextos especializados”, y nada corresponde tanto a nuestro proyecto como esos acontecimientos y experiencias del día a día que conforman la vida de las personas participantes del proceso investigativo que llevamos a cabo y que apuesta, entre otras cosas, por la restauración del lugar que tiene para la vida en sociedad la dimensión personal de la vida (Bolívar y Domingo, 2006), pues todo lo que concierne al individuo tiene un efecto en la sociedad a la que pertenece y encuentra su lugar en la cultura de la que hace parte.

En ese sentido, Ferrarotti apunta, en *Las historias de vida como método* (2007), que estas deben ser vistas como texto y contexto, es decir, destaca la relación ineludible que hay entre lo micro y lo macro que compone a las sociedades, pues cuando se analizan las historias de vida surgen elementos que dan cuenta de que aquello que repercute en la esfera privada es también una manifestación de la esfera pública. De igual manera advierte que esta relación entre texto y contexto debe ser vista más allá de la luz de los relatos, pues debe pasar la barrera de lo académico en tanto debe existir una mirada sin juicios, toda vez que “Se requiere acercarse al texto con el cuidado y el

respeto debido a otro distinto de uno mismo. Se entra en el texto. No basta con leerlo con la atención externa de quien lee sólo para informarse. Es necesario ‘habitarlo’” (p.28).

Son muchas las posibilidades que el enfoque biográfico-narrativo aporta a una investigación de carácter cualitativo en educación, como advierte González-Giraldo citando a Conelly y Clandinin (2019), dado que se puede emplear como objeto de investigación, como método de investigación e incluso como movilizadora de la reflexión de quienes investigan, es decir las y los docentes. Con esto último se añade un sentido más político a nuestra metodología, toda vez que abre un espacio para construir un relato propio de quienes realizamos esta investigación: un profesor y una profesora en formación.

Resumidamente, este viaje investigativo se ubica dentro de la investigación en educación con una metodología cualitativa cuyo enfoque es el biográfico-narrativo, del que queremos resaltar una vez más la armonía con nuestra línea principal de investigación Los textos del yo, en el que hay un componente explícitamente escrito que nos lleva a evocar las palabras de Delory-Momberger (2015) cuando nos dice que “El relato aparece como la manifestación más significativa de ‘esta escritura de la vivencia’: relatos de vida, escritos autobiográficos, usos sociales instituidos de la historia individual” (p.7) que conforman una narrativa en la que se manifiesta, puntual y transitoriamente, lo que cada individuo se cuenta y cuenta sobre sí mismo.

Dejando claras estas decisiones metodológicas, queremos precisar que dentro de nuestra investigación y como lo venimos enunciando desde el planteamiento del problema, la categoría de Género es transversal a toda la propuesta, por lo que también tiene consideraciones de tipo metodológico en tanto “analiza la síntesis histórica que se da entre lo biológico, lo económico, lo social, lo jurídico, lo político, lo psicológico, lo cultural; implica al sexo, pero no agota ahí sus explicaciones” (Lagarde, 1996. p.3), de tal modo que decidimos “teñir de violeta” aspectos tan fundamentales como la selección de nuestro espacio de práctica investigativa, la población participante y la realización de nuestras configuraciones didácticas, como veremos a continuación.

Momentos y configuraciones didácticas

Teniendo en cuenta la población que nos esperaba en la isla que consideramos el Colegio Mayor de Antioquia, enmarcada dentro de un contexto de educación formal, al que, sin embargo,

nos acercamos desde una perspectiva de educación no formal, además de las consideraciones estimadas para la elección de los enfoques metodológicos, nos resultó imprescindible realizar configuraciones didácticas que respondieran en todo sentido a la apuesta por la educación literaria, aspecto en el que nos diferenciamos con la población participante, teniendo en cuenta que el saber específico de la misma se entiende dentro del ámbito sociológico y el nuestro dentro del ámbito educativo, en el que la literatura y la escritura son prácticas imprescindibles.

De igual manera, es de suma importancia considerar que para la implementación de nuestras configuraciones didácticas contamos con la financiación del CIEP, como se indicó en la introducción, y este factor posibilitó que pudiéramos incluir momentos que atendían a encuentro para la palabra y el reconocimiento, en los que a través de *un compartir*², las participantes se sintieran más cómodas. Este factor, que puede tomarse como algo sencillo, fue, sin embargo, muy importante para el desarrollo de nuestras apuestas didácticas, dado que nos permitió brindar condiciones de permanencia y asistencia a los diversos encuentros, además de crear un espacio de intimidad.

No solo acudimos a la financiación con el fin de solventar la alimentación, sino que, fue igual de importante para acceder a los materiales necesarios para el desarrollo de los talleres, esto debido a que, al ser un espacio de educación no formal, el acceso a los mismos no podía ser una imposición a las participantes. En ese sentido, es de resaltar que nuestras configuraciones didácticas pudieron desarrollarse a cabalidad debido a la incidencia de esta financiación, y esto a su vez nos permitió crear espacios mediados por diversos recursos fungibles que lograron propiciar –en medio de la frialdad de los salones– sensaciones de acogida y calidez.

Con lo anterior presente, enunciaremos resumidamente algunas de las configuraciones didácticas con sus respectivos momentos, con el fin de ilustrar la incidencia metodológica de las mismas en la consecución de los diversos textos del yo que posteriormente fueron analizados. Así mismo remitimos al lector o lectora de esta investigación a consultar las planeaciones completas disponibles en el Anexo 2.

² Un compartir es una forma coloquial de llamar los encuentros de una comunidad específica alrededor de los alimentos y la palabra.

Todos los talleres de escritura siguieron la misma estructura, independientemente de la temática abordada. En un primer momento se establecía un espacio para el reconocimiento de las sensaciones y emociones con las que llegábamos al encuentro, este espacio se propiciaba a través de preguntas orientadoras a las que las participantes podían responder a partir de un color, una estación del año, un sabor, un olor, entre otras. Seguidamente se pasaba al momento de lectura en voz alta de un texto relacionado con el tema que se abordaría en los talleres, su intención era la reflexión y discusión sobre la forma y el contenido del texto seleccionado. Posteriormente se seguía a la creación de los textos del yo, que trascendieron la escritura manifestándose en otras expresiones como el collage análogo, cuya técnica remite a la apropiación y transformación de imágenes ya dadas para la creación de una nueva composición. Esta técnica fue incluida como otro texto del yo dada nuestra cercanía con la misma y también porque como lo expresa H. Wescher (1976) citando al pintor y poeta español Alberts Ráfols i Casamada: “El collage no sólo se limita a la plástica, sino que su influencia llega a la literatura, la música, el cine, el teatro” (pág. 11).

Otras de las técnicas artísticas que acompañaron los talleres de escritura creativa fueron el dibujo, a modo de autorretratos y retratos de las participantes. Optamos también por hacer esculturas con arcilla y a la creación de “Pociones de cuidado” con hierbas y flores medicinales que se depositaron en frascos de cristal para su conservación en el tiempo.

Después del momento de creativo, se pasaba a compartir con todas los resultados, los motivos y las sensaciones durante y después del proceso. Esta puesta en común fue siempre voluntaria, especialmente porque de los temas abordados podían derivarse reflexiones que no debían traspasar los límites de lo íntimo. Este factor fue siempre expresado, con el fin de garantizar el respeto por lo que la otra persona quería o no decir. Finalmente, los talleres de escritura se cerraban con el espacio de la juntanza, en donde se compartían, además de los alimentos, las sensaciones con las que quedamos después del encuentro. Este espacio, dentro del marco pedagógico, resultaba muy trascendental, debido a que nos permitía escuchar de primera mano los factores positivos de los talleres, a la vez que aquello que debíamos seguir mejorando para los próximos encuentros. Esta fue, pues, la macroestructura de los talleres de escritura creativa que configuramos, pues, como en toda práctica docente, hubo momentos en los que ciertas decisiones

metodológicas tuvieron que ser descartadas o tenidas en cuenta con el fin de estar cerca de la consecución de los objetivos planteados en un inicio.

Era necesario acercarnos a lo primordial, a cada una de las personas que nos acompañarían en la búsqueda de aquellas formas propias del decir a las que llamamos poéticas. Para este fin realizamos un total de 11 configuraciones didácticas, una por cada taller, algunas de las cuales exponemos brevemente a continuación.

En el primer taller abordamos la inquietud por la relación y diferenciación entre la identidad y la identificación, hablamos sobre aquello que nos hace ser quien somos y creamos, en esa línea de sentido, un documento de identidad con aquellas características que cada una querría que le fueran reconocidas. Para este momento de creación se dispusieron materiales como revistas, colores, marcadores, *stickers* y papel para plastificar, toda vez que la intención era que cada persona se quedara con su nuevo documento de identidad.

En el segundo encuentro, como ya habíamos definido el lugar de la identidad propia, quisimos preguntar por las diferentes identidades y por el lugar que se les otorga en el mundo, es decir, por la posibilidad o imposibilidad que se les brinda a la hora de existir. ¿Será nuestra identidad aceptada? ¿Por qué tiene que serlo? ¿Tendrá acaso unos límites? Todas eran preguntas que orientaban la conversación en torno a los estereotipos, pero más específicamente, como era nuestro interés, a los estereotipos y roles asignados al género. Para mediar la conversación y poner a dialogar las perspectivas de cada persona con un ejercicio estético, abordamos el collage como posibilidad de creación, ofreciendo a las participantes los materiales adecuados para su realización y nuestra guía atenta para la culminación del proceso.

El tercer encuentro dio lugar a la pregunta por los modos en los que se podrían contrarrestar esas hegemonías y autoritarismos sobre la construcción de identidad y la expresión de género, por lo que buscamos la manera de integrar a ese propósito el papel que podría desempeñar la poesía, tanto como herramienta de resistencia e inclusión como muestra también, según algunos ejemplos, de las maneras en las que nos vemos y nos expresamos contra las diferentes formas de normatividad social y cultural. La idea era mostrar poemas de lo queer, lo trans, lo diferente. Pero también relacionados con las reflexiones feministas, cuyo interés era el lugar de las mujeres en la sociedad.

Abordamos para ello el poema *El tigre*, de Pablo Neruda, que se les fue entregado en recortes con el fin de que las participantes pudieran establecer el orden sintáctico del mismo y que al hacerlo pudieran ver en él aquellas expresiones que, atravesadas por la luz del faro del género, denotaban alguna violencia o la perpetuación de algún estereotipo.

Como ya se habían problematizado los estereotipos y se había manifestado el peligro recurrente que corren las mujeres debido a las maneras en las que la sociedad ha hecho actuar en ellas la categoría del género, era propicio hablar en nuestro cuarto encuentro de los lugares seguros, de una *poética del cuidado*, de aquellos elementos que podrían contrarrestar esas violencias. La idea era mapear los lugares en los que podríamos resguardarnos de las violencias o cumplían con la labor de prevenirlas. Para ello acudimos a la cartografía, puesto que esta “es un lenguaje de representación del espacio geográfico, una forma de abstracción de la realidad; (...) se transmite a través de una forma particular de comunicación iconográfica, el mapa, lo que nos lleva a situarlo dentro de un proceso comunicativo” (Barragán-León, 2019, p. 142). La intencionalidad de esta técnica era poder establecer en lo real el reconocimiento de los espacios a los que se puede acceder a la hora de ser afectadas por alguna violencia, además también de representar los lugares en los que más nos sentimos seguras.

Estas configuraciones hicieron parte de un primer momento que consideramos de reconocimiento y que tuvo su desarrollo en la primera etapa de nuestra práctica pedagógica, que, en cierta medida, significó una apropiación conceptual y metodológica, a la vez que fueron propiciando el espacio de intimidad y confianza que sería fundamental para la segunda etapa de nuestra investigación, en la que los talleres fueron llenándose más de las voces de las participantes que de quienes investigamos.

Llegada la segunda etapa, que la entendemos dentro del inicio de nuestro segundo semestre de práctica, planteamos configuraciones didácticas en las que estuvieran los temas de interés de las participantes, por lo que en un primer momento se les preguntó por aquello a lo que querían acercarse a través de la literatura, la escritura, y, por supuesto, el enfoque de género.

Dicho eso, volvimos con planteamientos renovados y que, sabíamos, significarían un acercamiento más detallado. Lo primero esta vez fue hacer un acercamiento a las perspectivas que

tienen las demás personas sobre lo que somos, sobre aquellos indicios que ven en nuestras formas de ser y de hacer en el mundo y que hacen que nos recreen en sus propias palabras. La actividad con la que iniciamos este nuevo ciclo consistió en presentarnos con una verdad y una mentira para que quienes nos escuchaban pudieran descifrar cuál era cuál. Luego de ello hicimos un viraje hacia los acontecimientos más memorables de la vida de cada persona, de las experiencias que marcaron en ellas un saber merecedor de ser escritos en una sinopsis al estilo de una novela. Había que ver qué era aquello que se consideraba tan esencial a cada quien como para ser infaltable en un ejercicio que requiere tanta concreción y tan poco detalle. Posteriormente estas sinopsis fueron leídas en voz alta con el fin de presentarnos como un libro abierto ante las demás.

Los talleres empezaron a tomar un carácter tan íntimo que el espacio se transformó en una experiencia ritual en la que los olores, las flores, los sabores, las texturas y las demás experiencias sensibles empezaron a configurar una dinámica de más cercanía que iba acorde con los textos del yo y la investigación biográfica y narrativa, toda vez que como apunta Ferrarotti (2007) es importante que los límites entre investigados e investigadores se diluyan para establecer un contrato de “confianza”, una relación auténtica en la que exista un respeto por el otro y una escucha atenta, es decir un “saber escuchar”.

Algunos aspectos tratados en los talleres iniciales dieron paso a problematizaciones más profundas. Por ese motivo, decidimos retomar la idea de nombrar los espacios seguros, pero ahora estrictamente los que resultaban seguros para nuestra forma de ser. Es decir, nos preguntamos por los lugares seguros de nuestra esfera privada que nos podían brindar protección contra las VBG, para lo cual resultó fundamental el reconocimiento de sí, de cada una de las personas, como una posibilidad de brindarse seguridad, sin que ello repercutiera, nuevamente, en responsabilizar por completo al sujeto de su propia seguridad. Lo que se planteó entonces fue una crítica a las instituciones que encubren este tipo de violencias y un reconocimiento de cómo desde nuestra acción personal podemos significar una diferencia, puesto que quienes nos rodean pueden hallar en nuestras acciones un soporte. Así el texto del yo resultante de este encuentro se materializó en la escritura de un manifiesto colectivo (cadáver exquisito) propiciado a partir de una frase inicial que debía ser complementada por las intervenciones de las participantes.

El décimo encuentro, ya muy en la recta final de nuestras planeaciones, permitió discutir, nuevamente, acerca de las imposiciones que nos acechan desde la infancia. De la idea de ser una mujer con ciertas características, de no poder serlo en ciertas formas, de no poder jugar bruscamente, de no poder actuar de maneras que “corresponden exclusivamente a niños” o a niñas, según sea el caso. Se mantuvo un diálogo alrededor de cómo esas exigencias significaron muchas veces no poder vivir la infancia desde la libertad, sino desde la restricción que impide el libre desarrollo y la felicidad plena de ser en todas sus posibilidades. En este taller acudimos a la historia de vida a través de una fotografía de la infancia para presentarla al grupo y evocar aquella etapa de la vida. Posteriormente nos miramos a un espejo, con la intención de reconocer nuestra historia en la mujer que somos ahora, para finalmente, elaborar un texto propiciado por aquello que esa niña nos diría hoy. En este taller abordamos directamente el cuidado, hablando entre todas sobre esas prácticas que en lo privado o público realizamos con este fin. Otra de las actividades creativas que incluimos en este taller fue la creación de una *poción de cuidado*, mediante el uso de plantas y flores medicinales que fueron depositadas en un frasco de cristal con el fin de conservar y darle forma a la misma.

El penúltimo taller fue planteado de la mano de uno de los intereses de las participantes y estaba dirigido a la reflexión en torno al amor romántico, pues hay en él ideas recurrentes y especialmente dañinas para nuestras relaciones con nosotros y nosotras mismas, tanto como con las demás personas. La configuración didáctica que implementamos para guiar este tema partió de la selección de canciones con una temática específica sobre el amor romántico, con el fin de analizar los discursos de este en la música. Luego se dio paso a la revisión del mismo patrón del amor romántico en obras de arte reconocidas históricamente, pinturas que posibilitaran establecer una línea de sentido recurrente. El texto del yo resultante de este encuentro fue la creación de una figura escultórica de nuestro corazón, con arcilla roja y diversos materiales como alambres, flores sintéticas y pedrería. Esta escultura fue posteriormente presentada al grupo por cada participante.

Finalmente, consideramos que un solo espacio no fue suficiente para abordar todas las temáticas que podían ser reflexionadas desde la problematización del amor romántico. Por eso, en el último encuentro de taller decidimos hablar de aquellas responsabilidades que tenemos con el amor que nos es dado por las demás personas, y decidimos mediar la reflexión con la construcción

de una carta por encargo, de tal modo que nos pensáramos en el lugar de quien tiene que dejar atrás un amor por motivos sobre los que no puede decidir. Este taller estuvo mediado por la lectura de la carta de amor que Dido escribió a Eneas, con el fin de hablar y reconocer aquellos comportamientos que pueden considerarse dañinos en el ámbito del amor romántico y las maneras en que se puede evitar caer en su repetición.

En suma, cada una de las configuraciones didácticas estuvo siempre intencionada por la educación literaria, la escritura creativa, la restauración simbólica y el género, al igual que estuvo mediada por la escucha atenta y la palabra amable, factores sin los cuales el nivel de intimidad y cercanía no hubiesen sido posibles. Ahora bien, se planteó un último encuentro en el que como investigador e investigadora compartimos con las participantes los resultados de esta pesquisa, para asumir con ello el carácter ético y político del que hablamos desde el principio. De este encuentro surgió la posibilidad de seguir encontrándonos para escribir, leer, hablar y ser escuchadas.

Estrategias para el análisis de los apuntes y trazos del viaje

Siendo los talleres de escritura creativa la columna vertebral de este viaje y el lugar del que emergieron los textos del yo analizados, debimos tener consideraciones sobre las maneras de recopilar y analizar dicha información, por lo que en este apartado daremos a conocer este proceso.

Como grumetes, es decir, como aprendices del arte de la navegación, incluimos en nuestro equipaje un elemento que, tanto en nuestro oficio como en nuestra vida cotidiana, nos resulta imprescindible: la bitácora, nos acompañó durante todo el trayecto, nos permitió plasmar en ella los sentires de antes y después de cada encuentro. Estuvo dentro de los materiales de análisis dado que la consideramos un texto del yo propio de la práctica docente, en el que, como profesor y profesora en formación, llevamos un registro diario de aquellas reflexiones que se derivan de la manera en que habitamos y sentimos la práctica. Esta escritura en las bitácoras fue ejercicio de carácter individual, del que no podíamos prescindir en el momento de análisis, pues también nos permitió un ejercicio de memoria más verídico sobre los talleres.

Atendiendo nuevamente a los textos del yo y a los talleres de escritura creativa, es coherente que el análisis se centre también sobre aquellas creaciones de las participantes, razón por la cual fueron incluidas también en este proceso. Es decir que los collages, cartografías, dibujos, esculturas

y textos, formaron parte del grueso del análisis. De ahí también es que resulta pertinente que enunciemos las Poéticas del yo, pues estas son emergentes de la interpretación posterior al análisis. En ese sentido, nos percatamos de que si únicamente recopilábamos las producciones materiales dejaríamos de lado lo más importante, la voz propia que nos prestaba sus palabras y perspectivas cuando hablaba de tal o cual cosa y que podía mencionar aspectos relacionados con las creaciones que representarían tanto o más que ellas mismas.

Por ejemplo, si recolectamos un autorretrato, no podíamos acudir a las anotaciones, porque no había manera de escribir todo lo que se dijo. Luego, tampoco podríamos hacer uso de la interpretación, puesto que podríamos cambiar el significado de lo que se quiso mostrar quien lo realizó, pues no teníamos su perspectiva, ni su sensibilidad, ni su comprensión de las motivaciones para usar un color y no otro o para representarse de una determinada manera.

En la tarea de recolección debimos hallar una manera fiel a las ideas originales, pero el carácter íntimo que ya se ha mencionado –que no sólo las limitaciones con los medios– impedían que pensáramos en realizar grabaciones audiovisuales. Era impensable que un espacio que exige total privacidad y en el que se tratan temas y situaciones complejas de vida se viera expuesto en ese grado. Las grabaciones de audio, en cambio, resultaban una mejor opción, daban la posibilidad de volver a las palabras precisas, la tranquilidad de expresarse naturalmente y alejaban la sensación de una observación constante.

Aun con lo expresado, no sería sincero decir que todas estas consideraciones las tuvimos desde el inicio, pues fueron el resultado del día a día, en el que íbamos afinando una cosa u otra. La necesidad de hacer grabaciones de audio, por ejemplo, surgió porque en un principio consideramos suficiente hacer un ejercicio de observación y anotación *in situ*, pero la configuración del taller nos hizo tomar otra ruta. No es posible disponer una escucha sensible y respetuosa con alguien que nos muestra sus intimidades, alegrías, dolores, frustraciones; en suma, sus emociones y sentimientos, y ocuparse a la vez de escribir algunas de las palabras que utiliza o determinados gestos que hace. Escuchábamos sus palabras o las escribíamos; hacer lo segundo no era una opción, resultaba un sinsentido para las motivaciones de nuestro trabajo y era contrario a nuestros principios.

En este punto es importante esclarecer que las grabaciones de los encuentros fueron transcritas posteriormente con el fin de hacer texto los audios y posibilitar una visualización más nítida de lo que se habló durante los talleres y que no fue incluido en nuestras bitácoras. Esta decisión de transcribir la tomamos dado que “La importancia de las transcripciones en la investigación radica en su capacidad para convertir el lenguaje hablado en forma escrita, lo que hace que el análisis de los datos sea mucho más manejable” (Atlas.ti, párr. 3).

De todas formas, no es que hayamos cambiado las anotaciones y las bitácoras por grabaciones, sino que redujimos un poco las primeras para poder atender las participaciones, continuamos con la realización de las segundas y las terceras se configuraron como una alternativa sobre la cual volver para revitalizar algún momento significativo que se nos hubiera escapado al recuerdo. Así, los tres elementos de los que hablamos se conformaron como nuestras principales estrategias de recolección de datos, que fueron acompañadas por un frecuente registro fotográfico.

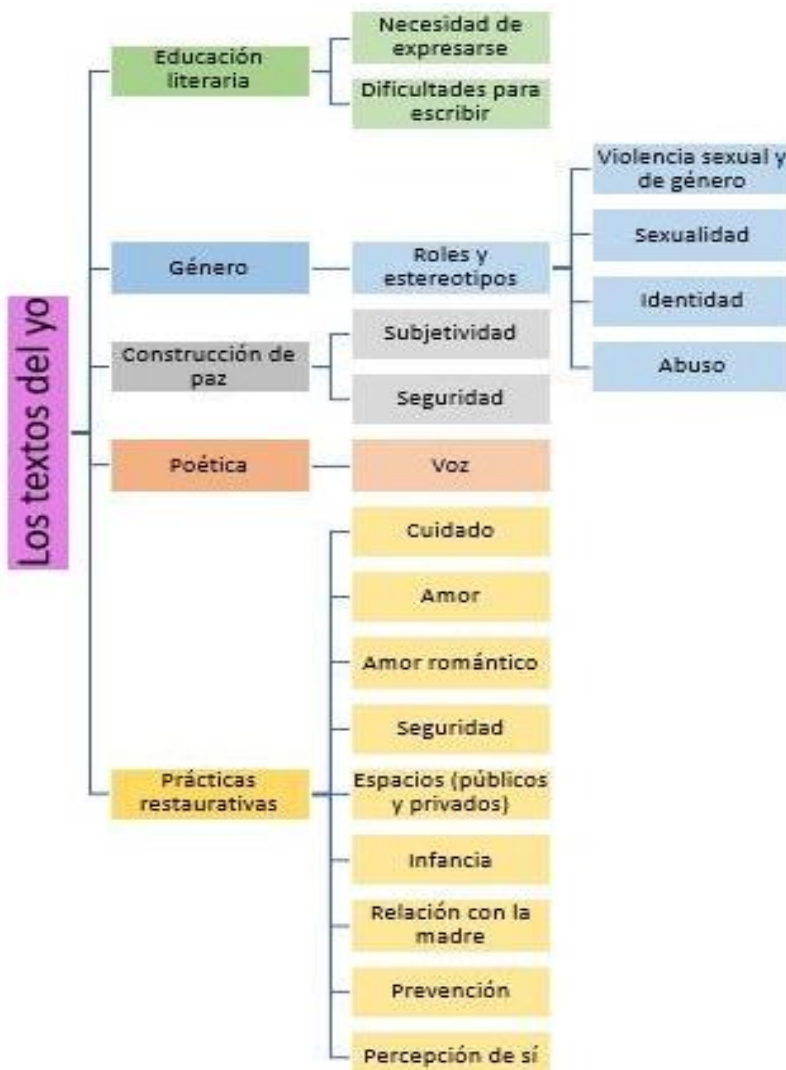
Frente a estas decisiones metodológicas para recolectar los datos que luego analizamos atendimos el llamado que hacen Amanda Coffey y Paul Atkinson (2003), cuando dicen que “Los datos cualitativos vienen en una gran variedad de formas: no hay un solo tipo. Pueden adoptar la forma de notas de campo, transcripciones de entrevistas, grabaciones transcritas de una interacción que ocurre naturalmente, documentos, cuadros y otras representaciones gráficas” (p. 6). Lo que resulta pertinente para el carácter cualitativo de esta investigación y para que la variedad de textos recopilados tuviera aún más sentido dentro de la misma.

Culminado el trabajo de campo nos enfrentamos a una sensación de angustia provocada por la cantidad de información recopilada, que no podía ser catalogada satisfactoriamente de manera análoga, motivo que nos impulsó a utilizar el software de análisis de datos Atlas.ti, este programa, según su manual, escrito por Allan Abarca y Nancy Ruiz (2014), es una herramienta que sirve a los profesionales para el análisis de diversos tipos de contenido, pues en él no sólo se pueden ingresar textos, sino también imágenes, audios y genotipos. El uso de esta herramienta posibilita una revisión más meticulosa de los datos recopilados, una mejor organización, y el uso de apoyos visuales como nubes de palabras y gráficos.

Para empezar el análisis partimos de establecer categorías principales derivadas en su totalidad de la línea de investigación: género, educación literaria, restauración simbólica y poética. Teniendo estos puntos de partida logramos reconocer categorías emergentes que, siguiendo a Rockwell (2009), son aquellos aspectos recurrentes que se van gestando en el proceso de investigación. Esto se evidencia en la siguiente figura.

Figura 1

Mapa de categorías y unidades de análisis



Nota. Elaboración propia.

La construcción de este mapa de categorías nos permitió ingresar al Atlas.ti información más precisa, en la que de acuerdo con cada categoría emergente fueron ubicados fragmentos tanto

de las bitácoras como de las transcripciones de los audios. Finalmente, se llegó a un total de 461 citas, con las cuales pudimos nombrar las poéticas del yo que hacen parte del apartado de análisis. Estas poéticas, que fueron emergentes de las categorías principales, siguen el orden del objetivo principal y de los objetivos específicos de nuestra investigación, y a la vez ayudan a evidenciar con mayor claridad el fenómeno estudiado.

Si bien el Atlas.ti fue una herramienta útil que nos permitió crear una matriz de información codificada, fue solo el primer paso, puesto que, siguiendo nuevamente a Coffey y Atkinson (2003), este proceso permite que el investigador reconozca y recontextualice todo lo que investigó, con el fin de seguir caminando hacia el análisis, en el que hay otras etapas como la lectura, la relectura y la selección de los apartados que harán parte del análisis.

En ese sentido y dadas las poéticas del yo que logramos establecer: poética de la confianza, poética de la identidad, poética del desahogo, poética de la evocación, poética de la soledad, poética del cuidado y poética del viaje, categorizamos nuevamente la información para responder a estas de manera concluyente y verificable, encontrando en este ejercicio que muchas de las citas que componen el corpus, se interseccionan en diferentes poéticas.

Ahora bien, en la segunda etapa del análisis, decidimos narrar nuestra experiencia investigativa a través de la metáfora de un viaje por mar, para lo cual necesitamos acercarnos a la terminología del campo de la navegación, ver películas, leer poemas y buscar referentes en los que el mar estuviera presente. Esta decisión responde también al enfoque biográfico-narrativo de esta investigación, en la que los relatos de vida y la capacidad de narrar de los seres humanos son importantes para dar cuenta desde lo propio, de aquello que es común. Fue también una licencia que nos permitió una posibilidad de contar esta experiencia desde la lengua y la literatura, y, también, desde aquello que moviliza nuestras vidas: la poesía. En ese sentido, “No nos limitamos solo a informar lo que hallamos, sino que creamos un relato de la vida social, y al hacerlo, construimos versiones de los mundos y los actores sociales que observamos” Coffey y Atkinson (2003, p. 128).

Principios y compromisos de la navegación

Hemos dicho que lo que hacemos es, claro, una investigación, pero lo hemos mencionado también como una apuesta política caracterizada por develar una parte del mundo que yace en las experiencias de vida de ciertos individuos, de ciertas mujeres inmersas en ciertas condiciones sociales; mencionamos también que todos lo hallado proviene de encuentros íntimos, cercanos, seguros, por lo cual no pudimos más que enfocarnos en respetar lo que tenían para decirnos, para decirse a sí mismas y a las demás, para decir al mundo a través de la representación que se les hace en estas páginas. Había que ser responsables con sus palabras, pues eran sus vidas, como eran sus gestos sus perspectivas del mundo y las disposiciones de sus cuerpos la representación misma de su ser individual; había que saber que era un privilegio nuestro poder ver lo que allí eran y que no podíamos siquiera sugerir ir más allá, pues ya era el borde, si no de sus intimidades, sí de las que se nos disponían.

No sobraba decir que lo que haríamos en cada ocasión era una praxis resultante de la reflexión y del saber que cada una llevaba, que estaba destinado a ser tal o cual cosa y que cabía la posibilidad de decir que no, de prohibir la lectura de unas líneas o el acercamiento a una ilustración. En todos los casos se hizo la claridad de que lo que se decía estaba expuesto a la duda, al escrutinio razonable, a la interpretación honesta, pero jamás a la censura, la burla o a la incompreensión, que no caben en un espacio en el que se propende por la libertad y la reconstrucción del tejido de una sociedad indiferente.

Se hizo saber que las creaciones pertenecen a cada una, que su mirada sería expuesta en nuestras palabras, que sus poéticas serían cifradas en nuestros términos aunque sostenidas en sus sentires; se dio a entender en cada ocasión que toda aquella labor que hacíamos en conjunto estaría encaminada en pro de la construcción y defensa de las individualidades, así como de la restauración simbólica –que es nuestro alcance– de las heridas causadas por las diferentes violencias de las que pudieron haber nombrado en el espacio. Dimos a conocer nuestra intención de llevar la potencia de sus palabras, de sus propiedades al nombrar y decir del mundo, hasta el lugar que les corresponde, hasta el fomento de una reconstrucción del entramado social y la contribución a la construcción de una paz justa e incluyente.

Después de saber todo eso, queda por decir que nos preocupó también que conocieran antes que nadie el resultado, la manera en la que llevamos sus voces y sus ideas a un espacio que creemos más público. Estas poéticas del yo, de sus yo que responden a unas necesidades expresivas propias a la vez que a ciertas dinámicas sociales de las que son voceras consciente o inconscientemente deben ser conocidas, antes que nadie más, por quienes las figuraron a modos de expresiones sensibles.

Así, dispusimos un último encuentro que hacía rememorar los espacios del taller, casi con los mismos momentos que tuvieron aquellos. Un encuentro con el fin de compartir una lectura de las Poéticas de yo que encontramos en esta investigación y un recuento de las conclusiones. Así mismo en este espacio retomamos la posibilidad de seguirnos encontrando para reflexionar sobre aquello que nos convoca y nos une no solo académicamente, pues la intimidad de los espacios creó entre nosotras un vínculo que trasciende más allá de lo puntual, en la complicidad que posibilitaron los talleres establecimos un lugar para resistir, restaurar, aprender y cuestionar. Un espacio, por tanto, que queremos conservar hasta donde nos sea posible.

IV. Poéticas del yo

*Este es el mar
El mar con sus olas propias
Con sus propios sentidos
El mar tratando de romper sus cadenas
Queriendo imitar la eternidad
Queriendo ser pulmón o neblina de pájaros en pena
O el jardín de los astros que pesan en el cielo
Sobre las tinieblas que arrastramos
O que acaso nos arrastran
Cuando vuelan de repente todas las palomas de la luna
Y se hace más oscuro que las encrucijadas de la muerte
(Vicente Huidobro, 2016)*

Cada viaje tiene un principio y llega a un destino. El nuestro, como muchos otros, ha de concretarse en el puerto en el que se inició. En cada puerto, es misión de quienes viajan contar lo que les aconteció, narrar sus odiseas, sus travesías, sus desventuras, maravillarse con los tesoros que valorizan la experiencia. Cuando no resultan ser tesoros materiales, el mundo entero está de acuerdo en que el mismo camino recorrido es lo atesorable. Entonces, aquí estamos, en nuestro punto de partida, con la pluma, cuando no con la voz, dispuesta a dar detalles de nuestro periplo.

El camino ha sido largo y provechoso. Zarpamos, en medio de una brisa cálida, hacia un horizonte tan prometedor como desconocido. Sabíamos lo que podíamos encontrarnos en el mar, fue esa certeza la razón que hallamos para iniciar el viaje. Teníamos una idea de lo que había allí, de que, en medio de sus aguas, más revueltas que sosegadas, podían aparecer escollos que harían descartar las estelas fugaces de las líneas rectas; que el viento podría azotar las velas o estar ausente; que, en plena marcha, en medio de esa búsqueda de tierras no escrutadas, hallaríamos más temprano que tarde buenos puertos, islas diferentes que nos llevarían a aquello que buscábamos.

Para aventurarse en la lectura de este análisis, amigo y amiga lectora, debemos advertir que la conformación de las poéticas analizadas se dio luego de la catalogación de la información

recopilada durante los talleres de escritura realizados en nuestra práctica, donde emergieron diversos textos, como collages, cartas, esculturas, dibujos, cartografías, entre otros –además de la palabra hablada– que al ser reflexionados, derivaron en ciertas narrativas que encontramos recurrentes, y que responden con su corpus a lo que consideramos poéticas; aquellas manifestaciones comunes que acogen las expresiones propias (Álvarez, 2012) de cada asistente, y que son el resultado de la puesta en escena de la didáctica de la Lengua y la Literatura, además, se configuran como posibles prácticas de restauración simbólica debido al contenido casi catártico que hay en su creación, en las potencialidades de implementar estrategias de escritura creativa con un objetivo de Educación Literaria en espacios de educación no formal, en los que lejos del ojo vigilante de la institucionalidad, las personas puedan formarse no sólo en ámbitos académicos, sino también encuentren espacios para subvertir los daños que han repercutido sobre ellas de una u otra manera.

Otra consideración igual de importante refiere a que si bien se pueden establecer categorías sintácticas y semánticas claras, a través de la catalogación de la información recopilada, los límites entre una poética u otra son muy difusos, pues están interrelacionadas, o contienen dentro de su configuración vestigios de otra poética o varias. Finalmente, a esto es lo que apelamos cuando decimos Poéticas del yo, pues emergen de la gama de colores, del acervo de palabras y de las historias de vida que nos fueron compartidas, son, en suma, una narrativa que como la vida misma no sigue una sola línea de sentido. En cuanto a la forma de nombrar las poéticas, queremos indicar que surgieron de expresiones de las participantes, que sugieren cierta estética a la hora de nombrar las cosas.

Sea este pues el momento de que la lectura entregue los tesoros, los hallazgos, aquello que nos hizo volver diferentes de tan gratificante periplo.

Decir lo que quiero o de una poética de la confianza

Hay un primer paso que da lugar a las ansias de caminar, un impulso primigenio que conduce a toda acción. Si el ser en crecimiento no se despegara de las paredes, no aprendería a caminar. Ese desprendimiento, no se daría, en todo caso, si no confiara en la fuerza de su propio cuerpo y en la presencia de un alguien que le pone atención, que le presta un cuidado.

Llegar a un espacio y hablar de lo que se es requiere un desapego del yo, que me protege. Este desapego, entonces, requiere que la persona tenga una certeza de ser cuidada, de ser tomada en cuenta, requiere una apuesta por la conducta de quienes escuchan. Cuando Azul dice “a veces la gente opina mucho y no me gusta eso”, no significa otra cosa que una preocupación por lo que podría ser o por lo que ya ha sido. No es gratuito que diga también “a mí no me gusta cuando empiezan a hablar que de la vida y a contar las cosas y a soltar la lágrima, a mí no me gusta eso. Ni me gusta contar mi vida ni me gusta mostrarme como... [vulnerable]”, pues se entiende que el ejercicio de contar no un acontecimiento cualquiera, sino uno que toca directamente los aspectos más sensibles, no corresponde a una declaración sencilla. Por ese hecho tampoco puede permitirse decirlo a alguien que no conoce, de quien no sabe qué esperar, o espera con base en malas experiencias.

Lo único que posibilita la palabra es, entonces, una promesa de cuidado, de atención, de comprensivo silencio. Si Amarilla nos dice, respecto a la experiencia de una estudiante, que “ella me hizo prometer que yo no iba a contar. Yo no puedo contar”, es porque conoce ese pacto implícito y comprende su posición como depositaria de la confianza, teniendo en cuenta lo difícil que es hablar de eso que ya no puede guardarse y sale a flote. Lo mismo ocurre cuando Miel nos dice “yo he aprendido que lo que hay que hacer en el colegio es como tener esa confianza (...). Porque, si no, (...) ellas no van a contar porque creen que uno cuenta”.

Entendiendo esto, debemos exponer cómo, progresivamente, todas nuestras compañeras de tripulación se encontraron con la necesidad de expresarse, que trae consigo la necesidad de una escucha, cómo desde el primer día se embarcaron en la posibilidad de construir un espacio donde primara la confianza, en donde se pudiera confluír para decir lo que se quiere y lo que se necesita, en donde no se diera cabida a la intromisión ni a la opinión no solicitada, un adentro en el que lo extraño fuera, entre otras cosas, la insensibilidad del afuera.

De esta manera, se comprende natural la palabra esquiva en un inicio, el silencio atento a las palabras ajenas; ello construye cuidadosamente la base de la palabra propia, puesto que da lugar a descubrir el espacio como seguro, como un escenario de tacto. De esta manera le ocurrió a Lila, quien al principio se mostró algo esquiva a la palabra y la atención, pero a medida que pasaba el

tiempo fue transformando ese comportamiento en una apertura, hallando cabida a lo que tenía por decir, aunque asistiera una única vez a los encuentros.

Pero la confianza que posibilita la palabra no es más que el inicio de todo el acervo de posibilidades. Una vez desatada, la palabra se hace una corriente que nos pasea por destinos abundantes. Mandarin dice que la confianza genera una responsabilidad en aquella persona en la que se deposita, puesto que tiene que actuar de acuerdo con lo que le es contado. De lo contrario – argumenta– puede conducir a una revictimización, si lo que se cuenta es un hecho doloroso. No podemos hacer nada con lo que viene de recordar lo lejano, pero lo cercano nos tiene que interpelar y llevar a la acción, pues elegir contarle a alguien es, en muchas ocasiones, una petición de transbordar las cargas, de compartir un peso que resulta demasiado para quien inicialmente lo lleva a cuestas.

Con lo que está fuera de nuestro alcance es posible hacer algo, pues lo que nos es narrado externaliza alguna experiencia que debe ser recibida y tomada con cuidado. No requiere otra cosa que atención, indistintamente de la carga emotiva de la que venga acompañada. Una memoria de felicidad, una de dolor e incluso una ocurrente son un reclamo, más que nada, al reconocimiento de ellas como algo revelador y constitutivo de quien nos lo da a conocer.

Cuando Azul dice “me parece superchévère poder hablar de esas cosas, porque eso no lo habla (...) uno normalmente... (...) yo no hablo mucho”, no se refiere solamente a la posibilidad que tiene de hablar de las veces en las que un hombre la “reparó toda” (es decir, cómo la observó completa “lascivamente”, como dice Amarilla), o las veces en las que ha percibido ese mismo trato con otras mujeres, o de las acciones que acarrearán una violencia simbólica, como cuando en los bares dan libre entrada a las mujeres “como para que los hombres vayan”; sino que se refiere, del mismo modo, a aspectos por fuera de la cotidianidad agresiva que le ha correspondido habitar. Decir “cuando estoy sola, con mi vela, mi matica al lado, ya yo estoy feliz, ya no necesito más”, es también una alternativa que, fuera de reñir con una búsqueda nuestra y de algo específico, posibilita echar una mirada sobre la bastedad casi oceánica de las experiencias de vida y, más importante todavía, a la posibilidad de decir lo que se quiere.

Una poética basal, pues, resultó la confianza, a la que se acudió en diferentes momentos tanto de forma directa como indirecta, nombrándola o dejándola actuar. Ella facilitó la posibilidad de ser y mostrarse mujer en el lugar seguro que se conformó, y posibilitó que se hablara de ellas, de cosas de su explícita y única incumbencia, de la primera vez en la que se supieron vulneradas por la imposición absurda de un juguete, de un color o de una ropa, o a partir de las palabras “machorra” o “marimacha”, que quieren hacer ver una degradación en donde se halla la libertad.

En las otras personas, en la confianza que generan su compañía y su misma palabra, es donde se localizan en ciertas oportunidades la voluntad y la potencia para hablar. Se hace más fácil atravesar las turbulencias de un océano cuando otra persona, avezada, se atreve a surcarlas, tal y como nos mostró Malva, quien narró lo que quería decirle a la niña que fue y logró que las demás empezaran a leer sus cartas, con sus partes dolorosas, con sus palabras de apoyo, de esperanza y de promesa, dándonos a conocer incluso aquellas veces en las que las vulneraciones, más violentamente, aparecieron en una mano gélida que hirió antes de cuidar, y fue oculta antes que develada por aquellas personas más cercanas, que eran responsables de garantizar el bienestar.

Esas narraciones, tan propias, que generaron llantos silenciosos, unidas a tantos otros momentos en los que lo más íntimo se nos hizo público, forjaron lo que más tarde comprendimos como un espacio en el que pudieran aparecerse las palabras de todas, sin miedo alguno, con la plena seguridad de ser respetadas, sentidas, comprendidas y valoradas, tanto así que nos brindó la comprensión necesaria para determinar que esa carta en específico, aunque necesaria para nuestros trabajos, era tan propia de cada una que resultaría insensible pedirles que nos la compartieran.

Así, vez tras vez, se fue robusteciendo aquello que garantizaba la voz de cada persona y avalaba nuestro espacio de encuentro como uno significativo a la hora de “identificar ciertas cosas que antes no hubiera identificado”, como lo dijo Azul, a la vez que posibilitaba, como lo nombró Amarilla, la creación de “textos que permitía[n] hablar de un yo y de unas otras a través de ellos, (...) de un tejido entre voz y voz que consolidaba una unidad armoniosa, sincera, fértil”. Misma idea que apareció cuando Miel mencionó que sentía que haber escrito y hablado de ella misma le había posibilitado experimentar más el mundo, repensarlo, sentir que lo habita y lo nombra; que le brindamos la posibilidad de nombrar cosas que antes eran anónimas. Lo cual no sería posible, como

advierten Cruz, González, Sánchez y Pérez (2022), por fuera de un espacio de interdependencia y corresponsabilidad, es decir, de confianza y cuidado.

Reconstruir la mujer que somos ahora o una poética del desahogo

Como las mareas, las historias suelen ser impredecibles. Puede pasar que, en ocasiones, a pesar de prever en el clima, en las corrientes, y en el firmamento las probabilidades de una tormenta que agite las olas, nos adentremos al mar con la confianza de que el barco y la tripulación tendrán la pericia y la resistencia suficientes para navegar las furiosas aguas y atravesarlas sin miedo.

Empezar a contar la historia de nuestra vida puede convertirse también en una travesía impredecible, en la que las maneras en que decidimos narrarnos nos pueden llevar a remover sedimentos que, de no haber movido con el recuerdo, seguirían anquilosados en una memoria lejana. Este viraje, por supuesto, trae consigo implicaciones, pues cuando esos recuerdos salen a flote y se desbordan en lágrimas, se debe contar con las palabras y acciones precisas para dejarlas ser como alivio y no únicamente como dolor.

Sabíamos que nuestro viaje pedagógico, iluminado siempre por la luz violeta del enfoque de género y las numerosas enseñanzas de nuestras maestras, Selen y Diana, podría develar aspectos profundos de aquellas personas con las que viajábamos una vez a la semana. Sin embargo, no imaginábamos que el vínculo pedagógico y la confianza propiciarían un espacio tan íntimo en el que, además de reflexionar sobre la literatura y los textos del yo, reflexionaríamos sobre la humanidad desgarradora, descarnada y violenta que muchas veces se camufla ante la imposibilidad de encontrar un lugar dónde enunciarla y denunciarla abierta y categóricamente.

Como las tormentas tropicales que suelen ser bautizadas con nombres –en su mayoría femeninos– sobre nuestra isla se precipitaron borrascas que podíamos señalar no solo con nombre, sino también con apellido propio: El Acoso Callejero, El Abuso Sexual, la Violencia Física, la Violencia Económica, la Violencia Psicológica, la Negligencia Estatal y el Abandono. Hacerles resistencia, entonces, fue nuestro reto, la manera que encontramos para darle alivio a los estragos que quedan después de su paso.

Cierto jueves las probabilidades de lluvia eran mínimas, era uno de esos días en los que el sol resplandece con toda su fuerza sobre el occidente, iluminando con sus rayos cualquier rastro de materia y sofocando con su calor cualquier atisbo de voluntad. Nada en el ambiente auguraba una tormenta, pero aún con el inclemente sol, sobre nuestra isla comenzó a llover. Aquella tarde en que volvimos al puerto de la infancia, las lágrimas se confundieron con el mar, pues las palabras dirigidas a la niña interior para la que somos refugio denotaron dolores que en esa vulnerabilidad de la época pueril no fueron atendidos. Los ojos cálidos de Miel se nublaron y entre pausados lamentos sus palabras nos mostraron una imagen de profundo dolor. “Yo siento que esa niña me reclama. Como ‘no jugaste con muñecas, no jugaste con tal cosa’. Porque yo no jugué con muñecas, yo trabajaba y montaba bicicleta”.

Ese reclamo que se advierte en las palabras de Miel y que tiene esa connotación dolorosa al estar acompañado por sus lágrimas, posibilitó que otras voces como la de Amarilla la acompañaran, pues cuando nos dice “a mí me tocó cuidar a mis hermanitos, yo era la grande, yo nunca fui niña, porque a mí me tocaba quedarme cuidando a mis hermanitos menores”, nos está mostrando que esas precipitaciones derivan de la misma tormenta de las VBG, de los roles y estereotipos que las subyacen, marcados con nitidez desde la infancia, en los que a las mujeres se les “acomoda” en el lugar de cuidadoras serviles a disposición de las necesidades masculinas (Hernández, D., 2014).

La voz de Amarilla se escuchó como los truenos de una tormenta inclemente que amenaza con llevarse todo a su paso: “yo he sido muy peleona con las lógicas patriarcales, sin yo ser feminista, porque yo no sabía qué era eso. Pero a mí me chocaba que mi mamá les diera carne a los hombres y a uno le diera huevo”. Miel la respalda agregando “O la carne más grande”, “Es que, en la casa, cuando había carne, era para los hombres. O las mujeres éramos las que teníamos que moler, los hombres no. Yo recuerdo que me gané muchas pelás por eso”. Manifestando esta queja, nos dejan ver cómo desde un aspecto tan cotidiano como la alimentación se pueden configurar estereotipos de género que naturalizan la discriminación y la desigualdad (Hernández, D., 2014), en los que las mujeres están relegadas y lo masculino se ubica en el lugar principal en el cuidado que debe recibirse en el hogar, en la protección.

El punto más álgido de la tormenta fue cuando Mandarinina narró con cautela el episodio de abuso que sufrió en su infancia (de este momento no hay grabaciones, pues no por ser un espacio de carácter íntimo nos dimos licencia de que todo pudiese ser grabado). Sobre sus ojos brillantes se posaron nubes grises que advertían que más temprano que tarde llovería. Su relato no necesitó de muchos detalles, pues sus palabras justas fueron cercanas a las sensibilidades de quienes escuchábamos. Mientras sus lágrimas rodaban por sus mejillas, Bárbara tomaba el impulso para narrar que a ella también le pasó, y luego Amapola, con un hálito de resignación más que de queja, se sumó a sus historias, expresando que en la infancia cayó en el pozo oscuro del Abuso Sexual.

La devastación después de escuchar esos relatos de vida nos dejaba al descubierto frente a las personas con las que compartíamos una herida. La tormenta pasó, las lágrimas cesaron, pero al mirar al horizonte veíamos los estragos que una borrasca de esta magnitud deja a su paso, este panorama no era paralizador, todo lo contrario, habíamos escuchado, sostenido y entendido aquello tan doloroso que una otra nos confiaba. Ahora nos quedaba pensar qué hacer con ello, pues “cuando uno vuelve a la infancia y encuentra esas cosas que le faltaron a esa niña, reconoce las carencias. Entonces, lo que queda es como reconstruir la mujer que somos ahora”.

Una poética del desahogo es aquella que acoge los reclamos, quejas y dolores de quienes los expresan, es por tanto una narrativa de la palabra y la escucha en la que no puede haber espacio para lanzar juicios, increpaciones o justificaciones. Esta poética que fue emergente a nuestro ejercicio investigativo permeó cada encuentro en el que la discusión posibilitada por la literatura y la escritura estuvo transversalizada por el enfoque de género y la lectura crítica sobre el contexto en el que nos movemos. Se caracteriza porque en ella las voces emergen después de haber acudido a un recuerdo visibilizado por la “luz violeta” que remueve aquellos episodios en los que nos sentimos vulneradas, solas y abandonadas y no tuvimos las herramientas para defendernos.

Su tono es fuerte pues enuncia y denuncia hechos que marcaron periodos importantes de la vida que condicionan las maneras en que nos relacionamos con nosotras mismas y con los demás. Se potencia cuando no se queda únicamente en el hecho violento, sino que este trasciende a la denuncia a la luz de una restauración simbólica, pues cuando se habla de cómo se encubrieron las agresiones bajo el silencio y se castigaba en su círculo cercano, en su familia, se posibilita un unguento que calma aquellas heridas por las que quizás nadie va a responder, una pomada cuyos

ingredientes son la escucha atenta, la palabra precisa y el silencio cómplice en la lucha que cada quien da, y tiene lugar una práctica “sanadora, urgente, restauradora del silencio activo, provocadora de la escucha, hacedora de la memoria, crítica, libertaria, apasionante y comprometida” (Cruz, González, Sánchez y Pérez, 2022, p. 16).

En el mar es fácil ahogarse, nuestra humanidad no da para abarcar la magnitud de las aguas, así mismo, esa humanidad no da para narrar todas las afectaciones que hemos vividos, sin embargo, la del desahogo es una poética que nos puede ayudar a no hundirnos en ese mismo mar que es la vida. Nos permite enunciar aquello que aflige nuestra existencia con la posibilidad de soltar, sacar, escupir, vomitar, dolores que pesan y que hieren en lo más profundo.

Hay también un sentido político en el desahogo pues en su práctica hay que tomar postura, decisión y resistencia para enfrentar (narrar) con vehemencia otras posibilidades de existencia que no se enmarquen en lógicas patriarcales y dañinas, pues esperamos asistir a espacios donde no haya una sola historia de abuso.

Difícil es hablar de aquello que no puede recogerse en las palabras. Difícil es apropiarse de las palabras cuando se han comprendido como instrumentos que unas pocas personas pueden esgrimir. Intentar hablar de sí y hacerlo por medio de la literatura es una compleja unión de dos dificultades. Es difícil hablar de mí y es difícil escribir un poema, un cuento, una sinopsis, hacer un collage, por lo que la poética del desahogo también abarca las posibilidades del decir, como expresión sensible y como expresión estética.

Finalmente, es una reivindicación de la propia voz, pues como lo dijo Marfil cuando apuntó sobre la importancia de las palabras por fuera del papel, de lo que tiene que ser dicho porque sobrepasa lo que puede ser contenido en la blancura y tersura del papel que se muestra como un muro al que solo uno tiene la posibilidad de mirar. “Yo no decía nada y todo lo escribía; ahora quiero escribir y decir”.

Todas las niñas son así o una poética de la identidad

*Tendrás que mirarte y pensar la mujer que fuiste, que te hicieron
y la que quieres ser.*

(Miel, 2023)

La confianza, como poética de cierta esperanza en las otras y otros, abre caminos, descubre rutas y permite irrumpir en la mansedad de las aguas profundas, así como detenerse a contemplar en la tersura de su superficie nuestro propio reflejo. A su vez, la invitación a zambullirnos, no como Narciso sino como aquellas que ven en sus propias aguas la posibilidad de ser en plenitud y zafarse de la suciedad del mundo, aparece.

Después de saberse escuchadas, desnudarse y echarse al agua surge como uno de los más naturales impulsos. Cuando empiezo a reconocermme y reivindicar el lugar en el mundo que recién descubro, aquella persona que me escucha, que me ha demostrado su cuidado y me ha brindado su voz comienza a merecer también saber quién he sido y quién vengo siendo. Las preguntas personales, como la que hay en torno a la existencia y las razones para cuidarla, empiezan a comprenderse como públicas, como un punto en común en el horizonte; así mismo como los juegos, las bromas y los chistes empiezan a tantear el terreno de aproximación a quien comparte conmigo un mismo espacio.

Comienzan a dibujarse de esta forma las varias manifestaciones de la identidad. En primera instancia, definida a partir de lo que he hecho de mí, lo que he elegido deliberadamente para componer mi manera de ser; en segundo lugar, lo que hago conmigo, lo que digo y cómo actúo, aunque tenga que recurrir a la mirada ajena para percibirlo; y en una tercera instancia, lo que han hecho de mí. Reconocimiento que en algunas ocasiones resulta doloroso, aunque útil para poder transformar esas formas del dolor en formas del alivio.

Realizar una hoja de vida con aspectos mucho más relacionados con los gustos e intereses personales, como el color favorito, la estación del año, la canción favorita, la palabra, la flor, la cita literaria fueron primeros acercamientos a lo que cada una era. Esas pequeñas elecciones empiezan a evocar una singularidad, son un reconocimiento a una unicidad que se marca desde lo más básico.

Al mismo tiempo, van emergiendo aspectos más específicos. Índigo nos dice que su frase personal es “ve, marica, estás loca”, y explica que la locura incide enormemente en la forma en la que se plantea ante la vida y ante la sociedad, porque de otra forma las ataduras sociales le silenciarían lo que es, como menciona Hernández, D. (2014), su identidad por fuera del binarismo de género y de los estándares del sexo que se le atribuye. Nos permite, más en profundidad, aproximarnos a saber quién es, a su comprensión de sí misma como morada de la locura, tan necesaria para sobrevivir a este mundo, como dice Amarilla.

Un cadáver exquisito (Ver Figura 2), por otro lado, se convierte en una oportunidad para nombrar lo interior y contrastarlo con lo colectivo, en una manera de encontrar en lo dicho por otras y otros alguna idea que se nos ha escapado entre la bruma propia. Cuando a un inicial “Si miras dentro, encontrarás...” prosigue “un corazón para cuidar, un alma para cuidar y una mente de admirar” alguien nos permite observar tanto su vulnerabilidad como su capacidad de comprender y crear. Si le continúa “mi corazón desbordado de amor”, nos es permitido observar una única selección –entre infinidad de posibilidades– que alude al reconocimiento de la propia capacidad de amar, de evitarle al otro o a la otra el sufrimiento. También pueden continuar a tal inicio “la luz de sus ojos que te impactarán” y “la luz que hay en mí y trato de compartir”. A partir de ello o de lo que identificamos en ello podemos acercarnos a lo que puede alojarse en nosotras y nosotros, aunque no lo hubiéramos contemplado antes.

Figura 2

Cadáver exquisito

Si miras dentro encontrarás
un corazón para cuidar, un alma para cuidar y una mente de admirar

LA INSOPORTABLE Y DOLOROSO VERDAD

Mi Corazón desbordado de amor

Encontraras la luz de sus ojos
que te impactarán

la luz que hay en mí y trato de
compartir.

Así mismo, cuando Mandarina, en otro momento, se agradece por lo que es, no sólo reconoce sus elecciones –acertadas o erradas– y los escollos que ha sorteado, sino que manifiesta de ese modo que gran parte de su identidad en ese preciso instante se enfoca en reconocerse en su complejidad, también “en su sombra”, según Amarilla, en lo amable y lo no tan amable. Como se advierte que con frecuencia es más común reconocerse en lo segundo, que “se tiende mucho a la dureza con una misma”, como dice Amapola, debemos tomar en cuenta, según Marfil, la idea de prestar atención a la suavidad de lo que hay adentro, a nuestra capacidad de evocar la ternura en palabra hablada o escrita, de decir lo tierno. Pues en el mar de las escrituras del yo hay espacio tanto para las olas embravecidas como para las aguas mansas, para todo aquello que interpela, como enuncian Cattoni y Martínez (2020), los sujetos con sus formas de decir, su corporalidad y su identidad.

Cuando Índigo reconoce que también había en ella esa tendencia a “tirarse duro”, a la vez que se reconoce el esfuerzo por detener tal conducta, muestra apropiación de lo escuchado, una sensibilidad con lo que han dicho. Nos dice “yo me he tratado mal muchos años, pero también he intentado luchar con eso, con tantas emociones, con tantos pensamientos”, y añade que –fuera de eso– ha logrado construirse una resistencia al dolor, dolorosamente necesaria para poder sortear lo que deviene el hecho de no acoplarse a las dinámicas y estéticas de lo binario.

En este punto, entonces, aparece la dicotomía entre tratarse y definirse con suavidad y resistir y defender tal definición con rudeza férrea. Así se concluye que no sólo puede tenderse hacia la autoexigencia exagerada, sino también hacia el cambio de ese comportamiento para alojarse en el otro extremo de la situación. Si Índigo dice “yo soy mi casa” y refleja esta como su lugar seguro (Ver Figura 3) no dice otra cosa sino “yo soy mi resguardo, ahora que he dejado de ser otra más que me persigue”.

Figura 3

Mi lugar seguro



Nota. Ilustración realizada por Índigo

Nombrar lo que se es, paralelamente, requiere recordar lo que ya no es más, lo que ha sido. Algunas veces esa remisión al pasado puede resultar nostálgica –como cuando se echa la mirada a un agua ondeante– porque tal vez en el pasado algo era ligeramente mejor, aunque fuera en detalles simples, del tipo que le es más fértil a la nostalgia. Miel dice “A mí no me gustaba peinarme. Pero ustedes saben que uno crece y hasta se hace la queratina. Pero yo mantenía así, toda montañera (...). Y yo peleaba con mi mamá (...). Yo vivía muy feliz con mi pelo suelto” y reconoce con ello una parte de sí misma que amaba y la hacía sentir bien, el reflejo de una niña que, para Amarilla, tiene que ser recuperada. Esa memoria, esa especie de regreso al gozo que hace del presente un dolor, se transforma en un reclamo de lo que nos perteneció alguna vez, se convierte en la acción revolucionaria de volver sobre lo que no estaba mal pero fue cambiado por las circunstancias que abarcan el crecimiento en una postura social específica (Hernández, D., 2014), el acomodamiento en el mundo.

Todo esto nos permite decir que al acercarse cada una de las personas a aquello que ha construido, a su propia identidad, puede identificarse desde el rechazo o desde el reconocimiento, a la vez que desde la comprensión de la existencia de características que, bien o mal, se han transformado. Si se mira más allá se puede comprender que ese acercamiento hecho en la esfera de lo íntimo –que no excluye la compañía de otras que me escuchan y acompañan– facilita el acercamiento afable a lo que soy y a lo que quiero transformar, lo cual remite nuevamente a lo planteado por Pesado (2021) cuando habla de las prácticas restaurativas como un acercamiento a la conciencia de sí y el resto del mundo, con el fin de tener un relacionamiento más sano. Por eso Miel nos dice: “Aquí aprendí que yo necesito y que quiero reconstruirme, como luchar con lo que he sido y ya no quiero ser”.

Lo dicho nos remite, precisamente, al segundo acercamiento a la identidad, a esa parte que está vedada a nuestros propios ojos y aparece reflejada en la mirada límpida de quienes afectuosamente voltean a vernos. A veces una persona es tan irremediamente sí misma que no hay manera de que la voz exterior se aleje de la interior. Si Índigo nos dice que su frase es “marica, estás loca”, la falta de réplica verbal para esa afirmación se compensa con una risa, que es muchas veces complicidad y consenso. Nos reímos de aquello que percibimos como realidad risible, de lo absurdamente cierto. Si, por ejemplo, nos presentamos con dos verdades y una mentira sobre algo que nos identifica, a la espera de que adivinen qué afirmación es qué cosa, aparecerán risas por todas partes, dado que con frecuencia sabemos lo que somos, pero no lo que definitivamente no. Eso es algo mucho más evidente para quienes nos observan, aunque no hayan pasado mucho tiempo a nuestro lado, pues nuestra forma de expresar y de ser ante el mundo tiene sus repercusiones, a tal punto que otras y otros logran hacerse una idea de lo que somos. De otro modo no podríamos, en nuestro limitado contacto con Miel, hablar del decaimiento propio de las almas nobles que se nota en su rostro mientras cuenta que la han involucrado en un chisme, ni mucho menos percibir, tras un par de experiencias, la manera en la que cada vez que va a hablar de los momentos difíciles de su vida planta la mirada en un punto fijo, sin mirar directamente a nadie.

Sin embargo, este tipo de reconocimiento puede resultar un inconveniente, si no se toma en consideración que no toda imagen que nos hacemos de la otra o el otro es la realidad, que se puede crear un prejuicio sobre esa otra persona aun si se tiene buena voluntad. Si hubiéramos reparado

en esto nos hubiéramos percatado de que Violeta, aunque había asistido a varios encuentros, no estaba lista para que una voz diferente a la suya se posara sobre lo que escribe. “Espero escribir luego para que me lean, pero aún no”, nos dijo cuando, ante su escucha perpleja, leímos la “sinopsis” que hizo de su vida. Si hubiéramos preguntado antes de repartir los escritos, habríamos podido evitarle un momento en el que se sintió vulnerada y que, con todo, manejó amablemente, diciendo que intenta reflexionar más en lo que escribe, porque comprende que allí sitúa lo que es o, más bien, lo que va siendo, que al escribir-se organiza y aclara su vida (Jirku y Pozo, 2011).

Aunque este error fue significativo, todavía es posible ir más allá, errar más, ir hacia la consideración de la otra persona como alguien que no corresponde con su autopercepción y que termina afectando su manera de mirarse. Miel nos dice “yo tengo ya 42 años, pero a la luz de muchos hombres yo soy la niña tierna... y son ‘ay, tan linda’, (...) Y eso duele tanto”. También podemos representar, según esto, para las otras y otros, algo que no tenemos que aceptar ser, algo que nos pone en el lugar de la firmeza y la determinación, que requiere un esfuerzo sobrehumano para sobreponernos, porque nos quiere definir no desde la amabilidad sino desde la condescendencia y la estereotipación, violencias sigilosas pero devastadoras, de las cuales las escrituras del yo, retomando a Martínez (2019), nos permiten alejarnos.

De todas formas, sigue habiendo posibilidades de acercarse a lo que las otras y otros son a partir de los indicios que nos dejan ver en sus acciones y formas de habitar, desde la corporalidad y la palabra. La misma Violeta, por ejemplo, permite ver con su predilección por el púrpura y sus pañoletas las tendencias hacia el feminismo; Amarilla, con sus manillas y collares coloridos, muestra la cercanía con algunas comunidades indígenas; Mandarina, con sus faldas de flores y cabello crespo, las delatadas raíces de la costa; Índigo, con sus palabras, el lugar desde el que se sitúa para observar el mundo; y Miel, entre la sobriedad de sus colores habituales, nos guía para descubrir la nobleza en sus ojos.

Muchas de estas características siguen sin ser visibles solamente para quienes las observamos desde afuera, pero hay aspectos cuya percepción no coincide muchas veces con la que cada quien tiene en su interior. Cuando realizamos un retrato de Mandarina e Índigo (Ver Figura 4), resultaron caracterizaciones que permitieron visibilizar esto. Lila, que veía por primera vez a Mandarina, expresó que le transmitía una sensación de tranquilidad y alegría, en lo cual coincidía

con las demás. Bruno dijo que la dibujó con los brazos abiertos porque así caracterizaba bien su forma de ser. De Índigo se dijeron cosas del mismo carácter, todas amables y hasta risibles, del tipo que ya hemos mencionado. Este ejercicio hizo que ambas agradecieran, pues sintieron que se les reconocía de una manera más amable de la que ellas muchas veces lo hacen.

Figura 4

Retrato y autorretrato



Nota. Creación de Índigo.

Resulta agradable pensar que esa tarde zarparon en nuestro barco sin prever que seis o siete personas les darían una mirada tan afectuosa, que podrían encontrar en otras bocas las palabras que tantas veces les fueron negadas por las suyas. Amapola observó que “A veces nosotras mismas y nosotros nos enfocamos demasiado en lo malo. O sea, nos percibimos, incluso cuando nos paramos frente al espejo, y lo primero que hacemos es notarnos esos defectos, esas cosas que –creemos– nos faltan”; que, por suerte, “Siempre va a haber otra perspectiva que no acuda a la negatividad, a nuestra vocecita interior que siempre nos está ahí como puyando para que nos sintamos mal”. Habló además de la necesidad de volver a esas cosas que las demás personas ven en nosotras y nosotros, en la posibilidad de reconocer dentro de nuestra identidad eso que amablemente nos dicen que le pertenece. Gracias a estas apreciaciones surgen, como ya hemos mencionado, manifestaciones de sensibilidad y conciencia. Si Índigo, según nos dice, siente que ha perdido mucho tiempo

autoexigiéndose de manera exagerada es porque vio a través de las otras personas las bondades que le eran invisibles.

Cuando es otra la persona que habla de nosotras y nosotros, y lo hace con amabilidad y de forma sincera, algo se remienda, una nueva idea de lo que somos empieza a germinar, y llega a conseguir tamaños colosales cuando las palabras se hacen frecuentes. La otra persona empieza a ser una salvación, la alteridad se convierte en beneficio, y más que en beneficio, en bienestar.

Ahora, la tercera manera de percibir la identidad es una versión, por decirlo de algún modo, agresiva de la mirada ajena sobre lo que somos o deberíamos ser. Ya no es la observación detallada de lo que se deja ver, sino que es la mirada policíaca que se detiene a reparar en lo que no está como considera que debería, pues en su ser policíaca es también autoritaria. Bajo su lupa, la oportunidad de una persona para decidir hacer algo de sí misma es casi una ilusión, puesto que condiciona prácticamente todas las posibilidades y las restringe en “opciones” dentro de, en palabras de Hernández, D. (2014, p. 40), “un catálogo de desigualdades”, en el marco de “un discurso previo sobre los hombres y las mujeres, que los hace ocupar cierto lugar social” (Lamas, 2004, p. 7). Lo que los otros y otras dicen de nosotras y nosotros viene en defensa de un dispositivo social que intenta predeterminarlo todo. No obstante, nuestra tripulación, dotada de sus intereses iniciales y las herramientas que posibilitamos, como el catalejo, pudo escudriñar entre los designios ocultos y develarlos, aclararlos de a poco, como aquello que surge lentamente entre la niebla.

Así, los espacios en los que nos deteníamos a pensar alrededor de la relación de lo social y los sujetos, a quienes se les imponen modos de ser, surgían con frecuencia. A partir de esas reflexiones emergían diferentes propuestas para controvertir las normas y se recordaba cómo se daban incluso desde la inocencia de la infancia. Si bien muchas de las normas que se nos enseñan cuando estamos en la niñez son imprescindibles para la vida en sociedad y sus preceptos, muchos de los mandatos están permeados por imaginarios más grandes, por categorías como la del género que son totalizadoras y representan un código estricto de comportamiento e interacción, que no definen normas en conformidad con el bienestar social sino también con control individual.

Era inevitable que en nuestra tripulación compuesta por mujeres y disidencias sexuales y de género se problematizaran los condicionamientos relacionados con *crecer en mujer*, como diría

Cristina Rivera Garza, con tener que desarrollar su ser dentro del género pormenorizado en el sistema binario. Capaz de manifestarse en gran variedad de formas, en cualquier contexto de socialización, el género aparece primero en la familia, que inicia con la asignación de roles y estereotipos (Hernández, D., 2014). Cuando Amarilla dice “Mi mamá le daba la carne más grande a los hombres y a las mujeres les daba huevo” y Azul replica “o primero les servían a los hombres” es porque hay una identificación en ese sentido, porque se comprende que ese hecho que podría parecer aislado ya ha ocurrido en más espacios, como lo confirman las quejas de la mayoría al escucharlas. Si, nos dicen, continuando con Amarilla, “a los hombres los dejaban ir a todo lado y nosotras nos teníamos que volar” y la respuesta a ello es una confirmación que se escapa a modo de risa, lo que aparece en ese momento de reflexión es una identificación de uno de los modos en los que actúa el género, a través del control y la pormenorización impecable de las facultades de unos y otras. Los varones son los que deben comer primero y comer la carne, porque son fuertes, porque necesitan más. Las mujeres no pueden salir en todo momento porque no está bien visto, o porque ciertos lugares no son para ellas, o porque restringirles la libertad se concibe como una protección, cuando es en realidad una violencia en torno a la cual se quiere generar una costumbre.

En una de sus intervenciones, Mandarina cuenta que cuando ella empezó a salir a las discotecas, su abuela le decía que “ni sus tíos, que son hombres” lo podían hacer. En palabras más claras, le hacía saber que había algo inaudito en que ella tuviera más libertad que sus tíos varones, le exponía que su *ser* mujer tenía que ir acompañado del aislamiento domiciliario. En ese mismo sentido, si la madre de Amarilla estuvo gran parte de su vida en estado de gestación –por estar supeditada como la mayoría de las mujeres de entonces al rol de madre– y le legaba a ella tareas relacionadas con el cuidado de sus hermanas y hermanos era porque la maternidad debía depositarse también en ella (Hernández, D., 2014) y lo hacía consciente o inconscientemente. Cuando nos cuenta que sólo ella y sus hermanas debían dedicarse a las labores domésticas, incluido el lavado de la ropa de sus hermanos, deja ver cómo se las delimitaba para ser cuidadoras, seres de domicilio. Además, que sus hermanos tuvieran derecho a “castigarlas” encarnaba la consolidación de esos y otros roles. Atenderlos en sus necesidades básicas era el deber de ellas; controlarlas, un derecho de ellos.

De maneras similares aparecen las determinaciones en torno a una figuración de la identidad de *la mujer* en lugar de una posibilidad de ser para cada mujer por sí misma. Azul muestra una fotografía y recuerda con ella los mandatos de cómo sentarse, cómo vestir, qué jugar y qué no. Artemis habla de su imposibilidad de salir sin ser custodiada por los primos o los hermanos, de la vigilancia de la mamá y la familia. Nombrar tales escenarios resultó en el reconocimiento de que muchas veces se hizo el intento de contrarrestarlos, pues tras cada injusticia era pronunciada una queja, sobre una imposición se presentaba una acción de rebeldía, sobre los “porque sí”, seguía persistiendo la duda o la noción de que la respuesta tenía que ser otra.

No obstante, entre esas violencias simbólicas que pueden aparecer en la familia, surge una especialmente relevante: la que recrimina con adjetivaciones el actuar con libertad, que, en algunas de sus formas, únicamente les está permitida a los varones. A ellas la brusquedad les estuvo y les está acotada, al igual que la simpleza y la holganza. En suma, la naturalidad en las acciones, los gestos alejados de la pulcritud exagerada. Pareciera que para poder ser mujeres tuvieran que estar cautivas y siempre a la espera de decisiones y órdenes ajenas, obligarse a hacer y lucir siempre con excelencia, mostrando delicadeza y decaimiento, como si no pudieran hacer más que tener todos los atributos que acompañan a la delicadeza (Hernández, D., 2014).

“Yo [cuando era niña] usaba ropa ancha. Tenía un tío. Yo no tenía amigas, sino dos tíos que fueron contemporáneos conmigo. Y jugaba baloncesto, microfútbol, montaba en bicicleta, hacía bicicross... Entonces mi papá me decía ‘marimacha’, que no sé qué”, nos cuenta Miel. No obstante, ella, como había sufrido una agresión sexual, consideraba que vestir ancho y tener encima el adjetivo de “marimacha” le podía brindar una protección, como lo sugirió Amarilla. Esto le traía una paradoja compleja, pues ser marimacha es casi una negación de la mujer, que trae rechazo, y una aproximación vulgar a ser varón, a ser macho. En consecuencia, resulta siendo una forma de varón indeseable, del tipo que no tiene libertad, que no tiene la validación para arriesgarse en el mundo del afuera, porque no se circunscribe al discurso previo que está dispuesto para ella (Lamas, 2004).

Amarilla y Amapola dijeron lo propio en algún momento. Sobre ellas, quienes crecen en mujer, recaen estéticas y comportamientos prefijados. Ambas fueron llamadas marimachas en la infancia por su disposición hacia la diversión desmedida, no atada por la delicadeza que sugiere la

imposición de la feminidad tradicional. Amapola llegó a decir “a mí me decían que era marimacha, que iba a ser lesbiana porque me encantaba jugar con los hombres, y lo que llaman ‘machorrear’, que es como jugar brusco”. Amarilla contó que, cuando tuvo a su hija y la dejó probar con todo tipo de juegos, colores y experiencias, su mamá le decía que la estaba volviendo marimacha, a lo que ella replicaba que ella, Amarilla, lo había sido durante toda la vida y no representaba un problema.

Todo lo que hemos podido decir hasta ahora refiere, entre otras, a la idea de que la familia como base de la crianza y espacio primero de recibimiento y “adecuación” de la persona para el mundo, se encarga de mostrarle que hay apenas unos pocos comportamientos que le son permitidos según el sexo con el que nació (Hernández, D., 2014). El dispositivo del género que deviene este sexo determina tanto las posibilidades de hacer con su propio cuerpo como los lugares y contextos de socialización que están a su alcance, así como las facultades de decir. Todo eso, por otra parte, al no ser natural sino construido, genera en quienes actúa con más severidad un ánimo por no dejarse encasillar, por ser cada vez más como desean y no tanto como “deberían”, toda vez que tales ordenamientos les resultan incómodos y dolorosos. No hay manera de no enfrentarse a las imposibilidades de ser que les imponen. El mar propio, los textos del yo, tratan precisamente eso, convierten la memoria en revitalización. Tanto lo doloroso como lo analgésico y transformador resurgen y, al hacerlo, conforman un ímpetu renovado por ciertas lides que deben ser retomadas o reconocidas.

Lo anterior lo contamos, entonces, como una relación entre el núcleo familiar y la definición de características identitarias *para* la persona y no *por* la persona. Ahora corresponde que hablemos de los espacios en los que esas exigencias con el ser aparecen e intentan alojarse en las personalidades e identidades; en los otros espacios y grupos de interrelacionamiento en los que frecuentemente se aplaude la obediencia y se castiga el desacato a la norma.

Si la familia nos condiciona para actuar de determinada manera, la sociedad, en sus diferentes espacios, la refuerza constantemente. Así lo explica Amarilla cuando dice que hay ciertos estereotipos que nos ponen en una lógica de remitirnos a unos estándares que ponen afuera, es decir, hay un diálogo entre familia y el resto del entramado. Para dar luz a esta idea podemos referirnos a conversaciones en torno a los lugares seguros y a la dicotomía de lo privado y lo

público. Una primera instancia de lo privado es la familia, que empieza a nombrar acciones e imposibilidades de acción. Luego, en espacios públicos como la calle o los dedicados al transporte público, se presentan dinámicas que dan a entender que no están autorizados para todas las personas, porque son nichos de violencias simbólicas, como algunas de las que comprenden las VBG. Abiertamente están comprendidos como públicos, pero son focos de violencias que impiden a una parte de la comunidad acceder a ellos.

Amarilla nos cuenta que, como parte de una encuesta para determinar la percepción de seguridad-violencia en estudiantes del Colegio Mayor, preguntaron “¿dónde usted siente que le han acosado como hombre o como mujer?” a lo cual respondieron, en su mayoría mujeres, que en lugares como los bares, la calle y los centros comerciales. De este modo aparece una imposición que ya revisamos de manera implícita, cuando mencionamos los condicionamientos de la familia: si las salidas están restringidas para las mujeres más que para los varones, si hay espacios que no son vistos con buenos ojos para alojar a las mujeres, si estar por fuera y mostrar una imagen de libertad es algo que no se les autoriza, y los lugares públicos son, por lo general, incómodos (cuando no inseguros) para ellas, entonces podemos hablar de una imposición a la reclusión en el hogar (Hernández, D., 2014). Por eso Amarilla nos dice “A los hombres la calle no les es tan [hostil], [la calle] no aparece como miedosa para los hombres, son las mujeres las personas más coincidentes [a ese respecto]. La esfera pública se vuelve peligrosa para ellas”, es decir, se vuelve una imposibilidad, y la reclusión una marca para su identidad, parte de la identidad *mujer* y no una característica probable y decidida por ciertas mujeres, como podría darse en entornos de mayor libertad.

En esta línea de sentido, podemos decir que cierto tipo de estética, igualmente, se constituye como una imposición hacia las niñas, que comprenden que verse cada vez más grandes, mayores, “más mujeres” con atributos físicos propios de la sexualización equivale a tener mayor aprecio dentro de sus contextos. Esto puede evidenciarse en una memoria que Amapola compartió en uno de nuestros espacios con el fin de que conociéramos una de las primeras veces en las que se sintió insegura. Cuando tenía entre 12 y 13 años se animó a ser porrista. “En ese tiempo las chicas tenían busto, eran piernonas. Yo no tuve esos cuerpos. Y me vi a mí misma, a los trece añitos, metiéndome medias en un brasier... En séptimo, de un día a otro, llegué con ‘senos’, (...) pero fue por esa

inseguridad”, porque a su edad ya había construido una idea de sí que respondía a las exigencias de la sociedad, al “mandato a las mujeres a ser siempre bellas, jóvenes, delgadas” (Hernández, D., 2014, p. 40)”.

Azul, quien la escuchaba atentamente, dijo que ello resultaba común, que “todas las niñas son así”, tendientes a buscar la aprobación de las otras y los otros. Lo que muestra ese “son así” es que son formadas así, con un mismo ideal de cuerpo, de personalidad, de sueños, de metas que si no se cumplen las llevan a la sensación de culpa o de insuficiencia. Lo que puede afirmarse, tal y como fue dicho es la oración previa: “eso le pasa a uno cuando es niña”, eso empieza a pasar en las niñas cuando inicia su condicionamiento en torno a la delicadeza y la estética de la mujer adulta, como si fuera importante para una niña resultar bella o mayor, como si no pudiera ser simple y complejamente niña.

“Yo creo que una de las cosas que le pesa mucho a uno en la adolescencia es ese tema de la estética, eso de ser lindo para los otros. A mí también me pasó”, dice Amarilla, y esa idea de resultar “linda” para otros tiene que ver enteramente con las formas en las que cada sujeto se muestra ante el mundo. Tales formas no pueden reñir con lo que la sociedad ha prescrito: actuar con recato o no actuar, expresarse con delicadeza, no exagerar en la efusividad, alejarse de los comportamientos “machorros”, en suma, caracterizarse por el refinamiento del comportamiento.

Ahora, si decimos que el entramado social en su conjunto actúa de tal manera que pueda acentuar los comportamientos ya estipulados, reconocerse como parte de ese entramado social y como parte de tales procesos es imprescindible. “Las niñas llegan y se sientan [muestra que con las piernas abiertas] y yo [les digo] ‘mami, no se siente así, que usted no es un hombre’”, dice Miel, reconociendo que ha hecho parte de la consolidación de roles y estereotipos de género. Este reconocimiento es parte fundamental del inicio de otro proceso sobre el que reflexionamos hondamente, el de transformación de tales dinámicas. Así como desde la infancia podemos observar un tensionamiento de eso que nos ataba, ahora, como personas en la disposición de introducir a otras al mundo, y conscientes de lo dañinas que son esas maneras de hacerlo, podemos apostar por formas más amables de dar la bienvenida, unas que no transgredan la humanidad, que no ejerzan violencia debido al sexo que se nos asigna al nacer y el género que se nos es dado caracterizar.

“¿De dónde proviene que una niña de 12 o 13 años esté con un deseo de tener pechos grandes? ¿Cómo nos enfrentamos a eso? ¿De qué manera protegemos o seguimos perpetuando esos estereotipos?”, se pregunta Amapola, ¿cómo podemos convencer al mundo de que eso que pasa no es normal, de que esa vanidad ingenua no es innata del sexo-género femenino, de las mujeres, sino un resultado de una forma violenta de hacerlas interactuar consigo mismas y con el entramado social? Como Amarilla creció escuchando y siendo condicionada por lo que podía y no podía hacer, ello repercutió en que cuando su hija nació tuviera una aliada, como lo nombra, una persona que podía garantizarle crecer en libertad, actuar con tranquilidad y ser sin esencialismos. Porque, como la misma Amarilla dice, es importante “tener a alguien en la infancia que le muestre otras posibilidades, eso puede ser transversal para la mujer que una termina siendo”, para la forma en la que se construye, para la ruta que tomará en la búsqueda de su identidad.

En contraste con todo lo dicho hasta ahora, debemos advertir que el hecho de que la tripulación estuviera compuesta casi únicamente por mujeres no impidió que la expedición llegara al puerto que corresponde a los varones, a las imposiciones y dinámicas sobre lo masculino. Si bien varias de las intervenciones relacionadas con ello venían por parte de Amarilla, que es la más versada en el tema, no se puede demeritar lo que sus observaciones eran capaces de generar, como un acercamiento más amplio a las implicaciones que, en general, contiene la categoría del género a la hora de la construcción de la identidad.

Hay también imposiciones en la masculinidad, dolores propios de ser hombres, de *hacerse hombres* a partir de lo que se les enseña. Bruno menciona que “hay una selección importante que usted [como hombre] tiene que hacer, y es sobre lo que le gusta jugar. (...) es bastante importante decir que a usted le gusta practicar cierto deporte, y si no le gusta ningún deporte, que usted es rudo al menos. Entonces están la rudeza y el deporte”, tal vez cierto tipo de deporte, uno de contacto físico, de brusquedad, del tipo que se les prohíbe a las niñas. Lo que debe decirse aquí es que, así como las niñas no tienen por qué estar supeditadas a la delicadeza, los niños no deberían estar obligados a la dureza y a la brusquedad, sino que ambos, niñas y niños, deberían poder acceder a toda la gama de posibilidades, según los momentos, las sensaciones y su emocionalidad.

En este orden de ideas, Bruno complementa lo que había dicho afirmando, muy de la mano con lo que dice Hernández, D. (2014), que la ternura está casi vedada a los hombres, que su

posibilidad de acudir a la sensibilidad se veía menguada por su necesidad de mostrarse fuertes. Por eso Amarilla añade que, efectivamente, los hombres no han estado libres de violencias (considerando que desligar ciertas formas de ser por su sexo-género es una acción violenta) y dice que “Tienen a toda hora que estar en condición de un lugar que a veces ellos no quieren tener: de proveedores, de fuerza, de conquista”, tienen que hacer, en su rudeza que no es suya sino del mundo que los acoge, la guerra a la que deben ir y mostrarse hombres en los ejércitos.

En el caso de los varones, pareciera que tuvieran que asentarse en la no delicadeza, en la no vulnerabilidad, en cierta omnipotencia. Crecer en ese lugar los condiciona, según reflexionamos, para no comprender los momentos en los que son vulnerados o violentados simbólicamente, con frecuencia apenas pueden reconocer la violencia física en contextos determinados. Como dice Amarilla, refiriendo sus encuestas, “los hombres sí son violentados, pero ellos no entienden eso [que viven] como una violencia”. No comprenden, en muchas ocasiones, que los tocamientos corresponden a una violencia, que contactos físicos no consensuados son violencia, porque la vulnerabilidad les es desconocida como posibilidad de su ser, aunque se presente en sus experiencias más cotidianas. La categoría del género, en su modo de actuar, es un limitante a la mirada, no da ocasión para elegir gran parte de lo que constituye lo que seremos, como ya lo referimos ampliamente con Lamas (2004) y Hernández, D. (2014); por ello el acercamiento a sus problemáticas y predeterminaciones es comprendido aquí como un catalejo unas veces, y otras veces como un faro que lo ilumina todo y nos muestra que ahí en donde la naturaleza quiere ser descrita es condicionada.

La poética de la identidad, entonces, se compone de aquellas manifestaciones del ser, de las dudas y las incertidumbres expresadas en los encuentros con otras y otros que nos escuchan y a quienes escuchamos, de la comprensión del complejo entramado que condiciona lo que podemos hacer de nosotras y nosotros. Son las formas de decir desde el yo, que en las reflexiones se colectiviza, de mostrar cómo el mundo ha querido que seamos y existamos de acuerdo con él, y, a pesar de ello, somos o podemos hacer de nosotras y nosotros según aquellas partes que consideramos amables, según lo que está decidido *por* nosotras y nosotros y no *para* nosotras y nosotros. Nos permitimos ir al espejo de agua para vernos, lavarnos y zambullirnos por completo.

Esta poética de la identidad, así, reconoce que cada quien es por decisiones del día a día, pero también por presiones sociales, por definiciones, atributos, “catálogos”, caracterizaciones y discursos previos respecto a lo que debe ser; que en la alteridad y desde las otras miradas se puede ser otra u otro, y que, sobre los condicionamientos, la voz amable –ajena o propia– y la reflexión conjunta propician la transformación de lo que por tanto tiempo ha sido doloroso.

Para mí nunca hubo cuentos o poética de la evocación

Decir evocación es remitir al recuerdo, a aquello que yace en los cimientos de la memoria y que después de una sacudida emerge como la espuma sobre las olas. A través del desarrollo de los diversos talleres de escritura fue inevitable que visitáramos, en varias ocasiones, la tierra de la remembranza, aquel lugar fértil para los recuerdos del que no se puede volver igual, del que recogimos relatos para contarnos nuevamente la historia que ha sido nuestra vida. En uno de los talleres (Ver Anexo 2) tuvimos la licencia para ir a aquella época en la que nuestra identidad empieza a tomar forma, que, aunque endeble, no deja de tener un contorno; fue la infancia uno de los lugares al que la evocación más nos llevó.

Llegamos de la mano de Azul, quien a través de una fotografía de su niñez relata que, a diferencia de sus primos –quienes la acompañaban en la foto– para ella hubo mandatos estrictos que se derivan de la condición de ser mujer, como la postura adecuada para sentarse, los juegos que se podía permitir y los que no, las normas sobre la vestimenta y todos aquellos factores que ahora, a la luz de su adultez y una tenue “luz violeta”, reconoce como imposiciones propias del género. Navega al lado de este recuerdo un dejo de rabia justificada en las implicaciones que el género tiene desde la infancia; no es gratuito por ejemplo que Miel exprese el reclamo que esa niña que aún vive en ella le hace cuando expresa que esa niña no pudo ser niña, pues a diferencia de otras, a ella le tocó trabajar y cohibirse de ciertas formas de divertirse que no resultaban “propias” de una niña, dado que siempre hubo un mandato externo que coartaba la libertad de ese espíritu aventurero de los primeros años.

En esa corriente de la evocación llegaron también reclamos, quejas, desahogos y culpas que, abordados a través de la literatura y la escritura creativa –que rebasa los límites de lo formal y lo académico y da lugar a lo íntimo (García, 2011)– se manifestaron como olas de diversas

magnitudes. Índigo nos permitió conocer una idea surgida de su ejercicio de evocación, cuando fue a su infancia buscando vestigios de los cuentos que le leían no encuentra eco alguno que lo remita a uno puntual, pues, en sus propias palabras: “para mí nunca hubo cuentos”, no hubo relatos que le llamaran la atención por la posibilidad de reconocerse en las personas que interactuaban en ellos. Considerando su identidad de género tan clara, expresa que “no hay cuentos para maricas, cuentos que se salgan de la mirada binaria”.

Esta anotación nos dejó sin palabras, dado que es cierto que al revisar el canon de literatura al que tenemos acceso en la infancia se incurre en repetir una y otra vez los estereotipos de las lógicas dominantes, como se puede aducir de las palabras de Zayas (2011), si consideramos que los autores reconocidos generalmente lo son dentro de una tradición hegemónica. Esta conclusión nos acercó a revisar –dada la cercanía de nuestro contexto– los *Cuentos de los Hermanos Grimm*, un programa televisivo de corte infantil que adapta los cuentos de tradición oral recopilados por los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm y ha sido transmitido en televisión nacional todos los fines de semana. Esta evocación de un recuerdo común posibilitó que surgieran reflexiones profundas respecto al espacio que la literatura y sus diferentes manifestaciones ocupa en nuestros recuerdos, en otras palabras, aquellos libros o historias que tenemos en común, que compartimos dentro de una misma experiencia literaria (Zayas, 2011) y que, vistos a través del cristal del recuerdo indican zonas donde las percepciones que tenemos en el momento presente, los tensionan, cuestionan y subvierten.

En este último sentido atendimos a nuestra apuesta por la Educación Literaria, propiciando la lectura de otro tipo de cuentos donde aspectos como los que denunció Índigo fueran tomados en cuenta, para ello llevamos libros álbum como *El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa* de Patricia Fitti (2019), con el fin de propiciar una crítica no sólo del canon establecido, sino también un acercamiento a posibilidades de literatura más incluyente y provocadora para el espacio de desarrollo de los talleres, anudando a ese sentido que la educación literaria no evoca únicamente lo que es tomado en cuenta dentro de la academia como “correcto o adecuado”, sino que, nos atrevemos a decir, se expande a dimensiones en las que sus aguas traen colores diversos y promueven otras consideraciones.

Es también una poética de la evocación aquella a la que nos remite Índigo cuando nos cuenta que la escritura para ella es una herencia, un legado por parte de su abuelo quien la llevó de la mano por el mundo de las letras. Es una poética cálida, que aún con zonas frías permite reflexionar sobre aquellos recuerdos que guardan dolores también pues “Cuando volvemos las fugaces horas del pasado a evocar, / temblando brilla en sus pestañas negras/ una lágrima pronta a resbalar” (Bécquer). La evocación por tanto opera en sentido poético, pues mueve las profundidades del recuerdo y se vale del lenguaje para hacerlo existir en palabras.

Siendo entonces esta poética tan cercana, si no similar a la memoria, favorece la creación de textos del yo más consecuentes con la historia de vida de las personas que escriben. Esa cercanía que deviene del ejercicio de evocar se deriva en autobiografías nacidas no de la vida en general, sino de recuerdos (Martínez, 2019) que van desde la infancia, atraviesan la adolescencia y llegan a la juventud, dejando ver esos puntos de inflexión sobre los que queremos hacer *zoom* o sobre aquello que se quiere escribir como una posibilidad para restaurar lo que hay de doloroso en el recuerdo. Frente a esta aseveración citamos las palabras de Miel, quien después del reclamo de su niña interior, dice que esa misma niña se siente feliz cada vez que llega al espacio del taller, pues en el lugar que posibilitamos ella se siente libre, juega, habla, escribe y se permite ser en libertad.

En este punto hemos de considerar que la gestación de la poética de la evocación no se remite únicamente a la realización de preguntas puntuales sobre el pasado, tampoco se queda en un ejercicio de escritura autobiográfica, y menos en la exposición de una fotografía, –que son maneras válidas para su nacimiento–, sino que puede emerger de la implementación de ejercicios análogos en los que la creación manual esté presente. Tal es el caso del taller sobre Amor Romántico en el que, con arcilla roja y otros elementos, realizamos la escultura de nuestro propio corazón (Ver Figura 5), este ejercicio aparentemente sencillo evocó en las participantes una sensación que no experimentaban “desde sus tiempos de escuela” en los que la interacción con diversas técnicas artísticas es más frecuente que en la edad adulta. Con esto queremos rescatar la apreciación positiva de Mandarina, quien expresó: “mi niña interior es tan feliz con este tipo de cosas...”. Es feliz por permitirse jugar con arcilla, ensuciar sus manos, escoger los materiales que más le gustan, ser la artista de su propio corazón y la escritora de su propia vida.

Figura 5

Corazones de arcilla



Otra de las características de la poética de la evocación remite a propiciar un espacio en el que los límites grises y monocromáticos de la universidad se impregnen de olores y colores diferentes. En consecuencia, entre las consideraciones metodológicas del Taller del Amor romántico mencionado anteriormente estuvo obsequiar a las participantes rosas rojas (Ver Figura 5); ellas con gran asombro y algo de nervios expresaron sentirse muy acogidas y halagadas, dado que si no es una ocasión romántica “nadie les regala flores”. Sus miradas enternecidas, sus mejillas ruborizadas y las sonrisas tímidas evocaron un espacio más adecuado para entrar a la reflexión del amor romántico en la

literatura y en la vida cotidiana. Es así entonces como se *evoca* una poética de la evocación, estimulando los sentidos, la mente y la palabra.

Esta poética resulta imprescindible para el conocimiento de sí, pues como dicen los versos de Antonio Machado: “podrás conocerte recordando” evocando la historia, rememorando épocas, lugares y personas, para así escribir aquello que más resuene con nuestra propia narrativa, donde las palabras nos sean dadas desde lo profundo del recuerdo, de las entrañas de la ensoñación, de los recovecos de la memoria y, por supuesto, de lo que la formación en Lengua y Literatura, apelando a nuestra sensibilidad, nos permite conocer.

No necesito nada más o poética de la soledad

Sylvia Plath escribió a sus veintiún años: “Haber nacido mujer es mi gran tragedia”. Sin ser contemporáneas en época ni en rango de edad, las tripulantes de nuestra nave se reconocen en estas palabras, pues hay en nuestra sociedad toda clase de condicionamientos relacionados con el sexo con el que se nace. Una de las imposiciones sociales que más pesa sobre la espalda de las mujeres

es la que les demanda conseguir una pareja, casarse (Hernández, D., 2014) y “no quedarse para vestir santos”, esta demanda tiene su génesis en la condición de género sostenida sobre las bases sociales en las que una mujer debe estar “acompañada por el resto de su vida”, casarse y formar una familia, pero ¿Qué sucede entonces cuando una mujer decide no seguir esa lógica, o, romper con un compromiso que se supone es para toda la vida?

En la respuesta a esa pregunta surge la poética de la soledad, que no remite necesariamente a la condición de enajenamiento o retraining del ser, sino que es una posibilidad de resistir a las imposiciones sociales. Cuando Miel nos cuenta la historia de su separación, Amapola la de su divorcio y Amarilla la de su elección de dejar al padre de su hija, nos encontramos con una isotopía en la que la soledad se configura como una elección. Quizás haya sido porque las experiencias evocadas no eran tan recientes, o que al escuchar los relatos similares de sus compañeras el ímpetu para nombrar la soledad se sintiera como el viento que le da dirección y estabilidad a las velas de un barco cuando se tiene definido un rumbo.

Una poética de la soledad empieza a dibujarse cuando se halla la posibilidad de ser y definirse lejos de las relaciones románticas que implican estatus sociales como *casada, en unión libre o con un compañero*. Porque cada persona tiene la característica de estar completa por sí misma o porque, con frecuencia, las relaciones románticas significan para las mujeres algún tipo de violencia. Cuando Miel estaba en una unión marital empezó a percibir comportamientos en su pareja que la llevaron a preguntarse “¿yo qué hago aquí?” para tomar la decisión de decir: “No, yo me voy, chao” a pesar de que la gente a su alrededor empezara a decirle: “¿Cómo te vas a separar?”, y aun con las implicaciones que puede tener, en el ámbito de una mujer adulta, tomar decisiones radicales que puedan llevarla a cargar con “el lastre de la soledad” por el resto de su vida –como si de una marca maldita se tratase–. Las mujeres rompen los esquemas y caminan hacia una costa en la que la soledad las aguarda como esa amiga consejera que jamás las juzgará.

Cuando esas violencias que subyacen en los vínculos románticos pueden expresarse con vehemencia, surge una narrativa que va más allá de la furia y la simple enunciación, hay en las voces de las mujeres implicadas la fuerza suficiente para reconocer la aficción, nombrarla, ubicarla en un momento específico y hacerse cargo de los estragos que quedan después de sufrirla. Es justo allí, en ese proceso de enunciación, donde surge la soledad como posibilidad. No es gratuito que

mujeres como Azul, Miel, Amarilla y Amapola, que superan los 30 años, se refieran a la soledad como “un espacio para reconocerse y ser”, un espacio que ha sido elegido y en el que se priorizan a sí mismas a través de prácticas de cuidado. Azul, por ejemplo, advierte que le gusta estar sola... “Porque no me falta nada, ya estoy perfecta, ¿Para qué más? Me fascina estar sola, estar en lugares solos, o donde no haya mucha gente”. Amapola menciona también la sensación de gozo que experimenta al “recorrer la calle sola”.

Hay en la poética de la soledad un reconocimiento de habitarla, una experiencia vital estrechamente relacionada a ese respecto, en la que las mujeres eligen este camino afirmando la frase de la escritora, poeta y activista afroamericana Audre Lorde “Siento, luego puedo ser libre” (1984, p. 14) porque es primordial la identificación de lo que sucede en la intimidad de nuestro ser para poder alcanzar una autonomía sobre nosotras mismas. Igual de pertinente es citar nuevamente a esta autora cuando nos dice que: “a medida que aprendemos a utilizar los resultados del escrutinio para fortalecer nuestra existencia, los miedos que rigen nuestras vidas y conforman nuestros silencios comienzan a perder el dominio sobre nosotras” (p. 13).

Así con el reconocimiento de la soledad como posibilidad más que como imposibilidad, se cumplen los postulados de Lorde, pues las mujeres que se atreven a ir por este camino han sentido en sus cuerpos y en sus espíritus las embestidas de una sociedad que incluso les quiere quitar la posibilidad del encuentro consigo mismas y les asigna miradas que las juzgan por no querer someterse a una compañía mediocre y violenta como una única opción. “Yo estoy sola por no estar mal acompañada” expresa Azul en una de sus intervenciones, cualificando así la soledad como una elección política en tanto se asume como parte del cuidado de sí misma. De igual manera, Miel refuerza este postulado cuando dice: “Como yo vivo sola, es muy importante mi relación conmigo misma”. Ejemplificada así, la Poética de la soledad se constituye en el reconocimiento de las condiciones que llevan a una persona a elegirla, además de unas prácticas de cuidado de sí, que puedan garantizar armonía entre las elecciones propias y las imposiciones de la sociedad.

Cuidarse a uno mismo como su propio hijo o una poética del cuidado

Hay, entre todas las poéticas, una poética transversal, una que trastoca a cada persona en los diferentes escenarios y conforma en gran medida la razón de nuestro viaje. Si nos detenemos

en la confianza, hablamos de su génesis en el cuidado; si nombramos la identidad, lo hacemos desde las posibilidades de ser que tienen que cuidarse; si pensamos el desahogo y la indignación, evocamos la carencia del cuidado. Así, se conforma una poética del cuidado, que da cuenta de las diferentes maneras en las que fue abordada la protección, a las imprecisiones en su comprensión, su presencia en escenarios públicos y privados, la necesidad de sus praxis y la consolidación de ciertos lugares como propicios para su acción.

A lo primero que podemos acercarnos cuando hablamos de esta poética es a ciertas definiciones que manaron de entre las conversaciones. Una idea primaria relaciona el cuidado con la atención. Para cuidar de alguien, decían, uno tiene que atenderle, no sólo en lo que corresponde a lo físico, sino también en lo referente a sus emociones y sentimientos. Cuidar es poner cuidado, prestar atención, fijarse en cómo la otra o el otro está actuando, empaparse por completo de lo que nos dice, hacerle saber que sus palabras nos llegan y que sus gestos nos son significativos. Cuidar es, en primera instancia, cuidarse, y, en segundo lugar, estar consciente de lo que me conviene y lo que no, de lo que afecta o no afecta al otro o a la otra para, en función de ese saber, actuar a favor, reparando desde la prevención del daño (Cruz, González, Sánchez y Pérez, 2022).

Por ello las palabras amables y sinceras son formas básicas del cuidado, porque manifiestan una comprensión de lo que podemos causar en nuestra propia persona y en la otra o el otro. Índigo menciona: “que le digan a uno ‘eres muy inteligente’ es muy valioso”, no porque haya en ella un deseo ególatra de destacar por algo, sino porque encuentra un reconocimiento de aquello que ha hecho de sí, porque siente que alguien le presta atención a lo que siente y lo que puede sentir al recibir ciertas palabras.

Según lo dicho se puede apreciar que el cuidado tiende a ir en dos direcciones; una persona se cuida a sí misma y/o cuida de alguien, por lo que puede tomarse también como “hacerse cargo” de aquello que pasa con lo propio y lo ajeno, en contraposición con el descuido que puede mostrar el mundo. Por eso Azul, en una expresión poética y precisa, dice que “Así como uno mismo le dice a un hijo ‘no haga esto que por ahí le va mal’, así mismo debe cuidarse a uno como su propio hijo”. Cuando tiene esta connotación es porque el entramado social está fallando y el sujeto tiene que relevarlo, en una acción de rebeldía, puesto que se contrapone a aquello que es incómodo o indigno. Cuidar se convierte, de tal modo, en una reparación de aquello que fue o está descuidado, por lo

que no corresponde únicamente a una acción respecto al presente sino también con miras hacia el pasado.

No obstante, en algunas ocasiones, cuando se mira al pasado se descubren, entre lo que fue descuidado y lo que no, prácticas que pretendían mostrar una atención y respondían más a la lógica del control. Cuando varias de las tripulantes narraron situaciones de abuso y el posterior silenciamiento de sus voces en el ámbito familiar describieron que no hablar de lo sucedido se consideraba un cuidado de su honra, porque la situación podía hacerse vergonzosa al ser socializada. Pero vergonzosa para ellas y no para quien las violentó. El silencio como método de control de lo que se puede o no se puede decir cercena la libertad; no sólo no brinda atención, sino que, ante la negligencia, impide que se dé el autocuidado.

No es gratuito que Amarilla nombre una “tensión entre el control y la seguridad”, entre la sobreprotección y las prácticas de cuidado. Y agrega que en algunas situaciones esas acciones erradas responden al miedo. El cuidado proviene del amor; el control, del miedo. Puede ser el miedo al señalamiento, al daño, a la incertidumbre de no saber qué sucede con quien no está cerca, como cuando a Mandarina no la querían dejar salir de casa. Pero ese miedo tiene que ser superado para lograr acciones más convenientes. “Ya no hacemos ninguna cosa porque nos da miedo. Ya no salimos a la calle porque nos da miedo (...). O sea, ya no viajamos por carretera porque qué miedo... (...) el miedo nos está [prohibiendo todo]”, señala Amarilla. En esa prohibición aparece la falta de cuidado en lo que respecta a la libertad de elegir ser y hacer lo que deseamos, de –como declara– habitar la sociedad con la que en algún momento tendremos que interactuar.

Este tipo de restricciones actúa en las personas, que empiezan a ver lo suprimida que está su libertad y ven en el afuera la representación de un control, mientras asocian el interior con el cuidado. Decir las cosas no llega a ninguna parte y guardárselas resulta menos doloroso que exponerse a un trato indiferente. Por eso cuando Miel quiere hablarnos de sus espacios seguros escribe: “mi lugar seguro es mi casa, donde estoy sola, donde al llegar siempre es un encuentro conmigo misma, ya que estando allí sé que nadie me va a violentar”. El afuera, como se puede explicar según Hernández, D. (2014), es para ella, como mujer, un lugar intranquilo donde el peligro acecha constantemente. Entonces nos recuerda que otra de las formas del cuidado está en

desaparecer de los lugares en los que se augura el daño y resguardarse en los territorios seguros (Ver Figura 6).

Figura 6

Territorios seguros

En la esfera pública mi lugar seguro es mi casa
donde estoy sola, donde al llegar siempre es un encuentro
conmigo mismo. Ya que estando allí se que nadie
me va a violentar.
En mi propio espacio me encuentro segura, en confianza
y decido ~~de~~ como disfrutar ese espacio q' he creado
para mí.

Nota. Producción de Miel

Hay que propiciar ambos contextos, el privado y el público, el interior y el exterior, como posibilidades de cuidado, es decir, como posibilidades para la vulnerabilidad, pues sólo lo vulnerable –lo cual sin duda somos– requiere cuidado. Si Mandarina sentía que debía cuidar de la señora que era abusada no era porque no se consideraba a ella vulnerable, sino porque veía tal característica más presente en la otra que en sí misma. De hecho, reconocerse como vulnerable permite cuidar a otras y otros, porque da un lugar a la acción empática. Si Miel no hubiera descubierto que alguien –con quien estuvo casada– le estaba vulnerando los derechos, no podría luego sentirse llamada a cuidar de las estudiantes que llegan a ella desesperadas por alguna situación de acoso, ni asegurar que algunas situaciones de violencia se dan por desconocimiento o *naturalización* (Lamas, 2004), como es el caso de su madre, quien dice que “es normal” alguna situación que Miel desacredita como tal.

Con esto, el cuidado puede emprender misiones más específicas, en contextos más delimitados, gracias a la perspectiva que proporciona el faro que nos ilumina. Entender ciertas cosas redonda en la necesidad de cuidar(se) frente a las acciones dañinas adscritas a la categoría del género. Se empieza a pensar cómo cuidar a las futuras generaciones de las dinámicas que fomentan roles y estereotipos. Para Amarilla esto se encarna en la crianza de su hija, quien es el

reflejo del amor que le da y que le faltó a ella en su propia infancia. “Cuando yo tuve a mi hija yo decidí que mi mamá no la iba a cuidar. Yo me fui a vivir sola. Fue duro ser mamá soltera, pero yo dije ‘mi mamá no va a educar a mi hija’, porque yo no quería que la criara con los mismos estereotipos. Porque ella no cambia”.

De todas maneras, no se puede asentar la idea de que un acercamiento a ciertas violencias nos protege contra todas ellas, por lo que es importante conocer cada vez a mayor profundidad aquello que hiera. Por esa razón hablamos de violencias psicológicas, económicas y epistémicas, que suelen ser menos conocidas y, por ello, bastante frecuentes. Conocer –podemos decir desde hooks (2021) citada por Cruz, González, Sánchez y Pérez (2022)– aunque puede ser doloroso es también sanador, además de otra manera de cuidar(se) porque limita lo que se acepta. Esto último lo asevera Mandarinina cuando escribe sobre lo que le proporciona seguridad. Es importante conocer las manipulaciones, la incapacidad para reconocer la terminación de los vínculos, la dependencia emocional y los chantajes como prácticas frecuentes en el amor romántico y como comportamientos por fuera de lo que estamos en disposición de dejar pasar.

Conocer lo que no está bien dentro de lo naturalizado es un logro del catalejo con el que fijamos la mirada, con el cual ya venían equipadas algunas compañeras. Si Mandarinina le reprocha a su mamá que le dé besos en la boca a su sobrino es porque reconoce, más allá de las prácticas típicas del abuso, comportamientos que pueden canalizarse en una futura imposibilidad para reconocer una agresión. Saber que lo naturalizado no es normal facilita la práctica del cuidado.

Cuando hay una tendencia hacia la soledad y el silencio, a la reclusión en el yo, la escritura surge como una posibilidad de expresión, exposición y denuncia. Permite considerar escenarios diferentes, poner palabras en donde habita el mutismo, sosegar lo abrumador, corregir la desatención del mundo. Si esa intimidad en la que se escribe deja de entenderse en términos de soledad, puede surgir, como se dio con nuestra tripulación, un grupo entrañable de varias almas que tienen algo propio por decir y que, antes de hacerlo, se obsequian la palabra y la relacionan, la alteran o la refuerzan, la comprenden diferente u homóloga. Un grupo de voces, que antes estaban solas, ahora, durante la construcción de escrituras del yo, aunque siguen en la intimidad, se saben escuchadas, comprendidas, atendidas, complementadas (Jitku y Pozo, 2011) y cuidadas.

Si nuestras compañeras tripulantes encontraron en nuestras expediciones oportunidades para ser en libertad y para liberarse, para ser escuchadas y escuchar, para intentar sanar, para reflexionar y repensarse como habitantes de un mundo violento con el que no están de acuerdo, es a causa de que consideraron y conformaron por sí mismas un lugar de cautela con el trato de los sentimientos propios y ajenos, porque comprendieron que hay una necesidad de expresarse que trae consigo la necesidad de una escucha. Si Miel se permitió expresar que había llegado a la idea de que la única persona que podía amarla y aceptarla a ciencia cierta era ella, que podía no juzgar ni cuestionar sus acciones, que podía reencontrarse con lo que era, es porque sintió que quienes allí estábamos contábamos con las condiciones apropiadas para revelar lo que tal vez se había guardado o recién descubría.

Que a Miel le llegue a hacer falta el espacio porque lo considere una posibilidad de encuentro consigo misma, que ella y las demás lo nombren como “casi terapéutico”, que Amarilla y Mandarina le atribuyan la posibilidad de volver a ser niñas siendo adultas y sientan que es sincero lo prometido: que “de aquí no va a salir nada”, no sería posible si ellas mismas no tuvieran algo que decirse para sí y entre ellas, si no hubieran decidido ser sus confidentes. La imagen que dan al espacio representa la suma de lo que hicieron de él y lo que lograron que significara; un espacio o escenario de confianza y de cuidado. Decir y escribir todo lo que hay por exponer del yo y ser escuchadas es una práctica restauradora.

Así, el cuidado no podría desligarse de las prácticas del amor, que abarcan tanto lo propio como lo exterior, pues, como dice Amarilla, “uno ama cuando cuida al otro, pero el más importante es el amor hacia mí”. Esto es, uno cuida al otro o a la otra porque le ama, cuando se responsabiliza del amor que siente y da al amor su lugar como sentimiento que requiere de acción y no como una romántica completud omnipotente. El amor de Amarilla hacia su hija se mostró cuando cuidó que pudiera ser en libertad, el de Mandarina con los cuidados hacia su sobrino, el de Miel con la atención que presta a las y los estudiantes que le cuentan sus confidencias, en Índigo cada vez que se indigna ante los acosadores de sus amigas. Y, si se refiere al amor propio, se exhibe cuando empiezan a reconocerse a sí mismas los logros, los avances, las sombras y las palabras que se habían negado, porque, como dice Amarilla, “a veces uno da tanto que uno se olvida de uno mismo (...), el amor por uno mismo permite que no haya tiranías ni sometimientos, ni abusos, nada”.

Se entiende, con todo esto, que el cuidado parte del amor y que, en consecuencia, este no puede ser, como en varias ocasiones dentro del dominio de lo romántico, la paternidad o la maternidad, un pretexto para practicar el control o la violencia. Cuidar y cuidarse es, entonces, darle las atribuciones precisas al amor. Y su poética se comprende entre las definiciones que se le otorgan, las consideraciones respecto a lo que no es, su presencia dentro de las escrituras del yo, su necesidad en el contexto del género y, por supuesto, su accionar en los diferentes escenarios.

Poética del viaje

Las poéticas descritas hasta ahora corresponden a construcciones conjuntas entre nuestras voces y las voces de las tripulantes con las que navegamos el mar de las experiencias que se hacen texto. Mas es importante resaltar que esta experiencia de circunnavegación propició en diversas ocasiones una mirada nuestra respecto a lo que potenciábamos, desestimábamos o podíamos observar en las prácticas de nuestras compañeras en términos de la lectura y la escritura. Las observaciones que realizamos en las bitácoras respecto a esto configuraron lo que decidimos llamar poética del viaje, pues lo poético es inherente a la experiencia sensible del mundo (Álvarez, 2012) que deviene de ejercicios como el que realizamos.

No hay intervención pedagógica en la que falten las expectativas respecto a lo que se planea o donde falten las problemáticas, miedos y preocupaciones por lo que no se logra. Siempre hay lugar para razonar alrededor de las malas praxis que pueden presentarse y, también, sobre los diversos logros y reconocimientos que pueden hacerse al proceso. En esta línea de sentido ordenaremos lo que nos sucedió como parte de la tripulación y como docentes en formación a lo largo de esta aventura.

En lo que se refiere a nuestra labor, constantemente nos encontramos entre lo que queremos hacer y lo que conseguimos, un contraste que puede ser tan satisfactorio como doloroso o desligarse positivamente de toda expectativa, pues quien timonea una nave tiene que acomodarse a las voluntades volubles del viento y las corrientes. Sin embargo, no es secreto que suele hacerse más foco en aquello que no resulta de la manera en la que lo imaginamos. Al recibir en los espacios del taller a estudiantes de educación superior, por ejemplo, lo que esperábamos respecto a las habilidades del lenguaje era un interés más por la lectura que por la escritura y buena disposición

para la escucha, puesto que conocemos las constantes inseguridades a la hora de escribir y reconocemos que, como comunidad universitaria, la lectura y la escucha tienen o suponen un lugar privilegiado. La palabra oral, por su lado, era un misterio, toda vez que está asociada a una voluntad de decir y depende en gran medida de la personalidad de cada sujeto.

La escucha resultó más que buena, era atenta y paciente, mostraba el respeto y el interés con los que se debe atender a quien habla de sí como si se hallara frente al espejo. La palabra hablada era increíblemente rica y variada; la escritura, felizmente, resultó más fructífera y común de lo que esperábamos. Por ello, en unas de nuestras primeras observaciones escribimos que había algo en sus formas de enunciarse que nos generaba entusiasmo y expectativa respecto a lo que eran capaces de crear, que nos resultaban personas increíblemente sensibles. Y también por eso nos encantábamos, después, de ver cómo superaban las hojas en blanco de un momento a otro.

Si hablábamos de poesía y había preguntas guía para cuestionarse sobre la expresividad de las emociones y la función, razón y significado de la misma, entonces aparecían manifestaciones respecto a su significado y valor como vehículo y expresión sensible de los sentimientos y emociones, como afirmación de la vida misma y todas sus complejidades. Si, de pronto, decidimos que algún tema ameritaba la creación de una carta a las niñas que fueron o a una pareja imaginaria que debían dejar por algún motivo (Ver Anexo 3), su respuesta era un escrito sensible y claro. Pero también podía ser áspero cuando lo requería. No se podía hablar con suavidad sobre lo que las incomodaba, tenían que decir que algunas veces odian al mundo por como las mira e intenta determinarlas. Ello hace también parte de su sensibilidad ante los acontecimientos.

Nuevamente, podemos decir que los encuentros en su compañía eran un recordatorio de que la vida tiene complicaciones a la vez que generosidades, que el exterior del lugar en la que nos encontrábamos lucía extremadamente anestesiado, pues ante las diversas conversaciones respecto a los diferentes temas tratados se sobrepasaban las expectativas. Si se debía escribir algo en una silueta, hacer un autorretrato, un retrato de alguien más, o cualquier otra puesta en contacto con la creación sensible (Álvarez, 2008), las expresiones surgían y se plasmaban.

Mucho de esto puede explicarse porque, como ya dijimos, había sensibilidad por parte de quienes escribían, y también porque decidimos abordar actividades de escritura creativa sencillas

y divertidas, como la realización de un poema a partir de una fórmula o de una historia al modo de un cadáver exquisito (Ver Anexo 3). Porque notamos que el acercamiento a la escritura literaria se considera, en su mayoría, como un tema muy serio y de rigurosidad (García, 2011) que no puede alcanzarse si se limita un acercamiento inicial más experimental. Es decir, quisimos que la perceptibilidad fuera acompañada por ejercicios en los que pudieran *desacralizar*, como menciona Colomer (1991), la creación literaria, darse licencia para escribir algo diferente a un trabajo académico y ver en ello algo valioso.

En las lecturas iniciales, sin embargo, se notó, a medida que se transformaban los textos que elegíamos, una frecuente falta de interés. En los primeros encuentros llevamos algunos libros álbum que consideramos apropiados como *Yo voy conmigo* de Raquel Díaz, *El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa* de Patricia Fitti y *Frederick* de Leo Lionni, entre otros; unos para hablar de identidad, estereotipos y roles de género y otros para tratar la literatura. Para ellos hubo réplicas constantes, reflexiones y se hablaba de la posibilidad de esta clase de libros para tratar temas tan importantes. Cuando fue momento de lecturas un poco más exigentes, que buscaban ahondar en lo que Zayas (2011) llama experiencia literaria, sobrevinieron el desinterés y la ausencia de palabras, incluso si el relato no era demasiado extenso.

Cuando abordamos el cuento *La presentación* de Virginia Woolf esperábamos intervenciones conscientes acerca de las maneras en las que eran presentadas ciertas violencias simbólicas hacia la protagonista, algunas de las cuales correspondían a su propia sensación de inseguridad respecto al valor de aquello que hacía. Pretendíamos reflexionar y cuestionar las imposiciones sociales que se ciernen sobre las mujeres tanto en el ámbito personal como en el público, despertar el pensamiento crítico, imaginativo y argumentativo que propician los textos literarios, como sugieren Rueda y Sánchez (2013). Intentamos hacer una lectura amena, pero las caras de Mandarina, Índigo y Amarilla se iban desdibujando entre un bostezo, una mirada al celular, un lapicero que bailaba sin ritmo y alguna hoja blanca. “La lectura estuvo muy larga, yo a las dos páginas ya me había perdido” mencionó Amarilla, dejándonos en perplejidad y con la sensación de ser docentes de lenguaje y literatura que se encuentran frente a una realidad tan abrumadora como retadora: la educación en tiempos lábiles, flojos, dispersos, en los que las lecturas se prefieren veloces.

Pensamos hondamente, luego de esto, si en verdad el texto que presentamos y la manera en la que lo hicimos significaron un error metodológico, si, de pronto, observamos poco la posibilidad de que se relacionara con aquello de lo que hablábamos. Pero nuestras conclusiones, certeras o no, nos llevaron a afirmar que las seis páginas de extensión con las que contaba, su relación con los temas referentes a las imposiciones sociales y el hecho de que pertenecía a una importante referente de la literatura eran razones suficientes para haberlo llevado. La lectura, entonces, pudo ser lo que hizo difícil la participación. Nos quedaron dudas acerca de la educación literaria en el entorno exclusivamente universitario, en el cual las lecturas son más demandantes y requieren el acercamiento crítico y no el literal que apenas si alcanzaban las intervenciones hechas sobre *La presentación* ¿Fue tal vez un desacierto?

Como no teníamos certezas, decidimos elegir textos más cortos, para los cuales no se requiriera mucho tiempo de concentración y que, aun así, se acercaran a los temas tratados. Para nuestro último encuentro teníamos varias opciones que no nos convencían del todo. No era opción ninguna lectura que sonara a despedida, quisimos que se terminara hablando de los temas que por tanto tiempo nos habían convocado. Nos decidimos por un relato de apenas un párrafo titulado *Del Panchatantra*, escrito por Subiti Namjoshi, en donde un brahmán ruega a Visnú por un hijo, pero se desilusiona al recibir una hija en su lugar. Años después, implora nuevamente por un hijo varón, y su hija intercede pidiendo ser reconocida como ser humano. En respuesta, Visnú reencarna al padre como una mujer que da a luz a 8 hijos varones, mientras que para la petición de la hija nombra una comisión. De esta manera, la enseñanza que la deidad parece transmitir al brahmán lo confronta con la condición femenina, evidenciando la dificultad que enfrenta la hija para obtener un estatus que se supone debería ser inherente.

Cuando preguntamos por lo que tenían que decir, aparecieron las voces de Mandarin y Amarilla, que intervino más. Pero las participaciones no resultaron como esperábamos. Entre nuestras reflexiones al respecto aparecía nuevamente la sensación de que había un desinterés generalizado por responder a las lecturas, por dar una interpretación más allá de lo literal y que diera lugar a su ubicación en el mundo (Rueda y Sánchez. 2013). En este caso, como era una fábula, resultaba más problemático, por ser un tipo de texto que requiere interpretación y busca interpelar a quienes la leen.

Consideramos, respecto a esto, que quizás ellas se acercaban a la literatura más como un medio de expresión que como uno de reflexión, puesto que gustaban de escribir y decir lo que sentían o pensaban, además de que reconocían la importancia de hacerlo, pero les costaba acercarse a la lectura desde una mirada crítica, que es fundamental desde la postura de la educación literaria (Zayas, 2011). Esto, debemos decir, no lo consideramos una falta de capacidad sino, como lo mencionamos, una perspectiva desde la que se acercan a la literatura. Quizás el lugar no se logró configurar como un espacio de lectura tanto como de escritura ni de interpretación tanto como de representación. Nos hizo falta desde un principio equilibrar prácticas que permitieran unas acciones y las otras. De todas formas, ya la definición del espacio como un taller de escritura creativa lo podía perfilar como más adecuado para crear literatura que para leerla, aunque sean ejercicios complementarios.

Aun habiendo reflexionado esto, consideramos que hubiera sido bueno hablar, aunque reconociendo el asunto de la reencarnación en la cultura hinduista, de cómo en el sentido estricto, cuando Visnú quiso castigar al brahmán por desear un hijo varón resultó castigando a una mujer en vez de al varón que ya era. En lugar de preguntas o aportes en ese orden de ideas o cualquier otro, un ruidoso silencio impregnó el salón y la incomodidad ante la falta de voces fue subvertida por palabras que se sintieron como agujas pasando entre los hilos de una delgada tela. Un reproche por el tiempo de lectura, una excusa por la distracción tan propia de nuestro tiempo, la justificación para lo obvio... Sentíamos que algo habíamos hecho mal, pero no dimos, después de muchas reflexiones, con algo que nos diera una respuesta.

En los momentos en los que había que escribir no se presentaron más que un par de veces en las que manifestaron preocupación por no saber hacerlo o “no saber qué decir”, el primer caso lo intentamos menguar arguyendo las muchas veces que en la vida hemos tenido que escribir y lo hemos hecho bien; y como reconocimos que había cierta incertidumbre –del tipo que causan generalmente las creaciones estéticas– diciendo que el ejercicio (el cadáver exquisito) era dadá en muchos aspectos y que, por ello, no era de tanto rigor como podía pensarse. Con el segundo caso referimos que es algo común en los procesos creativos y que específicamente para eso nos acercábamos a la escritura creativa, para hallar maneras sensibles (Montilla-Narváez, 2020) de describir aquello que queríamos decir y no hallaba en nuestro vocabulario una salida.

Otros momentos en los que intervenimos, sin embargo, no dieron tan buenos frutos. Ciertas lecturas, como ya dijimos, nos dejaron la sensación de un mal procedimiento, y ciertas palabras y formas de proceder nos dejaron la plena seguridad de habernos equivocado. Lo que recordamos con más frecuencia es la manera en la que decidimos compartir la “sinopsis de nuestra vida”. No estaba planeado así, pero consideramos buena idea hacer que la sinopsis de cada una pasara a alguien más para ser leída. Todo transcurría con normalidad hasta que Bruno tuvo que narrar la sinopsis de Violeta, quien con un rostro de clara incomodidad escuchaba todo. ¿Cómo se nos había ocurrido que alguien más leyera algo tan propio, si tantas otras veces habíamos dicho que ni siquiera era necesario compartir lo escrito si no se deseaba? Creemos que ahí estaba la respuesta; dimos por comprendida la dinámica del grupo, sobre estimamos la confianza que se había generado y subestimamos la percepción individual de las cosas. Como ya hemos mencionado, Violeta, aunque expresó sentirse incómoda porque sólo escribía para sí ese tipo de textos, fue amable.

Nos disculpamos por lo que habíamos ocasionado y ella nos brindó su perdón inmediatamente. De hecho, luego, cuando tuvo que dejar de asistir a los talleres, fue a despedirse y a agradecer el espacio. Pero esa sensación de haberla hecho sentir expuesta no ha dejado, ni siquiera en este punto, de estar presente como una mancha en plena cubierta, como una marca del viaje.

Luego de esto, en algunas ocasiones Miel y Mandarina mencionaron que el espacio en el que se había convertido el taller había tomado características “casi terapéuticas”, que se esforzaban por no faltar, como mencionaban también Azul e Índigo, y que era, según Amarilla “un oasis en desiertos académicos”. Todo esto, aunque fueran reconocimientos a lo que hacíamos, se convirtió en una presión, puesto que sabíamos muy bien los acontecimientos para los que teníamos preparación, y una afectación desenfrenada, por ejemplo, iba a ser algo que no podríamos solucionar, por más “terapéutico” y reparador que se considerara el espacio. Por lo demás, nuestros errores aparecieron respecto a temas comunes, o resultaron de algo imprevisible. Pensamos que el amor romántico, propuesto por las asistentes a los talleres, sólo necesitaría un encuentro, pero tomó dos; tendimos a creer que escribir sería tarea fácil para cualquiera de nuestras compañeras y planeamos la realización de textos que no pudimos llevar a cabo en ningún momento, como un

fanzine y un taller de haikus. Claro está que, aunque estaba en nuestras manos la elección de una lectura u otra, la condición mutable del tiempo estaba por fuera de lo que podíamos controlar.

Las preocupaciones, por otro lado, fueron frecuentes y no las acogimos con tanta serenidad. Es bien sabido que para que un barco funcione adecuadamente es necesario que haya una tripulación completa. Pues bien, aunque en un principio parecía que íbamos a estar en condiciones, nos percatamos que cada vez el número de asistentes a los encuentros se reducía, que el ejercicio de reflexión sobre la violencia y el mar propio que simbolizaba nuestro viaje se quedaba a la deriva, sin quien remara y nos acompañara en este ejercicio de grumetes que empiezan a cansarse de todas las labores. Algunas veces esperamos hasta un cuarto de hora para ver si llegaba alguien más, pero los minutos avanzaban y aquellas presencias, a la hora de empezar, se diluían como las estelas que nuestro barco dejaba. Era fin de semestre para ellas, eran meses de lluvia, cursaban los últimos semestres... Mientras más lo pensábamos más preocupante nos resultaba el panorama.

Aun con eso, logramos construir un espacio de escucha, donde se reflexionaba, aunque no fuera el interés inicial, sobre las VBG y los altibajos de la vida; en donde leíamos, escribíamos y creábamos todo tipo de textos del yo. Los logros se notaron significativamente en este sentido, la lectura de aquellos escritos fue increíble, pues se iban presentando uno y otro como un claro resultado de lo que habíamos planeado. Se superaron el miedo a la palabra y la desconfianza, se logró un escenario de encuentro de y con el ser, como lo nombró Mandarina, un ambiente adecuado para que cada una se diera licencia para experimentar más el mundo, repensarlo, sentir que lo habitaba y lo nombraba, para notar que podía nombrar cosas antes anónimas, como lo dijo Miel.

En suma, esta poética deja ver, desde nuestra perspectiva como navegantes entusiastas y docentes en formación, todos los avatares de la navegación; el apasionamiento a la hora de tomar el rumbo, las tormentas y tempestades, las calmas en medio de la vastedad del mundo, la intranquilidad de saberse dirigiendo una expedición, la posibilidad de hallar entre las aguas cristalinas un reflejo diáfano de lo que somos o avizorar entre la bruma lo que queremos ser, escuchar el canto coral de nuestros dolores y nuestras alegrías y, con él, observar cómo escribir, decir, poetizar el mundo ayuda a reparar aquello que por tanto tiempo ha sido motivo de sufrimiento.

Conclusiones

Estas son nuestras últimas palabras. Concluiremos nuestro relato retomando algunos de los hallazgos más relevantes facilitados por las rutas que la educación literaria nos permitió encontrar como posibilidad de reparación simbólica de Violencias Basadas en Género (VBG). Debemos mencionar el valor de la educación literaria, la importancia de acercarnos a ella a través de las escrituras del yo y la relevancia del enfoque de género.

Tantas son las palabras que intentan desesperadamente salir, que nos es difícil darle a cada una su lugar. Lo primero, entonces, es nombrar lo complicado y relevante que resulta pensarse la educación literaria en personas jóvenes y adultas, cuyos gustos y prácticas alrededor de la literatura están a menudo tan determinados y desatendidos que deben transmutarse de una preocupación o sensación de imposibilidad a cierto grado de certeza sobre lo valioso que se puede comprender y de lo que se tiene por decir.

Las posibilidades de acercarse a las maneras propias de decir frente a algo personal, según los textos elaborados en el transcurso de los talleres, la bitácora que construimos y las grabaciones de los encuentros, se efectuaron como verbalizaciones, gestos y acciones creativas que se expresaban con naturalidad, efectuados todos a partir de la posibilidad de hablar desde la valoración de la compañía y la escucha, de las necesidades de contar lo que les ha sucedido y las diferentes posibilidades expresivas facilitadas por la educación literaria a partir de la escritura creativa, transversalizado todo por el enfoque de género como estímulo de la reflexión previa y posterior.

Enunciar las violencias

La reflexión sobre las violencias vino a nuestra práctica de manera imprevista, en cierto modo. Aunque el financiamiento del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) la reclamaba, lo cierto es que sobrevino a las primeras intervenciones en las que tratamos los asuntos de la identidad, el sexo y el género, pues hablar de ellos es, inevitablemente, remitirse a sus implicaciones. Un grupo de estudios de género conformado por mujeres y disidencias facilita tales problematizaciones, al igual que el hecho de que todas las personas participantes sean estudiantes de pregrado en Planeación y Desarrollo Social. Vislumbramos que para hablar de

violencia no tenemos que remitirnos a las violencias directas o resultantes del conflicto armado, sino que podemos acercarnos a las que son silenciadas a partir de la naturalización.

Respecto a esto último, debemos mencionar que, aunque se manifestaron de manera casi espontánea, las violencias simbólicas constantemente surgieron como memorias de lo incómodo o lo indignante. La desnaturalización permitió darles el rótulo de violencia y, a partir de ahí, facilitó su identificación en los diferentes espacios de interacción. Reconocemos que parte de esa posibilidad de nueva enunciación puede partir del diálogo entre pares que se comprenden y la realización creativa de expresiones literarias y plásticas. Así, en un poema aparecen el acoso y la sensación de desprotección, de miedo; mientras en un corazón de arcilla se representan las violencias y cicatrices del amor romántico. Puede ser suscitado el tipo de creación que se hará (aunque no siempre), pero es mérito individual decidir plasmar en él, con expresión clara de indignación, una situación de violencia en lugar de otro acontecimiento cualquiera. Y, en el caso de que se pida hablar de lo violento, que no se dio en ningún momento de manera directa, cada percepción nombra por sí misma lo que considera violento y lo que no.

Conseguimos diferentes maneras de enunciar las VBG, que fueron plasmadas en las diferentes poéticas del yo, generalmente relacionadas con la poética de la identidad y la del desahogo, puesto que nuestras compañeras comprendieron la confrontación como un medio para defender lo que decidían hacer de sí. De tal manera, enunciar la violencia, que ya era reconocida por quien la exponía y por quienes la veíamos plasmada en las creaciones, se configuró como una liberación, por darle lugar a aquello que, en su ser fuera de lugar, las incomoda a diario.

El ondulante proceso de la educación literaria

La enseñanza de la literatura, por fuera de la educación formal o de contextos de su explícita acción, como talleres y tertulias, no es muy considerada. En ella, personas jóvenes y adultas parecen observar más una posibilidad desde la lectura que desde la creación, siempre y cuando aquella haga parte de la intimidad y esta no esté mediada. En los casos contrarios, la lectura resulta difícil, genera dispersión y desatención, a la vez que la escritura se desata al ser despojada del pedestal alcanzable apenas por las y los grandes artistas de la palabra. En este sentido, la educación literaria pudo avanzar en términos de la creación, que es generalmente menguada, y se mostró

esquiva en lo referente a la recepción que, podemos aducir, se da desde la posibilidad de sentir lo que se lee y no necesariamente de reflexionarlo profundamente.

De todas formas, el valor formativo de la literatura, si bien se puede hallar en aquello que nos replanteamos cuando leemos, también está presente en las reflexiones necesarias para escribir, dentro de un texto del yo, aquello que nos identifica, molesta o dignifica, tal y como lo expresaron las participantes en diversas ocasiones.

El espacio propiciado por Experimentarte en el grupo de estudios de género del Colegio Mayor posibilitó que el acercamiento a la educación literaria se diera desde los intereses propios del grupo, lo que a su vez nos llevó a tomar decisiones metodológicas en las que la elección de los textos respondiera tanto a esa sugerencia como a nuestra intencionalidad. Este punto nos muestra la relación que debe haber entre el texto y el contexto para, con ello, evidenciar de manera positiva los impactos de la literatura en la cotidianidad de las personas. Jamás se pensó en formar seres eruditos en este campo, por ello en nuestro viaje la literatura es comprendida como una posibilidad para aportar al contexto contemporáneo en el que el desasosiego, el miedo y el afán terminan por cercenar valores fundamentales para la vida en sociedad como la empatía, la escucha y la solidaridad.

Aunque podemos concluir también que hay una gran ventaja en acercarse a la educación literaria a partir de grupos, por resultar más fructíferos a partir de la socialización de ideas, tenemos la concepción de que tales atribuciones sólo se pueden dar a aquellos compuestos por personas con los mismos intereses y que no cuentan con una gran variedad de participantes, puesto que ello impediría tanto el hallazgo de temas y textos del gusto general como la escucha verdaderamente atenta y la intención de palabra. Aunque la educación literaria está lejos de significar el acercamiento únicamente a la literatura que gira alrededor de lo que se quiere conocer.

Catalejo violeta como herramienta imprescindible para hablar de educación

Desde el inicio de nuestro viaje sostuvimos la idea del catalejo de filtro violeta para ver a través de este todos los aspectos de nuestra investigación. Esta decisión cargada en un principio de un sentido político reflejado en nuestras voces y posicionamientos terminó por develar la importancia de considerar fundamental su implementación en todos los aspectos del acto educativo,

pues a la vez que devela las prácticas patriarcales que son perpetradas a través de la educación misma, permite tensionarlas, cuestionarlas y trastornarlas.

En ese mismo orden de ideas, el género, entendido aquí como ese catalejo, permite que las personas involucradas en la relación pedagógica puedan darles más contorno y fuerza a sus propias voces, esto derivado del hecho de poder enunciar las violencias que subyacen a su condicionamiento y al desconocimiento del mismo. Hablar de género en un espacio educativo no sólo permite hablar desde lo propio, sino que involucra las dinámicas sociales en las cuales actuamos. Es por lo tanto una manera de otorgar poder a las voces que históricamente han sido silenciadas o descartadas, una categoría política imprescindible en la educación; juega un papel trascendental en el que se develan los discursos dominantes en la sociedad, no sólo con el fin de señalarlos y denunciarlos, sino también con miras a la construcción de otras alternativas de relacionamiento entre los seres humanos.

Por lo vivido en este viaje, pudimos establecer que la cercanía posibilitada por los textos del yo atravesados por el género repercutió en la conformación orgánica de una red de apoyo que se sale, en toda norma, de lo convencional dentro del sistema imperante. No nos otorgamos con tal afirmación categorías que no competen a nuestro quehacer docente, sino que establecemos en la conformación de este tipo de espacios una opción para restaurar los efectos dañinos de las diversas violencias que son desatendidas por los agentes que las ocasionan o deben evitarlas.

Fue devastador escuchar que casi todas las asistentes a los talleres de escritura creativa tenían una historia de violencia dentro del contexto educativo, en la que se sintieron vulneradas por algún docente, esto es algo que no debería suceder y para lo que el género dentro del contexto educativo presta un auxilio. Por lo dicho, creemos firmemente que una educación con enfoque de género es transformadora, además de necesaria, pues podría evitar la repetición de muchas conductas dañinas que repercuten en la formación de sujetos acríticos y despolitizados, que, en última instancia, serían agentes de nuevas formas de violencia y perpetradores de la antigua. De igual manera, como docentes en formación, consideramos de suma importancia que, a través de la luz violeta de esta categoría, encaminemos nuestra práctica diaria, cuestionando lo que se nos ha dado como verdad, eligiendo con más acierto los textos y temáticas a las que acercamos a nuestros

y nuestras estudiantes, al igual que nuestras palabras y comportamientos dentro y fuera del ámbito educativo.

Poner ese catalejo sobre la acción pedagógica repercute en la toma de decisiones metodológicas más consonantes con el contexto de los y las estudiantes. Esta consideración, creemos, debe ser tomada en cuenta no sólo en el ámbito de la educación formal, sino también en todas las esferas en las que ocurra una acción pedagógica. Si esta investigación no hubiese sido visualizada desde esa óptica, otros hubiesen sido los resultados y otras las decisiones metodológicas, pues entendemos que en gran parte la posibilidad de hablar con perspectiva de género se dio dada la naturaleza de nuestra tripulación. Sin embargo, esto nos lleva a dejar sobre la mesa la incoherencia que existe en separar el enfoque de género de la educación y propiciar un espacio aparte y con “condiciones adecuadas” para poder hablar del mismo.

Lo reparador

Finalmente, debemos nombrar algunas conclusiones en torno a lo que resultó reparador, significado que encontramos en aquello que se dijo en cada ocasión y fue plasmado o no en las creaciones estéticas. Una hipótesis nuestra, generada a partir de las lecturas al respecto, decía que tenía que haber algo sanador en las escrituras del yo, más aún si esas escrituras respondían a las violencias sufridas, las esperanzas que se exhumaban y las rememoraciones del pasado, con sus connotaciones dolorosas, felices o nostálgicas.

Pues bien, lo restaurativo se presentó frecuentemente en las palabras, a modo de expresión de lo que antes no se había dicho o de la misma nominación del espacio como posibilitador de ser en libertad y de volver a los tiempos felices y los espacios diferentes al hogar que pudieran considerarse como seguros.

Se presentó también no sólo desde la posibilidad de hablar de aquello dañino que se había experimentado o de aquello que se refería al pasado, sino también desde las perspectivas a futuro respecto a lo que se considera violento. Reparar es también prevenir en la otra o el otro lo que se vivenció en carne propia, pues el daño generado a una persona representa un daño en el tejido social, que cuando es remediado impide la perpetuación de lo doloroso.

Debemos mencionar, por supuesto, el carácter reparador que puede encontrarse en la literatura, como lo menciona Cristina Rivera Garza citando a Annie Ernaux (2023), puesto que da una posibilidad de sacar a flote lo que no se ha dicho, de enfrentar aquello que ha sido silenciado, de develar y asir lo que modela la realidad desde las sombras, para no dejarlo ir más y exponerlo a la luz propia primero y luego a la de otras y otros que nos acompañan o nos sucederán.

Así, lo reparador, que se entiende en clave de la construcción de paz desde lo alejado del castigo punitivo, encuentra un lugar amplísimo en la educación, toda vez que en ella recaen las facultades para repensar las violencias cotidianas y transversales incluso a sucesos y procesos que no son considerados típicamente como violentos, la aptitud para acercarse al mundo desde lo simbólico –que es en gran medida lo que lo constituye– y no únicamente desde lo directo y matérico.

Finalmente, volvemos al puerto del que partió este viaje, la línea de los *Textos del Yo: Formación, memoria y resistencia*, pues sin esa inquietud sobre la posibilidad de narrarse a sí, otro hubiese sido nuestro rumbo. Ese lugar desde el que zarpamos nos llevó a tener una experiencia investigativa en la que no solo estuvieron en juego las relaciones pedagógicas establecidas con la tripulación, sino que permeó incluso la relación con nuestras subjetividades. La posibilidad de abordar la línea desde el enfoque biográfico-narrativo resultó siendo una maniobra náutica en la que atravesamos el mar de nuestra propia existencia. Descubrimos en la posibilidad de narrar este viaje de la manera en que lo hicimos resultó una reivindicación de nuestra formación como docentes de Lengua y Literatura.

En definitiva, concluimos que, para efectos de la investigación en educación en donde la pregunta por soluciones a dinámicas sociales específicas es el centro, se puede recurrir a las potencias significativas en los textos del yo y todas sus variantes funcionales: gnoseológica, testimonial o psicoterapéutica (Causante, 2018), toda vez que implementadas en el aula de clase, o en cualquier otro espacio donde ocurra el acto pedagógico, posibilitan la formación de sujetos con un vínculo más cercano a su propia realidad y, por ende, involucrados en la construcción de una conciencia crítica en la que se parta de lo propio para entender, cuestionar y cambiar lo colectivo. En este sentido, enseñar-exponer los textos del yo como parte importante de la educación literaria es una apuesta que vale la pena jugar en nuestra práctica docente. Por ello, por todo lo vivido en

esta investigación, llevaremos esas enseñanzas a los espacios en los que ejerceremos nuestra profesión, dando testimonio de que más allá de un requisito de grado, lo que nos pasó fue una experiencia que, en todo sentido, atravesó nuestros cuerpos y nuestras vidas.

Observaciones, preguntas y recomendaciones para futuros viajes

Este apartado es para aquellas personas que en algún momento deseen seguir por la ruta que acabamos de transitar, es una invitación a hacerlo también, pues, como se evidenció en el rastreo de las cartas náuticas que seguimos, son pocas las investigaciones que consideran la implementación de la educación en contextos de reflexión sobre la violencia. Lo cual da a entender que la educación se posiciona casi exclusivamente en espacio escolarizados y deja por fuera todas las posibilidades que posee en otros estadios. Además de que este tipo de investigaciones en donde la voz es imprescindible permite que los y las docentes reflexionen sobre sus prácticas e incluyan en ellas opciones de educación literaria que vayan más allá de la consolidación de un saber literario canónico y pueden aportar, según consideramos, a la formación de sujetos más críticos y autónomos.

Si bien la posibilidad de llevar a cabo nuestra investigación se dio por el contexto y la población con la que la realizamos, recomendamos que este tipo de talleres se den en cualquier espacio de formación. Es imperativo para la sociedad contemporánea, que cada vez normaliza más la violencia, reclamar todos los espacios que le sea posible para hablar de temas que competen al género y otras categorías que configuran violencias simbólicas.

Llevar a cabo este tipo de investigaciones permite que haya una pregunta por lo que como docentes podemos transformar, posibilita a su vez que exista un sentido político en el que no se pierdan de vista valores, prácticas y cualidades tan necesarios para nuestro tiempo como la solidaridad, la juntanza y la ternura.

Recomendamos hacer una convocatoria a los talleres con el mayor tiempo posible y con abundante difusión, esto con el fin de generar mayor expectativa en un posible público. Es importante que en la convocatoria se expongan directamente los componentes temáticos del taller, pues, si bien esta investigación llamó la atención por el componente de escritura creativa y género,

incluir términos como “literatura” en los diferentes escenarios de la convocatoria podría haber generado una mayor asistencia a los espacios.

Durante el proceso investigativo que llevamos a cabo fueron emergiendo preguntas que, creemos, pueden ser puntos de partida para futuras expediciones y que no podemos dejar de enunciar: ¿por qué no es común encontrar el enfoque biográfico-narrativo empleado en investigaciones alrededor de la lectura y la escritura, si responde tan significativamente a procesos que aducen a la sensibilidad y dan valor a la experiencia y el carácter afectivo de la enseñanza y el aprendizaje?, ¿por qué a los espacios de reflexión con enfoque de género responden en su mayoría mujeres y disidencias sexuales?, ¿por qué es importante vincular los textos del yo con la educación literaria y la perspectiva de género?, ¿cómo garantizar una mayor asistencia y permanencia en los espacios del taller de creación literaria?, ¿qué otras estrategias didácticas pueden implementarse en contextos de educación no formal para alcanzar una educación literaria competente? ¿por qué se debe atenuar la perspectiva feminista enunciándola como enfoque de género para llegar a un mayor público?

Como ya mencionamos, si nos planteamos estas cuestiones es porque consideramos adecuado que se siga investigando sobre este mar y de maneras variadas, pues queda mucho por decir, aprender y hacer. Las investigaciones a este respecto son muy recientes y su incidencia puede darse directamente en la construcción de una sociedad más justa e incluyente.

Que sea este un llamado para ti, que lees estas palabras y buscas el impulso para aventurarte, pues desde lo más profundo de nuestro corazón, y después de este viaje, testificamos que merece la pena. Cada palabra, lágrima, abrazo, lectura y texto del yo transformó, aunque fuera un poco, a las personas que en este viaje conocimos. “Caminante, no hay camino, / sino estelas en el mar”.

*He ahí el mar
El mar abierto de par en par
He ahí el mar quebrado de repente
Para que el ojo vea el comienzo del mundo
He ahí el mar
De una ola a la otra hay el tiempo de la vida
De sus olas a mis ojos hay la distancia de la muerte
(Vicente Huidobro, 2016)*

Referencias

- Abarca, A. y Ruiz, N. (2014). Análisis cualitativo con el ATLAS.ti. *Escuela de Ciencias Políticas*, 1(1). p 1-151. <https://hdl.handle.net/10669/11090>
- Albertí, M. y Boqué, M. (2015, mayo). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de Mediación*, 8(1), 36-49.
<https://www.imotiva.es/revista-de-mediacion-original/2015/07/Revista-Mediacion-15-5.pdf>
- Alonso, F. (2017). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (28). 51-66. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7321/7663>
- Álvarez, A. (2012). Poéticas del habla cotidiana. *Estudios de Lingüística del Español*, 32.
- Álvarez, M. (2008, octubre). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere, Foro universitario*, 13(44), 83-87.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571010.pdf>
- Arreola, J. [Griss] (junio, 2013). *Édoctum: Encuentro. Jorge Luis Borges II* [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=A1acA6D1Yc&t=1077s>
- Bachelard, G. (2000). *Poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Badel, C. y Kalinsky, B. (2009). El consentimiento informado como herramienta ético-metodológica. Su perspectiva actual. En *27º Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Barragán-León, A. (2019). Cartografía social: lenguaje creativo para la investigación cualitativa. *Sociedad y Economía*, (36), 139-159. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i36.7457>
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bedoya-Hernández, M., Ortiz-Medina, O. y Díaz, V. (2021, junio). Escritura de sí y potencia del yo en mujeres víctimas de la violencia política en Colombia. *Política y Sociedad*. 58(3) 1-14.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual [112 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>

- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan*. Paidós.
- Butler, J. (2007). El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad. (Muñoz, M, trad.). Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Cardona, P. (2017, noviembre). La poética de la enseñanza. *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*. 7(14), 8-22.
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15492/pdf>
- Cattoni, S. y Martínez, M. (2020). Intimidad y memorias en las escrituras del yo. *Recial*, 11(18).
<https://doi.org/10.53971/2718.658x.v11.n18.31272>
- Causante, E. (2018). Las escrituras del yo y sus variantes funcionales. *Revista de Filología*, (37), 25-39. <http://doi.org/10.25145/j.refiull.2018.37.003>
- Cedeño, M. (2001). Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*. 1 (1), 1-24.
<https://doi.org/10.15517/aie.v1i1.8458>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Universidad de Antioquia.
- Collantes, M. Blanco, B. y Ramos, E. (2024). Educación literaria y perspectiva de género - Taller #menosmusas de lectura y creatividad literaria. *Cadernos cedes*, 44(122), 121-133.
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/6h6hQG6XnqDMmWNgrfFTh5q/>
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31. <https://n9.cl/0lsqu>
- Comisión de la verdad. (2022a). *¿Qué es la Comisión de la Verdad?*
<https://www.comisiondelaverdad.co/que-es-la-comision-de-la-verdad>
- Comisión de la verdad. (2022b). *Club de lectura para la verdad y la no repetición*.
<https://n9.cl/gjo6k>
- Comisión de la verdad. (2022c). *La literatura como estrategia pedagógica*.
<https://www.comisiondelaverdad.co/la-literatura-como-estrategia-pedagogica>
- Cruz, E., González, M., Sánchez, K y Pérez, J. (2022). *Pedagogías restaurativas. Espacios errantes y saberes comprometidos*. Centro de Investigaciones y Estudios de Género.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.

- Dueñas, J. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. <https://core.ac.uk/download/pdf/38834025.pdf>
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14 (44), 15-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402>
- García, P. (2011, mayo). Escritura creativa y competencia literaria. *Lenguaje y Textos*, (33). 49-59. <https://acortar.link/GQIWOi>
- Gil, F. (2017, abril). Poéticas de lo cotidiano, estéticas de la vida. *Nómadas*. 46, 213-225. [10.30578/nomadas.n46a13](https://doi.org/10.30578/nomadas.n46a13)
- González, A. (2023). *Escribir y reflexionar sobre estereotipos de género en las aulas de Lengua Castellana y Literatura: propuesta didáctica para la reflexión crítica sobre estereotipos de género en la ESO*. [Tesis de Maestría]. Universidad pública de Navarra.
- González, C. (2016). *Material para el desarrollo de la Escritura Creativa*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI. <https://acortar.link/Tvyp0V>
- González-Giraldo, O. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto)formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 68-90. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.5>
- Hernández, D. (2014). Violencia basada en género hacia las mujeres. En *El joyero de Sofía: Una propuesta pedagógica para la transversalización del enfoque de género* (37-44). Alcaldía de Medellín.
- Hernández, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. PPU.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). Mc Graw Hill Education.
- Jirku, B. y Pozo, B. (2011). Escrituras del yo: entre la autobiografía y la ficción. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 16, 9-21.
- Lagarde, M. (1996). “El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’. *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, pp. 13-38.
- Lamas, M. (2004, noviembre). *Género: algunas precisiones conceptuales y teóricas*. XIII Coloquio Anual de Estudios de Género.

- León, A. (2007, diciembre). Qué es la educación. *Educere*, 11 (39), 595-604.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>
- Llinás, C. y Aníbal, D. (2022, marzo). Pedagogía restaurativa: una propuesta de resignificación educativa para la reconstrucción del tejido social en Colombia. *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 159-178. <https://n9.cl/0bulm>
- Lomas, C. (2002). A la inmensa mayoría. En *La escritura creativa en las aulas En torno a los talleres literarios* (pp. 7-9). Editorial grao.
- Lorde, A (1984). La poesía no es un lujo. Cornelio, M. (trad.). *Horas y Horas*, 3(1), 13-18.
- Martínez, F. (2019). El Yo como ficción. *Tema y Variaciones de Literatura*, 52, 145-156.
- Melo, K. (2022). Papel del arte en la reparación simbólica y reivindicación de derechos en Colombia: revisión sistemática. *Revista Ratio Juris*. 17(35), 731-763.
<https://doi.org/10.24142/raju.v17n35a14>
- Montilla-Narváez, R. (2020, julio). Didáctica de la escritura creativa. *Revista Ingeniería, Investigación y Desarrollo*, 20(2), 76-92.
<https://doi.org/10.19053/1900771X.v20.n2.2020.13390>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Namjoshi, S. (2019). Fábulas feministas y otros textos (Barrera, A. y Horner, L. trads. 1.^a ed.). Paraíso perdido. (Obra original publicada en 2012)
- Olivares, C. (1997). *Glosario de términos de crítica literaria feminista*. Colegio de México.
- Palomar, C. (2015). El vacío del género. *Asparkia, Investigación feminista*. (26), 17-33.
<https://raco.cat/index.php/Asparkia/article/view/299749>
- Pesado, M. (2021). *De la ola humanitaria restaurativa: tramas y entramados*. Material entregado en el Diplomado.
- Rivera Garza, C. (2005). *Los textos del yo*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. En *La experiencia Etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. (pp. 64-91). Paidós.
- Rueda, J. y Sánchez, J. (2013). Educación literaria: Hacia una didáctica. *Foro Educativo*, (21), 31-49. <https://doi.org/10.29344/07180772.21.863>

- Soto, H. (2021). Literatura con perspectiva feminista como alternativa de empoderamiento en las mujeres. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Stagnaro, D. y Da Representação, N. (2012). El proyecto de intervención. <https://wac.colostate.edu/docs/books/encarrera/stagnaro-representacao.pdf>
- Vaquero, E. (2023, enero). La restitución del daño es quizá más fundamental que el aspecto punitivo. *Pikara Magazine*. <file:///C:/Users/hp/Downloads/la-restitucion-del-dano-es-quiza-mas-fundamental-que-el-aspecto-punitivo.pdf>
- Vargas, P. (2009, mayo). La educación literaria a través del dialogismo. *enunciación*, 14(2), 33-41. <https://doi.org/10.14483/22486798.3090>
- Wescher, H. (1976). *La historia del collage*. Gustavo Gili S.A.
- Zayas, F. (2011, junio). *Educación literaria y TIC*. Leer.es Vivir, Gobierno de España. Ministerio de Educación. <https://n9.cl/f26f9>