



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**CARTOGRAFÍA DEL HAMBRE:  
TERRITORIALIZACIÓN SONORA DE PRÁCTICAS  
COMUNITARIAS DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD**

Autor(es)

Angie Manuela Cruz Poveda

Karol Dayana López Estrada

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2021



**Cartografía del hambre: territorialización sonora de prácticas comunitarias de  
lectura, escritura y oralidad**

**Angie Manuela Cruz Poveda**

**Karol Dayana López Estrada**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de  
**Licenciado/a en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

Asesora:

Leidy Yaneth Vásquez Ramírez

Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación

Línea de Investigación:

Prácticas de sentido: lectura, escritura y oralidad como ficciografías posibles

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2021



## Tabla de contenido

Resumen	3
Preludio: introducción a los movimientos de una cartografía del hambre	6
Armadura, composición de una cartografía del hambre	6
Territorialización: los primeros pasos. Subiendo la loma.	
¿Cómo entendemos lo que llamamos territorio? Primer movimiento	13
Camino al arrabal: territorios sin tierra	15
Deslumbramiento de dos forasteras: aparición del hambre	18
Del caos a la territorialización: estómagos en espiral, ruidosos estómagos	24
Microfrecuencias corporales: un cuerpo habitado por sonidos	27
Bibliografía citada en el preludio y en el primer movimiento	30
Segundo movimiento	
Relaciones mutuas, dialógicas, conectadas. Las claves	32
Clave de do: Antecedentes legales y normativos	32
Clave de fa: Antecedentes investigativos	39
Clave de sol: Antecedentes teórico-conceptuales	45
Bibliografía citada en el Segundo movimiento	58
Tercer movimiento	
Una cartografía del hambre en tanto posibilidad de enseñanza de prácticas LEO	60
Primera línea: Vinculación del hambre con el sonido que lo delata. Silencio redondo en el estómago	62
Primer contratiempo: hambre y basura	68
Segundo contratiempo: presencia versus virtualidad	71
Segunda línea de fuga: El lugar del lenguaje fuera de la escuela: sonidos que nacen dentro	76
Contratiempo: SACIAR- saciar	83
Tercera línea de sentido: Empezar la casa por el tejado también es empezar	85
Jugarretas a la metodología y la evaluación	88
Contratiempo: red-des entre lo que sobra y otras formas	90
Cuarta línea de sentido: Nacimiento de personajes heterorítmicos	96
Experimentar para componer	97
Personajes heterorítmicos	100
Bibliografía citada en el Tercer movimiento	118
Coda o conclusiones en una cartografía del hambre	121

## Tabla de arreglos

1. Definiciones clave para esta cartografía_____	10
2. Definición de arrabal_____	13
3. Distinción de Barrio y barrio: nociones propias_____	15
4. La forma de narrarnos_____	17
5. Participantes de los talleres_____	18
6. En el que caben diez_____	19
7. La espiral de relaciones_____	20
9. Territorializando nuestras experiencias en las prácticas_____	25
10. El quiebre que produjo la cuarentena: un hambre virtual_____	37
11. Relaciones que se tejen entre conceptos_____	47
12. Mapa sobre el despliegue del método_____	60
13. Silencios y ausencias_____	64
14. La basura_____	68
15. Descifrar el código_____	70
16. Retorno a eso que creíamos conocido_____	73
17. Diálogo entre MEN Y Metodología TaRL_____	74
18. Formas propias de escritura_____	80
19. Cuarto momento: acciones soterradas_____	81
20. La ración se otorga de acuerdo con el nivel._____	83
21. La evaluación que proponemos, la evaluación que nos demandan y la forma que los niños proponen para evaluarse_____	89
22. Exposición de formas otras de lenguaje_____	92
23. Aguzar el oído para pescar conceptos_____	92
24. Huellas al territorializar, nuestra marca propia_____	95
25. El tendedero_____	96
26. Coda_____	121

## Personajes Heterorítmicos

1. El armapartero _____	102
2. El monstruo de colores _____	103
3. La niña de los tres nombres _____	104
4. Alfonsina _____	106
5. El picapedrero _____	107
6. Juan Bolondrón _____	110
7. Rosa Montero _____	111
8. El in- paciente _____	113
9. Wangari _____	115
10. La mujer que contaba historias _____	117

## Tablas

Tabla 1. Fragmento del estudio documental MEN _____	76
---	----

## Resumen

Esta *cartografía del hambre*, pesquisa en los vínculos que surgen entre las dinámicas del templo comedor Vallejuelos en la ciudad de Medellín desde la implementación de talleres de lectura, escritura y oralidad (LEO) desarrollados en el marco del quehacer de una Organización No Gubernamental (ONG) dedicada a la enseñanza de los idiomas, y del acceso a otros lenguajes relacionados con formas de territorialización a partir de silencios y sonidos, historias propias, gestos y fragmentos de los talleres que llevamos a cabo en el marco de las Prácticas Pedagógicas I y II, para optar al título de Licenciadas en Educación Básica con énfasis en humanidades, Lengua Castellana.

Este proyecto se desarrolló a partir del método cartográfico como mapa desmontable, en tanto deviene en la constitución de un método propio, que iba emergiendo como parte de una lectura territorial. Se presenta la investigación en tres movimientos: el primer movimiento, a modo de contextualización, se titula *Territorialización: los primeros pasos. Subiendo la loma. ¿Cómo entendemos lo que llamamos territorio?* El segundo movimiento, titulado *Antecedentes: relaciones mutuas, dialógicas, conectadas. Las claves*, presenta el diálogo con otros autores y documentos a fin de establecer relaciones entre conceptos, como puntos de partida para el desarrollo del método emergente. El tercer movimiento tiene por título *Una cartografía del hambre en tanto posibilidad de enseñanza de prácticas LEO*, en este se despliega el método de investigación desde las líneas de sentido que se encontraron a partir de acciones cartográficas realizadas en la práctica, con las que se reivindica el valor del silencio y que dieron origen a las acciones propias de esta *cartografía del hambre*. Por último, presentamos un apartado dedicado a las conclusiones al que nombramos *coda* en el que presentamos esta investigación como un proceso que se puede seguir desarrollando.

**Palabras clave:** *cartografía del hambre, prácticas LEO, territorio, silencio, enseñanza del lenguaje.*

## Abstract

This *cartography of hunger*, investigates the links that arise between the dynamics of the Vallejuelos dining temple in the city of Medellín since the implementation of reading, writing and orality (LEO) workshops developed within the framework of the work of a Non-Governmental Organization (NGO ) dedicated to the teaching of languages, and access to other languages related to forms of territorialization based on silences and sounds, own stories, gestures and fragments of the workshops that we carry out within the framework of Pedagogical Practices I and II , to qualify for the Bachelor's degree in Basic Education with an emphasis on humanities, Spanish Language.

This project was developed from the cartographic method as a removable map, as it became the constitution of its own method, which was emerging as part of a territorial reading. The research is presented in three movements: the first movement, by way of contextualization, is entitled *Territorialization: the first steps. Up the hill. How do we understand what we call territory?* The second movement, entitled *Antecedents: mutual, dialogical, connected relationships. The keys*, presents the dialogue with other authors and documents in order to establish relationships between concepts, as starting points for the development of the emerging method. The third movement is entitled *A cartography of hunger as a possibility of teaching LEO practices*, in which the research method is deployed from the lines of meaning that were found from cartographic actions carried out in practice, with which it is claimed the value of silence and that gave rise to the actions of this *cartography of hunger*. Finally, we present a section dedicated to the conclusions which we name *coda* in which we present this research as a process that can be further developed.

**Keywords:** *cartography of hunger, LEO practices, territory, silence, language teaching.*

### **Preludio<sup>1</sup>: introducción a los movimientos de una cartografía del hambre**

El contexto de la práctica pedagógica en el escenario del barrio Vallejuelos, ubicado en el occidente de Medellín- Colombia, como un territorio que deviene multiplicidad en el encuentro con las prácticas comunitarias y las prácticas de lectura, escritura y oralidad, en adelante práctica LEO, emerge de la constitución de otra mirada acerca de las prácticas cotidianas, de ahí la importancia de la cartografía como método en nuestra investigación, pues esta convoca a detallar las dinámicas y las formas en las que se construyen las relaciones que posibilitan los encuentros en dicho espacio, entre la comida, los talleres, el templo comedor y quienes los habitan. Así, el punto de partida es la pregunta por **¿cómo las prácticas comunitarias LEO y su encuentro en el territorio posibilitan la creación y el acercamiento a territorios existenciales de unas maestras de lenguaje?** En donde nuestros propósitos son: **Componer el territorio de las prácticas LEO en tanto devenir sonoro existencial;** para con esto: **1) desplegar prácticas LEO en clave de una cartografía del hambre; y 2) integrar una reflexión pedagógico-cartográfica del hacerse maestras en un escenario educativo no convencional.**

### **Armadura<sup>2</sup>, composición de una cartografía del hambre**

Como en la música, los movimientos en el territorio que configura el barrio Vallejuelos son diversos, unidos pero diversos; por separado son obras bellas, pero enlazados conforman la más bella suite. Así, entre sonido y silencio, los movimientos que allí se dan comienzan con un ritmo rápido, pasan por ritmos moderados y terminan con un allegro.

En una partitura, después de la clave siempre está la armadura, en esta se especifican la signatura del compás, es decir, la velocidad con la que ha de ser tocada la obra y la cantidad de tiempos que tiene cada compás y, se especifica la tonalidad. En la armadura se detallan las

---

<sup>1</sup> PRELUDIO: Pieza instrumental introductoria, por lo general para órgano, clave o laúd. Sirve para preceder obras vocales, o bien instrumentales, especialmente fugas. En el siglo XIX se independizó como pieza de carácter. (Glocer, 2015, p.83).

<sup>2</sup> Este es un concepto musical que se emplea al inicio de la pieza para indicar la tonalidad de esta, de ahí que acuñemos este término en tanto una tonalidad musical estará presente en todo el texto.

particularidades, en otras palabras, se fijan las reglas del juego. (Esto lo habíamos aprendido años atrás, pues cada una de nosotras había tenido acercamientos significativos a la formación musical).

Así mismo, la llegada a un territorio inicialmente desconocido implica que quienes lo habitan y lo dirigen determinan la tonalidad y los modos desde los cuales se desarrollan los encuentros y se lo hacen saber a quienes llegan, es decir, al forastero. A nosotras, las forasteras, se nos indicó la forma en la que funcionaban las cosas, el comedor, los talleres y las dinámicas de las que haríamos parte durante nuestra práctica pedagógica con la ONG<sup>3</sup>.

Desde el primer momento avizoramos que, en este escenario, la cartografía como método de investigación, conjuga las formas definidas con las formas emergentes en tanto se da en un contexto no estático, es decir, parte de este y le propone movimientos. En este sentido, nos acercamos al territorio, lo conocimos, lo habitamos y, a partir de ahí, empezamos a pensar estrategias para transitarlo en una relación horizontal, esto es, afectarlo y ser afectadas. Solo con el establecimiento de esta relación en movimiento, pudimos proponer una armadura que diera orden y sentido a esta investigación. Así, partiendo del devenir maestras en la investigación, dividimos esta cartografía en tres movimientos y una coda, cuatro apartados si así se quiere.

El primer movimiento, a modo de contextualización, titula *Territorialización: los primeros pasos. Subiendo la loma. ¿Cómo entendemos lo que llamamos territorio?* Está dividido en cuatro subtítulos:

- *Camino al arrabal, territorios sin tierra.* Bajo este subtítulo se presenta la contextualización, el barrio como lugar geográfico, el templo comedor y los agentes que hacen parte de él.
- *Deslumbramiento de dos forasteras: aparición del hambre.* Este abarca lo referente a las particularidades del territorio, del territorio como construcción y no como lugar geográfico, las incomodidades iniciales y las primeras propuestas para afectar y ser afectadas por el contexto, ruidoso y caótico, en devenir heterorítmico.
- *Del caos a la territorialización: estómagos en espiral. Ruidosos estómagos.* Este subtítulo presenta las nociones de comunidad a partir de cuerpos participantes y la

---

<sup>3</sup> A lo largo de este trabajo de investigación se hará referencia a la organización en la que llevamos a cabo la práctica como ONG, pues no se estima conveniente especificar su nombre por acuerdos de confidencialidad.

reterritorialización como proceso y construcción a partir de tensiones frente a la norma y la metodología, desde acciones soterradas que devienen en acciones transformadoras.

- *Microfrecuencias corporales: un cuerpo habitado por sonidos.* Este último apartado recoge la visión del contexto, los conceptos sonantes y repetitivos, la presentación de los alcances de la práctica y las historias plurales desde la policromía, la acromía, en relación con el hambre, con los vacíos y los silencios que producen sonidos.

El segundo movimiento, titulado *Antecedentes: relaciones mutuas, dialógicas, conectadas. Las claves.* Consta de tres apartados:

- *Clave de do: Antecedentes legales y normativos.* Puntos de encuentro que recogen el proyecto final de la práctica II, determinado por el quiebre generado por la pandemia y el cambio de la presencialidad a la virtualidad. En este se presentan las relaciones entre los documentos legales del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y los documentos legales de la ONG y la metodología Teaching at the Right Level (TaRL).

- *Clave de fa: Antecedentes investigativos.* Diálogo con referentes cercanos frente a los múltiples apellidos de una cartografía.

- *Clave de sol: Antecedentes teórico-conceptuales.* Relación y adopción de conceptos a fin de plantear relaciones con investigaciones existentes como punto de partida para una cartografía emergente.

El tercer movimiento, en el que se configura el método de la investigación a partir de líneas de sentido y líneas de fuga, está titulado *una cartografía del hambre en tanto posibilidad de enseñanza de prácticas LEO.* Este está dividido en cuatro subtítulos:

- *Habitar lo cotidiano: silencio redondo en el estómago. Vinculación del hambre con el sonido que lo delata.* Comunidad y territorio como nociones en construcción. Lo que permite la cartografía, el cuerpo que queda, que se hace y se rehace en el habitar. La relación entre el hambre y el silencio: un silencio que no es ausencia, un vacío como posibilidad.

- *El quiebre: Diario de una cuarentena.*

- *El lugar del lenguaje fuera de la escuela: sonidos que nacen dentro.* Cómo irrumpir en las prácticas predominantes de la escuela para pensar en formas propias de enseñanza en el territorio. Partir de eso extraño para crear una palabra nueva que permita un lenguaje común.

- *Empezar la casa por el tejado también es empezar.* Método en construcción. Bajo este subtítulo se enmarcan nociones como leer y narrar desde la vida misma, prácticas LEO y otros lenguajes contextualizados; las marcas propias, productos y jugarretas a la metodología frente a asuntos como la educación no graduada y la evaluación fuera de la escuela.

- *Nacimiento de personajes heterorítmicos.* Microfrecuencias corporales que devienen ritmos propios, formas múltiples de habitar el territorio y nuevas maneras de concebirlo y concebirse en él.

*Coda*, es el título de las ideas finales o conclusiones con las que pueden empezar otros proyectos, se da lugar a nuevas visiones, a otras posibilidades y a las propuestas que, desde la experiencia, podemos aportar a la educación.

Por último, se toman algunas definiciones del diccionario musical básico<sup>4</sup> que aportaron a la escritura de este trabajo y en cuanto a la parte ilustrativa, las figuras incluidas en esta cartografía serán denominadas *arreglo*<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Gómez, L. (s.f.). *Diccionario musical básico*. Publicaciones Escala Musical-Medellín-Colombia. (C.C. Cruz y López, comunicación personal 12 de septiembre de 2020).

<sup>5</sup> En el lenguaje musical un arreglo es una obra derivada de una obra ya existente, o una modificación que se le hace para embellecerla.

# DICCIONARIO MUSICAL BÁSICO

Producción y arreglos: Laureano Gómez R. - Publicaciones Escala Musical - Medellín - Colombia.

**ARMADURA.** Sostenidos o bemoles colocados en el pentagrama inmediatamente después de la clave. Indican la tonalidad en que está escrita una canción.

**ARMONIA.** Ciencia de la formación y encadenamiento de los acordes que riga una teoría.



Arreglo  
Nº1

**CALDERON.** Pequeño semicírculo que se coloca encima o debajo de una nota, acorde o silencio, para indicar que su duración puede prolongarse a voluntad del ejecutante.

**CLAVE.** Signo que se coloca al principio del pentagrama y da el nombre a las notas según el lugar que ocupa en las líneas del pentagrama. Existen tres claves: la de SOL (tesitura aguda), la de DO (tesitura media) y la de FA (tesitura grave).

**CODA (it.).** Parte añadida al final de una composición para confirmar su conclusión.

**COMPAS.** Medida que se toma como unidad para dividir una obra musical en fragmentos de igual duración. En la partitura, cada una de estas partes se separa de la siguiente con una barra vertical denominada línea divisoria o barra de compás.

**D.** Representación de la nota re en Inglaterra y Alemania.

**DA CAPO (it.).** Expresión que indica que determinado fragmento debe repetirse desde el principio.

**DO.** Nombre que se da en los países latinos a la primera nota de la escala de do mayor.



**FA.** Nombre de la cuarta nota o subdominante de la escala de do mayor.

**INTERVALLO.** Distancia entre dos sonidos en función de su altura.

**MELODIA.** Emisión de sonidos sucesivos que forman motivos, períodos y frases.

**MOVIMIENTO.** Grado de velocidad que se imprime en la ejecución de una obra. Se indica con palabras como Adagio, Allegro, Andante, etc. Este término también designa cada una de las partes completas de una sonata, sinfonía, concierto, etc.



**NEGRA.** Figura de nota cuyo valor equivale a la cuarta parte de la redonda.

**NOTA.** Figura representativa de la altura del sonido que se escribe dentro o fuera del pentagrama.

**PARTITURA.** Hoja o conjunto de hojas donde se escribe música. Todas las partes de la composición se representan en pautas superpuestas, cuyo contenido debe sonar simultáneamente.

**PENTAGRAMA.** Conjunto de cinco líneas y cuatro espacios en donde se escriben todos los signos musicales.

**POLIFONIA.** Pluralidad de voces. Nombre que se da a la música contrapuntística en general, en la cual se mezclan a un tiempo varias melodías.



**TEMPO (it.).** Movimiento o velocidad con la que se ejecuta una obra.

**TONO.** Es la mayor distancia entre dos sonidos sucesivos.

**TREMOLO.** Repetición rapidísima de una misma nota que obtiene un efecto semejante al de la vibración.



**SILENCIO.** Figura que indica la ausencia o interrupción del sonido. Cada figura de nota tiene su correspondiente silencio de igual duración que ella.

**SOL.** Quinta nota, o dominante, de la escala de do mayor.



**RITMO.** Principio de orden y simetría en que se presenta la sucesión de sonidos fuertes y débiles. En sentido lato, es la resultante de la división simétrica de un todo en varias partes.



1. Definiciones clave para esta cartografía

Las maneras de pensar la lectura, la escritura y la oralidad como maestras de lenguaje en formación despliegan las líneas de sentido que se presentan posteriormente, con la intención de mostrar las ideas que entre conversaciones sobre nuestras vivencias logramos escudriñar, así, surge la pregunta por una investigación que posibilite expresar lo acontecido en la práctica sobre el plano de la experiencia.

Considerando las posibilidades que permite el cambio, el movimiento, empezamos a problematizar los tiempos y los ritmos definidos, las notas determinadas por la clave que precede las indicaciones y los documentos que nos fueron entregados, casi para aprender de memoria, con las reglas, la cadencia y las formas permitidas; de esta manera establecimos como propósito generar líneas de sentido, puntos de quiebre con los que el territorio se convirtiera en una partitura inacabada, los tiempos se hicieran de algún modo indefinidos y los niños crearán ritmos propios. La armadura, desde entonces (y de modo un poco soterrado) se convertiría en el hambre.

Existe una relación de correspondencia entre el sonido y el silencio, entre el hambre y la saciedad, es decir, la ausencia de uno es la posibilidad de la presencia del otro. Partiendo de esto, proponemos una definición de hambre: esta aparece cuando algo falta, cuando el cuerpo se siente vacío, cuando hay silencio... y entonces el hambre se convierte en posibilidad de llenar ese vacío, en posibilidad de decir, de poner algo en el lugar de lo que falta, pues, aunque se sacie, la hartura será siempre momentánea, dejando paso nuevamente al hambre y a las posibilidades que esta trae consigo.

De estas posibilidades emerge la cartografía como mapa desmontable, en tanto hablar de posibilidad implica oportunidad de transformación. Así entonces, nuestra inmersión en el territorio del Templo Comedor de Vallejuelos, significó un cambio de lugar, un desacomodarse y romper con las acostumbradas relaciones verticales para empezar a inmiscuirse de forma horizontal en el territorio. Empezar *“la casa por el tejado”*, aguzar el oído, tomar en cuenta eso que se desecha, eso que se considera basura, fijar la mirada en las formas en el aire, ponernos en juego nosotras mismas y permitir que sea el camino el que determine el rumbo de la investigación cartográfica.

De este modo, la *“Cartografía del hambre”*, trabaja con lo que se desecha, hurga en la capa que hay bajo la superficie, figonea entre lo no visible; no va más allá del territorio, pues en él

está todo lo que se necesita, no se agota en un sólo método, sino que permite el diálogo entre métodos, estrategias y propuestas a fin de movilizar algo en el escenario y en nuestro ser de maestras.

Esta cartografía emerge de la experiencia de las prácticas pedagógicas<sup>6</sup> y de nuestro interés de hacerlas en un contexto no escolarizado, irrumpiendo desde ahí en cualquier certeza, experiencia, noción o idea que tuviéramos sobre el quehacer docente, desde nuestro caminar como maestras en formación en las experiencias anteriores.

Esta experiencia nos convirtió en maestras en constante movimiento para singularizar la enseñanza del lenguaje en un escenario cartográfico de acuerdo con la melodía que este proponga, intervenidas por el territorio y la comunidad que se configura en el barrio Vallejuelos.

De esta experiencia configuramos la pregunta de investigación:

**¿De qué manera la cartografía del hambre despliega una territorialización de las prácticas comunitarias de lectura, escritura y oralidad en un contexto educativo no convencional?**

De esta se desprenden los propósitos a partir de los que se desarrolla esta investigación.

Propósito general:

- Desplegar en la cartografía del hambre la territorialización que se da con la enseñanza del lenguaje en un espacio educativo no convencional.

Propósitos específicos:

- Trazar desde la cartografía del hambre un vínculo pedagógico entre prácticas de lectura, escritura y oralidad y experiencias sensibles de creación.
- Componer, a partir de las prácticas comunitarias y de la enseñanza del lenguaje, procesos de producción de sentido desde experiencias múltiples en relación con el hambre.

---

<sup>6</sup> Práctica Pedagógica I y Práctica Pedagógica II realizadas en los semestres 2019-2 y 2020-1.

## Territorialización: los primeros pasos. Subiendo la loma.

### ¿Cómo entendemos lo que llamamos territorio?

#### Primer movimiento

Este territorio, que nombraremos la comunidad del arrabal, comienza al subir la loma, cuando se pasa de la Medellín central a la otra Medellín, del Barrio con B mayúscula y empiezan a aparecer en el paisaje los colores y los ritmos de los barrios con b minúscula. Camino al arrabal empieza el ojo a percibir la policromía del paisaje. Los ojos que se van construyendo en el camino, capaces de ver con ojos diferentes los diversos colores de los que solo el arrabal se pinta, ojos hambrientos, que incluso, crean los nuevos colores de este territorio. La gama de colores y de visiones se amplía cuando se empieza a subir la loma, a adentrarse en el territorio ese, otro. Los colores de arrabal son vivos, móviles, versátiles; cambian con la lluvia, con los días de la semana, cambian con los ánimos, con los imaginarios, con las fechas del año, cambian con los personajes encargados de pintar. Son estos quienes delimitan el arrabal, lo conforman y lo dotan de musicalidad o silencios, lo hacen bello, variopinto, heterogéneo y plural. Es eso desigual, lo que da forma a la partitura que nace y que se interpreta cada día; son estas notas conjugadas las que convierten los espacios monocromáticos, vacíos, llanos, en sensaciones, en procesos de construcción, en experiencias sensibles y posibilidades.

**Registro de Práctica** Arreglo N°2

El barrio, según lo define la Real Academia Española es cada una de las partes en que se dividen los pueblos grandes o sus distritos, o, grupo de casas o aldea dependiente de otra población, aunque estén apartadas de ella. (Real Academia Española, s.f., definiciones 1 y 2) Y una última definición, una más apropiada para el barrio, ese barrio que se retrata en la imagen con la que inicia este relato, una definición más cercana a la definición de arrabal, que según la RAE (Real Academia Española, s.f., definiciones 1, 2 y 3) es:

1. m. Barrio fuera del recinto de la población a que pertenece.
2. m. Cada uno de los sitios extremos de una población.
3. m. Población anexa a otra mayor.

#### 2. Definición de arrabal

A diferencia de los cuentos, no empieza este con el clásico había una vez, pues había es verbo en pasado y lo que en el arrabal sucede, sucede en presente, sucede a diario, el arrabal tiene una historia viva. Una historia que se reescribe con cada personaje, con el paisaje, con lo que se cree de él. Este arrabal representa, como bien lo expone su definición, una población anexa a otra mayor, es decir, es eso que puede llamarse el *otro* de un algo mayor. Así, el arrabal, el otro, es menor.

El concepto menor, como lo abordan Deleuze y Guattari en *Kafka. Por una literatura menor* (1978), deslegitima el uso peyorativo del término, de este modo, lo presentan como la posibilidad de escritura, de expresión desde lo propio, desde el lenguaje que le pertenece y no desde un lenguaje artificial, impuesto, “una literatura menor no es una literatura de un idioma menor, sino la literatura que una minoría hace dentro de una lengua mayor” (1978, p.29). El arrabal es, entonces, esa minoría que, aunque hace parte de una mayoría, no deja de ser concebido como tal.

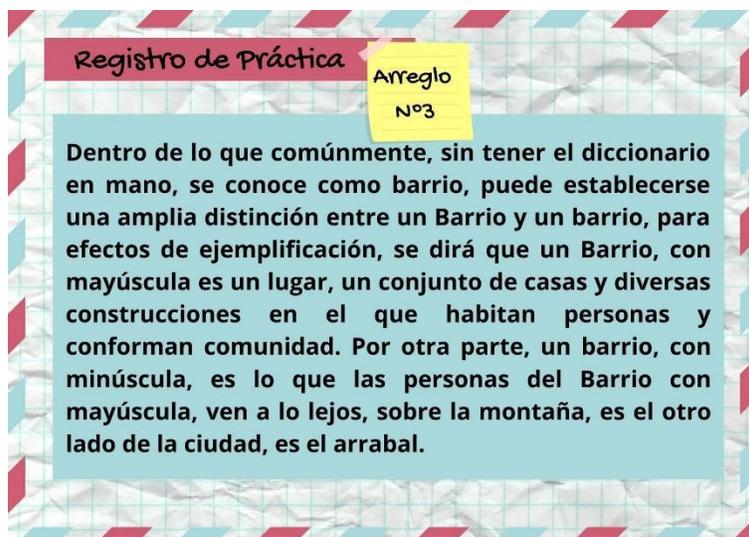
Así, el arrabal, como eso otro, demanda una cartografía pues, como lo define Suely Rolnik (1989) en *Cartografía sentimental, Transformaciones contemporáneas del deseo*, esta es: “Para los geógrafos, la cartografía, a diferencia del mapa, que representa un todo estático, es un dibujo que acompaña y se realiza al mismo tiempo que los movimientos de transformación del paisaje. Los paisajes psicosociales también se pueden cartografiar” (p.1).

De ahí que nos enfoquemos en este y no en otro método de investigación, pues la cartografía parte de lo cotidiano, del cuerpo, de la presencia y la participación, de lo que sucede en el devenir minoría, de los mapas que acontecen en lo inexistente, en las relaciones que se establecen con eso mayor y que permiten generar un lenguaje propio, unas formas propias de nombrar y de escribir el territorio menor que se habita, en palabras de Deleuze y Guattari (1978): “Escribir como un perro que escarba su hoyo, una rata que hace su madriguera. Para eso: encontrar su propio punto de subdesarrollo, su propia jerga, su propio tercer mundo, su propio desierto” (p.31).

Escribir una cartografía para investigar lo que puede llegar a ser y no solo lo que es, pues esta permite enrarecer, resignificar las acciones cotidianas, retornar a las incertidumbres, establecer conexiones entre lo inconexo y pescar en los encuentros las cosas que suceden; desde esta se moviliza el lugar del maestro que se instaura en un perfil hacia el maestro que da lugar a las afecciones y que deviene perfiles múltiples. En *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (2006) Masschelein afirma:

La investigación pedagógica crítica requiere una pedagogía pobre, un arte pobre: el arte de esperar, de moverse, de hacerse presente[...] Una pedagogía pobre nos invita a salir hacia el mundo, a exponernos a una situación incómoda, a tomar una “posición” débil, nos ofrece sentido y ayuda para hacerlo. Pienso que ella ofrece sentidos a la

experiencia (en vez de explicaciones, interpretaciones, justificaciones, representaciones, historias, criterios, etc.), sentidos para estar atentos. (p.306)



### 3. Distinción de Barrio y barrio: nociones propias

Con esta distinción hecha y aclarando que la imagen que aquí se presenta pertenece al arrabal, empezamos a subir la loma.

### **Camino al arrabal: territorios sin tierra**

Esta historia que se da en un arrabal tiene personajes, un contexto, varios temas, las voces que lo narran, un tiempo (no estático, ni lineal), un inicio, un nudo y afortunadamente aún no un desenlace. Así, se van trazando líneas en la trama, se hace necesario volver sobre ellas, se van conjugando unas con otras y van creando redes que permiten la multiplicidad de las formas, las voces y los tiempos varios, los territorios y las miradas heterogéneas, las microfrecuencias y los paisajes melódicos. *En la invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar* (1999) Mayol, afirma frente al barrio:

El barrio puede entonces entenderse como esa porción de espacio público en general (anónimo, para todo el mundo) donde se insinúa poco a poco un espacio privado particularizado debido al uso práctico cotidiano de este espacio. La fijeza del hábitat de los usuarios, la costumbre recíproca derivada de la vecindad, los procesos de reconocimiento -de identificación- que ocupan su sitio gracias a la proximidad, a la

coexistencia concreta sobre un mismo territorio urbano, todos estos elementos “prácticos” se nos ofrecen como vastos campos de exploración para comprender un poco mejor esa gran desconocida que es la vida cotidiana. (p.8)

El contexto, el territorio existencial del arrabal, es en un comedor comunitario, ubicado en el barrio Vallejuelos de la ciudad de Medellín. Acaecimientos múltiples suceden en este lugar puesto que las dinámicas que allí se dan, surgen en torno a lo que tanto para el barrio como para el arrabal es vital: la comida.

Una comunidad religiosa de Hermanas Misioneras<sup>7</sup>, en colaboración con un banco de alimentos, crearon comedores comunitarios en diferentes barrios de la ciudad; estos funcionan desde la premisa comunitaria, pues del trabajo colaborativo y de todos los que a él asisten depende su marcha. Las hermanas misioneras dirigen la distribución de las tareas, los roles, los horarios y los alimentos, de ahí que cada uno de los asistentes al comedor asuma el rol que se le ha dado. Los padres de los niños se encargan de cocinar, servir, repartir, lavar y dejar el espacio convertido en templo comedor; los niños se encargan de recoger, limpiar y ordenar las sillas después de cada almuerzo.

Además de ser templo comedor<sup>8</sup>, este se constituye como espacio de aprendizaje no solo religioso (como lo es de lunes a viernes), sino que cuenta con dos programas, el de música y el de lectura y escritura, este último propuesto por la ONG con un programa de voluntariado nacional e internacional en el que los participantes se convierten en instructores temporales o permanentes, dependiendo de su disponibilidad, el tiempo de su estadía o de su interés en seguir participando. El almuerzo se sirve de lunes a viernes y sólo quienes estén inscritos en alguno de los programas del comedor, podrán asistir el sábado y recibir el refrigerio.

“Los sábados y los domingos, los usuarios del barrio pueden experimentar diversas disposiciones de su tiempo libre. El sábado está de preferencia centrado en la diversión individual; el domingo tradicionalmente se reserva a las actividades de tipo familiar”. (Mayol,1999, p.103). Todos los sábados, quienes estábamos encargados del programa, llegábamos a la espera de cuántos voluntarios irían a participar para asignar a los frecuentes su

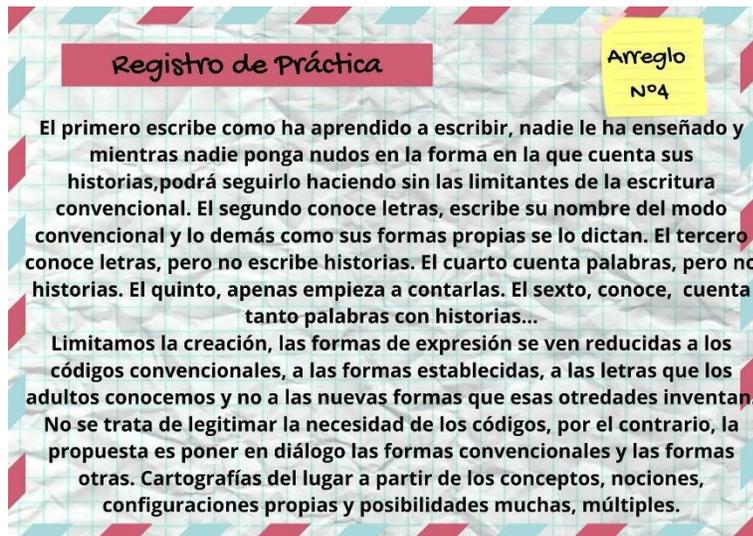
---

<sup>7</sup> Del mismo modo que con la ONG, no se estima conveniente especificar el nombre de la comunidad, ni de las hermanas, por acuerdo de confidencialidad. Para hacer referencia a ellas, en adelante utilizaremos el término “las hermanas misioneras”.

<sup>8</sup> El templo comedor Vallejuelos es una iglesia que ha modificado sus instalaciones y la distribución del espacio para adecuarlo como comedor comunitario. En este se disponen horarios específicos para las liturgias y para el funcionamiento del comedor.

grupo y a los voluntarios temporales un grupo en el que se sintieran cómodos o uno en el que se solicitara su apoyo debido al exceso de niños o a la falta de voluntarios. Los sábados pasaron de ser tiempo de diversión individual a ser tiempo de construcciones colectivas, de aprendizaje para unos, de pesquisas para otros y de juego para todos. El sábado se convirtió en el día del hambre, para sentirla y momentáneamente saciarla.

El programa propuesto por la ONG parte de la metodología Teaching and the Right Level (TaRL)<sup>9</sup>, que en español traduce: Enseñar en el nivel correcto; de acuerdo con esto, la ONG enfocada en la enseñanza de idiomas, específicamente inglés y francés, debió cambiar su enfoque debido a las particularidades del contexto y dedicarse a la enseñanza de la lectura y la escritura del español; es así como dos maestras de lenguaje en formación llegan a hacer parte del proyecto.



4. La forma de narrarnos

Aunque la edad no era una característica propia de cada nivel, había un aproximado para cada uno de estos, las edades de los niños oscilaban entre los 3 hasta los 13 años. Cabe resaltar que inicialmente son cuatro niveles Básico-Letra, Palabra, Párrafo e Historia, pero al aflorar necesidades que iban surgiendo en los procesos, principalmente en la asistencia de niños de menor rango

de edad, se creó el grupo “Exploratorio” y uno para las mamás que quisieran participar, develando en la singularidad de la metodología la capacidad de flexibilizar y adecuar su implementación según el contexto de la población a la cual se desea impactar. De acuerdo con la propuesta impartida, la manera en la que es organizada la distribución de los asistentes es por grupos, según las competencias adquiridas y no por el grado escolar, por lo cual eran seis los grupos en total conformados y divididos por niveles, como lo mostramos en el siguiente arreglo:

<sup>9</sup> En adelante para referirnos a la metodología emplearemos sus siglas: TaRL.

Número de participantes por grupo:	
<input type="checkbox"/> Exploratorio	13
<input type="checkbox"/> Básico-Letra	11
<input type="checkbox"/> Palabra	1
<input type="checkbox"/> Párrafo	10
<input type="checkbox"/> Historia	10
<input type="checkbox"/> Madres	2
<input type="checkbox"/> Total:	47

Arreglo N°5

Contando...

### 5. Participantes de los talleres

#### **Deslumbramiento de dos forasteras: aparición del hambre**

Subiendo la loma, de camino al arrabal, la vista colorida empezó a tornarse blanca, incolora, pues la expectativa aumentaba y la incertidumbre que suscita un nuevo lugar, un nuevo comienzo, un paisaje desconocido no dejan de generar (y no deberían dejar de generar nunca) suspenso, curiosidad y rareza. Eso que es desconocido sobresalta, apabulla y suscita en el que llega, en el forastero dos cosas, el deseo de conocer los colores que tiñen ese paisaje y la intención de pintarlo con los propios, la tentación de encontrarlo pobre, vacío. Así, el arrabal, mientras subíamos la loma, se tornaba paisaje blanco que queríamos colorear.

Las creencias instauradas y las prácticas arraigadas nos dotan de galones de colores con los que queremos pintar los lugares que habitamos, así que, armadas de tonos propios llegamos a Vallejuelos, sin tomar en cuenta la posibilidad de que ese arrabal ya estaba pintado, era polícromo, irisado y vivo y que éramos nosotras las que nos debíamos dejar pintar con esos nuevos colores. Tal vez el vacío en el estómago era nuestro, tal vez el hambre era esa ceguera que nos presentaba lo singular en términos de rareza, de ahí que el hambre se tornara sonido.

Las primeras impresiones fueron emergiendo por el desconocimiento de toparse con un lugar ajeno a experiencias pasadas mostrando una cara que para nosotras era inexplorada. La universidad, las aulas, los colegios estaban asociados a lo conocido y lo recurrente, el afuera y el adentro marcados por capas delimitadas de lo establecido.

El primer momento en el arrabal comenzó con la presentación por parte de las hermanas misioneras en un recorrido por los diferentes espacios que lo conforman. Al ingresar allí, al ubicarnos desde adentro se abrieron los pasos para transitar el trayecto que dirigía a un sinnúmero de vivencias de la práctica pedagógica I y la práctica pedagógica II que transcurrieron en el lapso de un año, a la cual asistimos los sábados de cada semana.

La mirada del adentro (el templo comedor), que se tenía desde el afuera (la academia) fue introducido por el desplazamiento desde la estación del metrocable hasta la apertura de la puerta del templo comedor, el paisaje se iba dibujando con escaleras, un corredor y un columpio<sup>10</sup> en el que cabían diez: los sonidos que conducían a la presencia de las voces guiaban el camino.



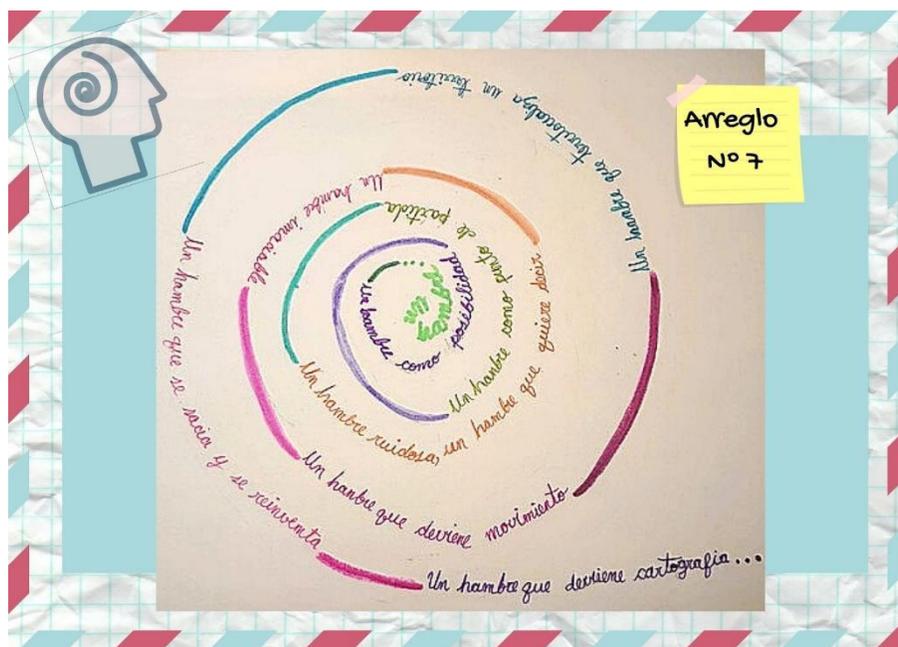
6. En el que caben diez

La apreciación de la amplitud del paisaje nos aterrizó no solo en la que inicialmente fue una invitación a formar parte de experiencias que convocaban a exponerse, sino focalizar la atención en el narrar, para narrar y narrarnos. La participación para crear otras formas de pensar, de intervenir y de dejarnos afectar. En *Arte, Cuerpo y Subjetividad: Experiencia Estética y Pedagogía*, Farina (2006) habla de una pedagogía de las afecciones como propuesta que posibilita la noción de afecto y las nuevas maneras de sentir, en tanto se acerque la práctica pedagógica a la práctica estética:

<sup>10</sup> Arreglo compuesto a partir de una foto tomada en el arrabal, que apreciamos significativa porque representa la cotidianidad de los niños que hacen parte del territorio Vallejuelos.

A partir de esas imágenes nos preguntaremos acerca de las complejas relaciones entre experiencia estética y pedagogía en los procesos actuales de formación del sujeto. Las dos imágenes nos conducirán a una idea más borrosa y porosa a la que he llamado "pedagogía de las afecciones", en la cual se trata de acercar las prácticas pedagógicas a las prácticas estéticas. (p.3)

Una participación que implica exponerse y dejarse afectar por las experiencias y sensibilidades del territorio para dar paso al hambre de ser de maestras, a las afecciones que esta produce, lo que su presencia genera, lo establecido que modifica, y su movilidad a modo de espiral, es decir, una movilidad que no se agota, que permanece, se renueva, se sacia y vuelve a aparecer. Una espiral en la que sucede una relación con el hambre afectada que deviene en nuevas formas de entenderla y de sentirla.

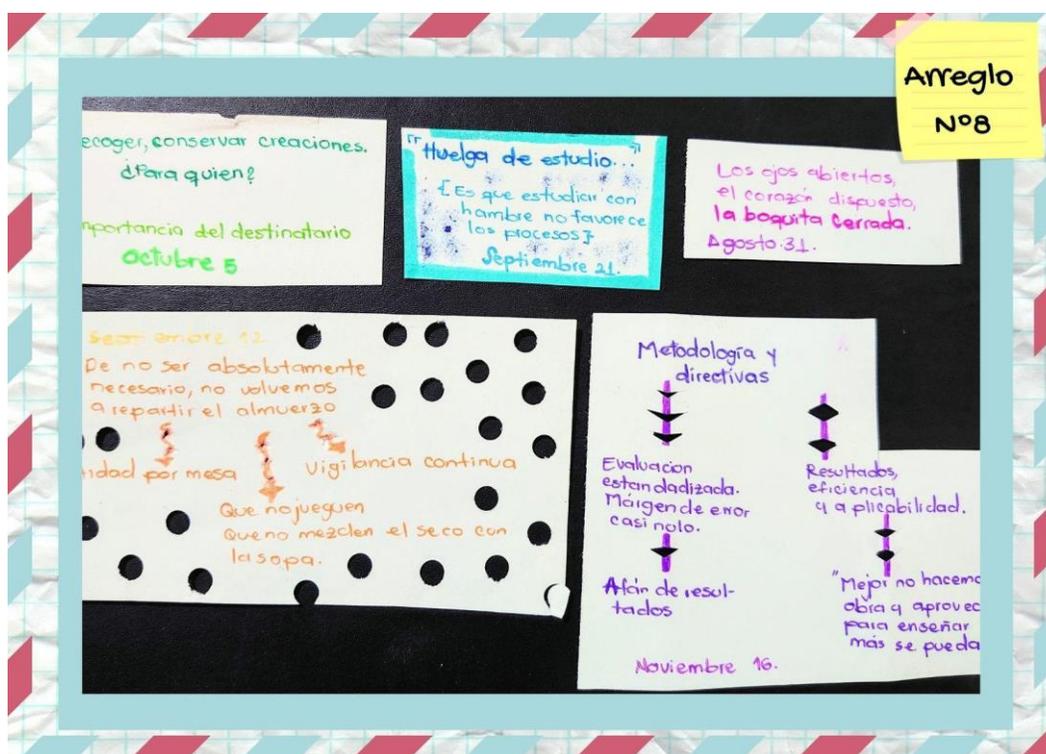


7. La espiral de relaciones

El arrabal, polícromo como es, se inscribe en las dinámicas del comedor en tanto lugar de recogimiento, de colectividad, así, a nuestra llegada, esperábamos encontrarnos con una comunidad con acciones conjuntas, tanto en el comedor como en la propuesta de la ONG. Expectantes, pero con ciertas certezas frente a las nociones e imágenes que íbamos a encontrar, esperando visualizar y escuchar ciertos tonos frente a lo que era la comunidad; una vez más las ideas arraigadas a los colores propios, a los matices con los que se llega desde el afuera, invaden la idea de lo que se espera encontrar en el adentro. Es así como empieza una larga lista de

incomodidades, de incertidumbres, y desazones frente a la imagen de comunidad con la que íbamos armadas.

La idea de abundancia en la comida, de “bocas llenas y corazones contentos”, se desdibujó inmediatamente cuando fuimos voluntarias en la repartición del almuerzo, el arduo estudio de la metodología y la idea de cómo implementarla se desvanecieron desde el primer sábado por la mañana, la imagen de lo que surge en un templo comedor, de lo que es hacer parte de una comunidad religiosa... todo eso se fue difuminando y creando nuevas tonalidades, nuevas formas de mirar, participar y pintar en ese territorio que no compone un lugar geográfico, sino una construcción conjunta, una creación permanente que se hace y se rehace a partir de experiencias que devienen sensibles.



### 8. Tensionar la metodología del comedor

Nuestra primera tarea como investigadoras, fue proponernos movimientos cartográficos, así entonces, empezar a recoger esas incomodidades, esos desasosiegos y crear a partir de los desechos, de eso que llevábamos y sobraba y de eso que después de cada encuentro iba quedando, en el piso, en el aire. Iniciando así, una mirada cartográfica de lo que queda, de lo

que suena en los pasillos, de los silencios, de los vacíos, de eso que no se dice, no se conserva, de todo eso que no sirve como muestra, como evidencia.

*“Esto no es un tragadero”* ... Esta expresión es el resultado de una conversación de corredor, de un encuentro no formal dentro del comedor, y que se convierte en el punto de partida de la territorialización de un territorio existencial en el que acontece más que la comida como acto de llenar la barriga.

De esta afirmación surgen las primeras líneas de la investigación y de la construcción del método como forma propia de habitar y resignificar el territorio. Masschelein (2006) reafirma la necesidad de exponernos:

Esta práctica de investigación crítica no depende de un método, sino que se apoya en la disciplina; no requiere una metodología rica, sino que pide una pedagogía pobre, es decir, prácticas que nos permitan exponernos, que nos lleven a la calle, que nos disloquen. Quisiera elaborar algo en relación con lo que esa práctica de investigación educativa crítica es y comenzaré con un ejemplo: el ejemplo del caminar (y anotar). Entonces, e-ducuar la mirada será una invitación a caminar. (p.296).

Empezamos a desprendernos de certezas y a acoger nociones, a hacer desde la incomodidad, desde el desacuerdo, sin desligarnos de ellos, pero con el oído aguzado y la mirada avivada frente a esas nuevas tonalidades y matices que inmutablemente están sujetas a cambios, variaciones, reinvenções para ser y hacerse maestras de lenguaje. *Esto no es un tragadero*, y el alimentarse que va más allá del hecho de tragar, de engullir alimentos, nos permite ahondar en la necesidad de llenar esos vacíos que son más que el vacío físico, que el hambre física, lo que Giard, (1999) define:

¿Por qué comer? Primera evidencia: para satisfacer las necesidades energéticas del organismo. Como las otras especies animales, el hombre debe someterse a esta necesidad, a lo largo de toda su vida; pero se distingue del reino animal por su práctica de periodos de abstinencia (voluntaria, como medida de economía, en tiempos de penuria) que pueden llegar hasta la observancia de un riguroso y prolongado ayuno (el Ramadán del Islam, los ritos de purificación iniciática de los africanos) o hasta el rechazo obstinado de todo alimento (conducta anoréxica, huelga de hambre asumida por voluntad política, que consiste en oponer la contraviolencia simbólica y tangible de una

tortura autoinfligida como respuesta a la violencia del poder o del orden establecido) (p.168).

Es así, como el comedor empieza a configurarse en un territorio existencial, en un territorio no como lugar definido geográficamente y en el que no solo sucede la alimentación, sino, que esta deviene pretexto, justificación, acción movilizante para las dinámicas que se dan en él, así, la construcción de comunidad, de lo *comunitario* como espacio construido y común y las formas de habitarlo, invirtiendo la noción de hambre que no deja de ser carencia, vacío, pero que deviene en un vacío blanco, dispuesto y disponible a las formas diversas en que se pueda llenar; este acto cotidiano se convierte en posibilidad de creación de melodías sonoras, de formas disímiles de contar historias, de maneras diferentes de habitar la acción cotidiana del alimento, con todo y las limitantes y libertades que una sociedad racionada permite, además del desgaste carnal que produce el querer saciar; la misma Giard (1999) expone:

Esta torna cotidiana de alimento no es indiferenciada. Tanto en calidad como en cantidad, debe satisfacer ciertos imperativos (composición de la ración, proporciones relativas de diversos nutrimentos) so pena de no poder asegurar la conservación de la buena salud del individuo, su protección contra el frío o contra los agentes infecciosos, su capacidad de ejercer una actividad física continua. Por debajo de un cierto principio cuantitativo, una miserable ración de subsistencia asegura la supervivencia temporal de un organismo debilitado, que quema en parte sus propios tejidos para alimentarse, pierde fuerza y resistencia y, si la cosa se prolonga, entra en estado de desnutrición. (p.168).

Aunque los talleres eran diseñados según las consideraciones requeridas, como maestras de lenguaje contemplamos las implicaciones de seguirlas, ya que nuestra intuición de alguna manera evidenciaba también requerimientos propios. Así pues, la discordancia de seguir al pie las exigencias de las planeaciones, delimitadas por actividades concretas eran encaradas por el deseo de elaborar con nuestra propia invención otros talleres que se acercaran propiamente a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Pronto nos percatamos de que el deseo no estaba eclipsado por una orden de mando, sino por nuestra insistencia latente de pretender dar protagonismo a las prácticas de enseñanza que caracterizan a un maestro en el lugar de la escuela. La cuerda que era halada por dos extremos

(la cooperadora y nosotras), se fue conjugando en un tire y afloje, conciliando en el terreno de lo imposible, lo posible, lo audible.

Para detallar lo dicho, el campo del aprendizaje tiene la disposición de propiciar experiencias sensibles. Más allá de los papeles, hojas y demás materiales usados para las actividades, la justificación para mostrar un “producto de escritura” era menos pretencioso cuando se permitía estar inacabado, tachado o en blanco, ya que en el acompañamiento lo que quedaba a través de los dibujos y las letras eran las formas de las expresiones de los niños, devenidas sensibles que leíamos para sentir al otro, para sentir con el otro.

No pretendemos con la práctica, cambiar el contexto ni a los participantes, sino descifrar lo que comunicaban al contar historias; esto pone al descubierto el lugar del lenguaje fuera de la escuela, el lenguaje que habita la vida. Es posible leer y narrar a través de la vida misma. Pues estas lecturas, estas historias, inmersas en el territorio, materializan un hambre que hace ruido y prácticas que permiten el reconocimiento de esos vacíos sonoros en tanto forma de expresión.

### **Del caos a la territorialización: estómagos en espiral, ruidosos estómagos**

En la medida que transcurrían los momentos acaecidos en el territorio del comedor comunitario, se disipaba esa composición entre el comedor y aquello que lo hacía comunitario, ya que, en la focalización de los roles se percibía una transmutación sobre el sentido de nuestro papel de forasteras a observadoras y, de allí, a cuerpos participantes, que llevaban a obrar sus cuerpos en la planeación de los talleres y en la lectura ampliada de lo que ahí sucedía en términos de enseñanza de prácticas de lenguaje.

Desde la participación misma, nuestros cuerpos eran trastocados no solo por el hecho de estar inmersas en las labores académicas, sino por otras situaciones en las que los cuerpos propiciaban esa participación en el espacio, cuerpos participantes en los que se daba la construcción de comunidad, la noción de esta y de los intereses comunes, la noción de lo cooperativo y lo comunitario. Los cuerpos producían otros sonidos...otras hambres.



9. Territorializando nuestras experiencias en las prácticas

Las prácticas cotidianas en torno a la comida como movilizadora de las dinámicas que convergen en el comedor comunitario, nos llevan a las prácticas comunitarias para desdeñar lo que implican nuevos agenciamientos de las actividades territorializadas que son comunitarias, ligando el territorio a manera de espiral.

La noción de lo comunitario como espiral en el escenario de Vallejuelos se da porque parte de un punto (el alimento) que al pasar por el territorio mismo al no estar fijado entre otros puntos, vuelve sobre este, donde los cuerpos participantes circulan por los diferentes roles en un circuito en el que todos los participantes contribuyen al mantenimiento y sostenimiento del escenario, el alimento, el comedor y la comunidad misma, al vincularse de esta manera también son cuerpos participantes en las construcciones conjuntas de la colectividad y el papel que cada uno interpreta cuando son asignadas las funciones, lo comunitario deviene multiplicidad.

Las prácticas comunitarias reducen el afán de competencia y la idea individualista de sobrepasar a algún miembro de la comunidad, debido a que la espiral permite el reconocimiento del otro como eslabón necesario en esta. La espiral concede el acercamiento, la comunicación y la participación activas, además, de propiciar redes de apoyo.

¿Cómo se da la territorialización? Es en las rupturas, en puntos de fuga, en quiebres, a partir de las acciones soterradas, es en lo oculto que se territorializa un territorio que se hace múltiple y se empieza a habitar. Es a partir de los sonidos, de las huellas que van quedando, las

dinámicas, los personajes, las acciones de las prácticas, del comedor, que se propone la pregunta por un territorio otro, un *territorio propio*.

Esas rupturas con la metodología, con la norma, con las formas establecidas, se dan en el orden de lo furtivo, de lo enmascarado, de eso que como ya se ha dicho, no se dice, no se nombra. Así, las incertidumbres e incomodidades generadas por los preceptos que rigen tal o cual entidad, institución o comunidad, se ponen en tensión en esta cartografía, a partir de acciones soterradas que devienen en acciones transformadoras y que dan una nueva carga a las acciones que se venían dando en el desarrollo de los talleres y en los cuerpos participantes.

La presencia del y ante el otro, un otro que habita el mismo territorio que nosotras, que hace parte de esta misma construcción de comunidad, un otro con un rol definido, el de estudiante, de niño, o de subalterno y un nosotras situadas en el rol de maestras, lo que se sintetiza en formas diferentes de ver, estar y habitar el mismo contexto. En palabras de Hernández y Sancho (2018) en su trabajo *Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro*:

Además, en la medida en que cada uno de nosotros estamos situados de igual y distinta forma en contextos similares y diferentes, nos enfrenta a lo común de la condición humana y a los condicionamientos personales y del contexto. Pero, sobre todo, y más cuando el estudio se centra en personas que parecen distintas a nosotros —como en el caso de los inmigrantes extracomunitarios—, las tensiones y las contradicciones nos abren a nuevas vías de conocimiento sobre el Otro y sobre nosotros mismos. (p.18).

Es precisamente eso que Hernández y Sancho denominan vías, lo que nosotras nombramos acciones soterradas, que se hacen necesarias para el conocimiento de ese otro, del subalterno y de nosotras mismas en tanto maestras, en tanto cuerpos participantes. Acciones como cambios (pequeños y singulares) en los talleres, en las lecturas de las que parten, en las formas de presentarlos, en la forma de evaluarlos; cambios en las preguntas frente a las formas de interpretación textual, en la distribución de los niveles y en las formas de lectura y escritura que surgen, tienen como fruto, formas otras de leer, de contar y de contarse.

Territorializar implica re-hacer las formas asentadas y empezar a pensar en movimiento, en alteración, en acción, situarse en ese ser y sentir al otro y con el otro, ese otro frente al que nos exponemos y ofrecemos nuestros colores para que se los adjudique, ese otro que también se expone y del que nos dejamos colorear, re-significando la idea de subalternidad:

Dicha primera aproximación, que nos sitúa en un bucle de ida y vuelta, en el que el Otro al que nos acercamos también se apropia de nuestra cultura y de nuestro lenguaje del mismo modo que nosotros lo hacemos con el suyo, nos llevó a dialogar con algunas aportaciones de la perspectiva sobre la subalternidad. Al hacerlo, nos encontramos con desafíos que cuestionan nuestras posiciones como académicos y con las fantasías que proyectamos en nuestras relaciones con un Otro que, en su diferencia y desde el lugar que es colocado en la historia. (Hernández y Sancho, 2018, p.18).

Reterritorializar el territorio, hacerlo un concepto en construcción, es entonces un desafío, implica rehacerse y cuestionar las posturas perpetradas por una historia que se ha hecho estática y que presenta roles inamovibles, en la que uno determina y un otro obedece. Discurrir un territorio en construcción, un territorio que deviene territorio existencial, permite y demanda rehacer con las propuestas iniciales, nuevas formas que movilicen los roles y acciones transformadoras.

### **Microfrecuencias corporales: un cuerpo habitado por sonidos.**

Hablar de frecuencias es referirse a la cantidad de veces que una acción es repetida durante un periodo de tiempo, en esta línea, hablar de microfrecuencias es hacer referencia a lo pequeño, a lo breve, a lo corto. Así, las microfrecuencias son pequeñas acciones que al ser repetidas suscitan ruido, movimiento y acción.

Para efectos de percepción, se hace necesario aguzar el oído, pues al tratarse de lo micro, los oídos estruendosos son ajenos a la posibilidad de captarlo, el bullicio generado por las concepciones previas de esos que están a la espera de un resultado, de esas que éramos al llegar al territorio que en un momento consideramos blanco, ansioso de recibir nuestros colores y que se convirtió en un paisaje múltiple y polícromo, móvil y camaleónico que se deja tocar por todos los colores y que se reinventa todos los días, de microfrecuencias que solo pueden ser captadas por quienes avivan los sentidos y empiezan a sentir, a mirar, a escuchar, a percibir esas tonalidades heterocromáticas que despliega el territorio.

*“Esto no es un tragadero”*, es una de esas microfrecuencias que logramos sintonizar al afinar el oído y empezar a pescar, a reciclar eso que se dice al margen del comedor, de los talleres, las frases de corredor, las hojas sueltas, lo micro que se convierte en microfrecuencia.

Esta afirmación, hecha por una hermana misionera, a fin de definir lo que era el comedor, cobra sentido si se piensa en torno a la noción de comunidad que se tiene y se reescribe y al territorio en constante construcción. Efectivamente, esto no es un tragadero, es un territorio, es una comunidad.

Un territorio de multiplicidades, de líneas que se cruzan, habitado por cuerpos y experiencias sensibles, un territorio común territorializado y reterritorializado por la pluralidad de lenguajes, voces, tonos, colores y personajes que lo habitan, pues hablar de un territorio no territorializado no sería otra cosa que la descripción de un lugar geográfico con particularidades específicas y tonos inalterables, así, por el contrario, hablar de territorialización, demanda hablar de acciones que desatan cambios de ritmo y de relaciones móviles, diversas y caóticas, pues es este caos el que permite con sus líneas de fuga, con sus acciones soterradas, la configuración de microfrecuencias y la creación permanente de comunidad.

Las dinámicas de la ONG demandan la recolección de ciertos productos, centrales, que den cuenta de los procesos que se desarrollan y que hagan las veces de evidencias exhibibles para los fines propios de estas, así entonces, se recogen las hojas marcadas, los coloreados que no se salen de las líneas, los relatos bien escritos y agradables a la lectura y las imágenes que den cuenta de rostros felices, de sonrisas amplias y de personajes ansiosos por aprender. Los productos que consideramos nosotras para nuestra investigación cartográfica, son los productos de la periferia, de los costados, las hojas sin marcar, lo que se desecha, lo que se considera residuo, lo que no alimenta el aparato productivo de la institución que es la fundación, tanto como lo es la escuela o la empresa.

El percatarse de esos ruidos que se desechan, de esas microfrecuencias olvidadas, omitidas, permiten la resignificación de conceptos como la basura en tanto componente de las escrituras otras, pues es a partir de esta que se crean las redes rizomáticas que estimamos productos sensibles, produciendo una línea de fuga entre el hambre y eso que se desecha: la basura. Esta cartografía surge en la conjugación de la acción de alimentarse con eso desechado, para producir nuevos sonidos en el ser de maestras. Esto que para efectos de dar un nombre denominaremos productos, son esas policromías, heterocromías, acromías, vacíos, ruidos y silencios, esas formas múltiples, propias y otras que se tejen a partir de microfrecuencias, de sensaciones, de experiencias que quedan haciendo ruido y que se expresan a través de colores, en hojas sueltas y tempos robados de los tiempos destinados al desarrollo de las actividades de

cada taller de lectura y escritura. Tempos que avivan las expresiones de lo propio, de eso que se dice, se pinta, se dibuja o simplemente se calla, pero que de alguna forma hay que decirlo, y una mirada emergente que permita percibirlos. Dice Masschelein (2006) sobre esa mirada: “un espacio concreto donde la libertad es práctica: un espacio donde potencialmente puede acontecer una transformación personal y que exige una liberación (e-ducación) de la mirada y en ese sentido es un espacio iluminador”. (p.301).

Estas microfrecuencias devienen personajes sonoros que devienen heterónimos y que crean procesos propios, otros, para contar historias plurales, cargadas de musicalidad y color, de vacíos y silencios, de cosas que se dicen a través de ellas y no de otras maneras. Heterónimos, como Martín-Jiménez, en *Géneros literarios y representación de mundos: Los heterónimos de Fernando Pessoa* (1993) explica:

Cada uno de los personajes-autores presenta una cosmovisión claramente definida en los mismos textos de su autoría, y no es necesario recurrir a la «biografía» de los mismos para percibir sus diferencias esenciales. Antes bien, la caracterización de los heterónimos pretende sobre todo explicar los fundamentos que han guiado la producción efectiva de una serie de textos esencialmente diferenciables, dado que sus personajes-autores también lo son. (p.32).

En este sentido, los personajes que proponemos en esta cartografía se inscriben en el rótulo de personajes- autores, así, heterónimos de un ortónimo, no homónimos, sino personajes que componen sus propias historias. Heterónimos en tanto construyen ritmos e individualidades que dan voz, desde la ausencia del nombre, a las historias propias; el ortónimo marca con su nombre la hoja del taller y el heterónimo, en lugar de antropónimo, pone su marca territorializante y tras una canasta magistral, encesta su historia en la caneca de la basura.

### Bibliografía citada en el preludio y en el primer movimiento

Deleuze, G., y Guattari, F., (1978). *Kafka. Por una literatura menor.* (J. Aguilar, Trad). Ediciones Era.

Farina, C. (2006). Arte, Cuerpo y Subjetividad: Experiencia Estética y Pedagogía. *Educación Física y Ciencia*, 8, 1-14.

Giard, L. (1999). *Capítulo 10. Artes de alimentarse. En La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar* (pp.153-173). México: Universidad Iberoamericana

Glocer, S. (2015). Diccionario de términos musicales. Guía básica para la catalogación de materiales bibliográficos de música. Recuperado de [http://www.academia.edu/24172087/Diccionario\\_de\\_t%C3%A9rminos\\_musicales.\\_Gu%C3%ADa\\_b%C3%A1sica\\_para\\_la\\_catalogaci%C3%B3n\\_de\\_materiales\\_bibliogr%C3%A1ficos\\_de\\_m%C3%BAsica](http://www.academia.edu/24172087/Diccionario_de_t%C3%A9rminos_musicales._Gu%C3%ADa_b%C3%A1sica_para_la_catalogaci%C3%B3n_de_materiales_bibliogr%C3%A1ficos_de_m%C3%BAsica)

Hernández. F., y Sancho, J. (2018). *Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad:*

*Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro.*

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6279701>

Martin, A. (1993). *Géneros literarios y representación de mundos: Los heterónimos de Fernando Pessoa.* Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/2082/G%c3%89NEROS%20LITERARIOS%20Y%20REPRESENTACI%c3%93N%20DE%20MUNDOS...OCROCR.pdf?sequence=1&isAllowed>

Masschelein, J. (2006). E-ducar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En Dussel. I & Gutiérrez. D (eds.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (pp.295-309). Buenos Aires: Manantial.

Mayol, P. (1999). *Capítulo 1. El barrio. En La invención de lo cotidiano. 2.Habitar, cocinar* (pp.9-12). México: Universidad Iberoamericana

Mayol, P. (1999). *Capítulo VI. El fin de la semana. En La invención de lo cotidiano. 2.Habitar, cocinar* (pp.103-115). México: Universidad Iberoamericana

Real Academia Española. En Diccionario de la lengua española, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.3 en línea]. Consultado el 14 de junio de 2020. <https://dle.rae.es>

Rolnik, S. (1989). *Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Editora Estação Liberdade. Recuperado de <https://revistadesvioblog.files.wordpress.com/2018/08/cartografia-suely-rolnik.pdf>

## Segundo movimiento

### Relaciones mutuas, dialógicas, conectadas. Las claves.

En este movimiento presentamos el diálogo que entablamos con otros autores a fin de dar soporte teórico al nacimiento de la “cartografía del hambre” y de establecer relaciones entre conceptos que tomamos de esos otros autores para la propuesta de este método emergente; este movimiento se divide en tres apartados, siendo el primero *Clave de do*, en el que se abordan los antecedentes legales y normativos, el proyecto que se llevó a cabo durante la práctica II, los cambios que debieron ser implementados debido a la pandemia y a la virtualidad y la revisión documental de los documentos presentados por el MEN, en diálogo con los documentos de la ONG y la propuesta de la metodología TaRL. El segundo apartado tiene por nombre *Clave de fa*, en este se presentan las relaciones que se establecieron con algunos referentes cercanos, es decir, investigaciones llevadas a cabo recientemente en la facultad. El tercer y último apartado se titula *Clave de sol*, en este se abordan los antecedentes teórico-conceptuales a fin de establecer relaciones con investigaciones realizadas por personajes de renombre y de adoptar conceptos que enriquezcan esta cartografía.

#### Clave de do: Antecedentes legales y normativos.

##### Puntos de encuentro entre la práctica II y el quiebre generado por la pandemia

En el marco de estos antecedentes presentamos las relaciones que logramos establecer en torno al diálogo entre los documentos base determinados por el MEN y la metodología TaRL, en relación con la propuesta desarrollada por la ONG en el templo comedor, siendo este el escenario en el que se implementa dicha metodología, que conseguimos tensionar en nuestra práctica pedagógica.

Como maestras de lenguaje en formación se nos dio acceso a los documentos legales de la ONG<sup>11</sup> y se nos presentó la metodología TaRL a través de algunos otros documentos (el estudio de la metodología lo ampliamos, pues toda la información referente a esta se encuentra en su página web). La política de tratamiento de datos bajo la cual se rige la ONG se inscribe en el margen de *Prohibición del tratamiento de datos personales de niños, niñas y adolescentes*

---

<sup>11</sup> Estos documentos no serán citados como antecedentes, pues no son de dominio público.

- *Ley de habeas data y protección de datos personales* (Actualizado 2019), publicada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), en el cual se aborda lo referente a las restricciones frente a la publicación de datos, fotografías y demás, que no sean de naturaleza pública:

En cuanto al inciso 3o del artículo 7o del proyecto debe también resaltarse que no sólo el Estado y las entidades educativas deben desarrollar acciones para evitar el uso inadecuado de los datos personales de los menores de 18 años sino que también son responsables en el aseguramiento de dicha garantía (I) los progenitores u otras personas que se encuentren a cargo de su cuidado y los educadores; (II) el legislador, quien debe asegurarse que en cumplimiento de sus funciones legislativas, específicamente, en lo referente al tratamiento de los datos personales de los menores de 18 años, dicha normativa no deje de contener las medidas adecuadas de protección para garantizar su desarrollo armónico e integral, y la efectividad de sus derechos fundamentales contenidos en la Constitución Política y en los estándares internacionales que existen sobre la materia; (III) el sistema judicial; específicamente los servidores públicos deben proteger los derechos derivados del uso de los datos personales de los menores de 18 años observando los estándares internacionales o documentos especializados sobre la materia; (IV) los medios de comunicación; (V) las empresas que proveen los servicios de acceso a la Internet, desarrollan las aplicaciones o las redes sociales digitales, a quienes se advierte que deben comprometerse en la defensa de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes (ICBF, 2019).

La metodología TaRL, como está definida en su página web se refiere a que:

Enseñar en el nivel correcto (TaRL) es un enfoque educativo respaldado por evidencia que ayuda a los niños a desarrollar habilidades básicas de lectura y matemáticas, abriendo las puertas a un futuro mejor. (TaRL, 2020a)

Se implementa bajo un sistema basado en las necesidades de aprendizaje, en lugar del grado o la edad:

TaRL, un enfoque iniciado por la ONG india Pratham, apunta a la raíz de la crisis del aprendizaje al transformar las estructuras que conducen a ella. El enfoque funciona dividiendo a los niños (generalmente en los grados 3 a 5) en grupos según las necesidades de aprendizaje en lugar de la edad o el grado; dedicar tiempo a las

habilidades básicas en lugar de centrarse únicamente en el plan de estudios; y evaluar periódicamente el desempeño de los estudiantes, en lugar de depender únicamente de los exámenes de fin de año. (2020b)

Cuyo enfoque es denominado como holístico y adaptable, pues ayuda a los sistemas educativos a enfocarse en lo básico y mejorar el aprendizaje para todos.

El enfoque se compone de varios componentes que trabajan juntos para mejorar los resultados del aprendizaje. Cada aspecto del enfoque es esencial, y el enfoque completo tiene el potencial de brindar a todos los niños habilidades fundamentales. Este sitio web no pretende brindarle una guía completa sobre cómo diseñar un enfoque TaRL para su entorno, sino más bien complementar la capacitación y el intercambio en persona de TaRL. (TaRL, 2020b)

La ONG especifica unos principios básicos bajo los cuales funciona un aula TaRL (2020a), siendo estos:

**Sensible:** A diferencia de la instrucción en el aula estándar, el enfoque TaRL ayuda a los instructores creando grupos de niños en niveles de aprendizaje similares, lo que permite que la instrucción gire alrededor de los niveles actuales de los niños, en lugar de un plan de estudios predeterminado para toda la clase. A medida que los niños progresan, el instructor los reevalúa y los reasigna a grupos más avanzados.

**Centrado en las habilidades fundamentales:** En muchos planes de estudios nacionales, después de los dos primeros años de la escuela primaria, los instructores dedican menos tiempo a desarrollar habilidades fundamentales como lectura, reconocimiento de números y operaciones básicas, y dedican más atención a temas avanzados. ¿Qué pasa con los muchos niños que aún no están leyendo, sumando o restando al nivel de su grado? Desafortunadamente, rara vez se les da la oportunidad de ponerse al día. Se quedan cada vez más atrás.

**Centrado en el niño:** En contraste con muchos enfoques estándar del aula, TaRL involucra activamente a los niños, fomentando la participación en cada clase. Los instructores involucran a los niños en discusiones y demostraciones, brindándoles espacio para que hagan preguntas y ayudándolos a aprender mediante la colaboración. Proporcionan estructura y apoyo, mientras se ajustan al ritmo de los niños.

**Multifacético:** En el curso de una clase de TaRL, los niños leen, escriben, hablan, escuchan, practican sumas, demuestran actividades, colaboran y se mueven por el aula. Las clases son divertidas y de ritmo rápido, y los niños fortalecen varias habilidades simultáneamente. Las clases de TaRL incorporan actividades para todo el grupo, grupos pequeños e individuales, dando a los niños la oportunidad de enseñar y aprender unos de otros.

**Animado:** TaRL transforma el entorno del aula: los escritorios y las sillas se apartan y la clase se lleva a cabo en el suelo. Los niños se mueven fácilmente en sus grupos pequeños, donde usan el espacio del piso para escribir y practicar sumas. Los instructores a menudo se sientan en el piso con los niños durante las actividades de todo el grupo y se mueven para brindarles atención personalizada a los niños durante las actividades de grupos pequeños e individuales.

**Relatable:** Las clases de TaRL introducen habilidades fundamentales a través de contenido familiar y materiales prácticos. [...] Los materiales son de bajo costo y de fácil acceso. Los profesores suelen crear sus propios materiales y adaptarlos a las necesidades de sus alumnos. Dado que los materiales de aprendizaje están fácilmente disponibles, es menos probable que los instructores se queden sin ellos durante el transcurso del año. Este enfoque en las tareas, escenas y materiales cotidianos ayuda a los niños a aprovechar sus propios conocimientos y experiencias.

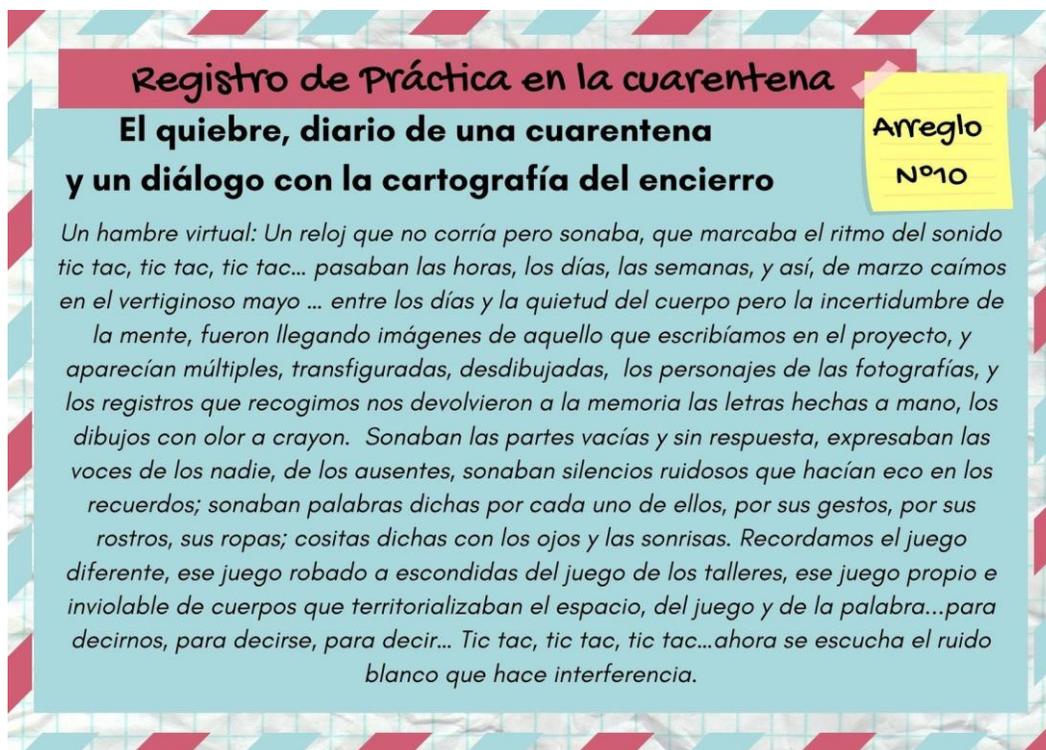
**Fomento de la confianza:** El enfoque TaRL tiene como objetivo generar confianza al considerar el nivel de habilidad fundamental del niño y proporcionar tareas desafiantes pero alcanzables para ayudarlo a progresar. Los instructores elogian los logros de cada niño y practican la paciencia mientras los niños aprenden a su propio ritmo. (TaRL, 2020a)

El estudio de la metodología en relación con los documentos, nos permitió un acercamiento a la normativa y las regulaciones que como maestras en formación, participantes de las dinámicas del lugar debíamos acoger, concluyendo que, frente a la normativa plasmada en el papel, no existía el menor inconveniente; pero frente a la armadura que guiaba la construcción de las propuestas, la planeación de los talleres y la forma de asumir y habitar el territorio, empezaron a surgir en nosotras incomodidades y tensiones, que permanecían, como un ruido molesto en las formas de participación. Esos ruidos, repetitivos, un trémolo estruendoso con infinidad de bis, insistentes, redundantes y verborreicos, que nos demandaban acción para poderlos acallar.

Infatigablemente resonaban en el aire las voces propias, la idea de que, aun siendo maestras, deviniendo maestras, se nos instigaba a propagar las dinámicas con las que no estábamos de acuerdo, nos exigía acción. En tal sentido, la cartografía es un método en acción constante, permanente, que permite el establecimiento de líneas rizomáticas de las que surgen líneas de fuga desde las cuales se pueden establecer artilugios sin que otros alcancen a percatarse, cambian el rumbo de esta. Llegamos como maestras, investigadoras, cartógrafas y no nos íbamos a ir de otro modo. Así, convertimos las jugarretas, en las líneas de fuga que dieron pie a nuevas, renovadas concepciones, otras. Jugarretas al tiempo, a las estructuras, a los modos arraigados, a las costumbres impuestas.

Esto que nombramos jugarretas, lo implementamos desde la planeación de los talleres en la elección de los textos base del MEN, para el desarrollo de estos, las actividades y la distribución del tiempo, lo que devino cambio y movimiento, tanto en los niños participantes del taller, como en nosotras, pues nos confrontó con ideas como la necesidad de desafiar la estructura, en lugar de generar un simulacro de lo posible. Así, la *clave de do*, -la normativa- se convirtió en la clave de la armadura de esta investigación. Estas jugarretas que devinieron cartografía serán abordadas en el tercer capítulo, pues estas son parte fundamental en la construcción del método.

Estas acciones se realizaron durante la práctica presencial, pues con el confinamiento debido al COVID-19, tuvieron que movilizarse todas las dinámicas de vida, pues la virtualidad trae consigo nuevas demandas, nuevos sonidos y con estos, nuevas propuestas de otros que a fuerza trataban de hacerle jugarretas al encierro.



#### 10. El quiebre que produjo la cuarentena: un hambre virtual

Ante las nuevas dinámicas por la situación actual, surge la propuesta de estudiar algunos de los documentos del MEN, *Lineamientos curriculares* (1998), *Estándares básicos de competencia* (2006), *Derechos básicos de aprendizaje* (DBA). (2018), *Caminar en secundaria* (2006), además de la *Ley general de educación- Ley 115 de 1994*; para establecer vínculos entre estos y la metodología TaRL.

La idea fue entonces, abordar los documentos *Lineamientos curriculares* (1998), *Estándares básicos de competencia* (2006) y *Derechos básicos de aprendizaje* (2018) para realizar un esquema en el que se plasmaron la correspondencia entre lo planteado por el MEN y los principios de la metodología TaRL, además de mencionar las adecuaciones realizadas por la ONG, a fin de responder a las necesidades del contexto, asimismo, un espacio destinado a los principios que plantean los documentos oficiales y no abordan ni TaRL ni la ONG. Para el establecimiento de las conclusiones, nos acercamos a los documentos *Caminar en secundaria* (2006) y a la *Ley general de educación- Ley 115 de 1994*<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Más adelante citamos algunos fragmentos de la investigación documental que se realizó durante el confinamiento y a fin de proporcionar un producto a la ONG, en el marco de la práctica profesional II.

De este estudio, sacamos algunas conclusiones referentes a la pertinencia de una propuesta como la de la ONG, en tanto se la implemente como actividad complementaria a la educación de la escuela, a fin de llenar algunos vacíos que van quedando en los niños. Al ser una actividad que se da de forma extracurricular, las variaciones son de gran ayuda para que los niños se puedan ir nivelando y equiparando a las demandas que propone la educación graduada, bajo los principios del Ministerio de Educación Nacional, frente a estas variaciones TaRL aclara:

Los implementadores de los programas TaRL pueden crear sus propias actividades apropiadas al contexto, guiadas por los niveles actuales de los niños y las metas clave de aprendizaje. De acuerdo con muchas evaluaciones de TaRL, hay cinco niveles de lectura (principiante, letra, palabra, párrafo e historia). Dependiendo del número de instructores disponibles, así como del número de niños en cada grupo, los niveles apropiados pueden agruparse. (TaRL, 2020c)

Si bien TaRL es una metodología nacida en India e implementada en algunos países de África, permite (pues de este modo está diseñada) acoplarse a contextos como el colombiano, en el que la escolarización es un derecho, pero el aprendizaje no se da del mismo modo para todos, puesto que, la inscripción en la escuela no garantiza el aprendizaje, o por lo menos no lo garantiza de igual manera para quienes hacen parte de ella. Es precisamente frente estas falencias que se propone la metodología TaRL, con las modificaciones que ha considerado la ONG para su implementación en el contexto Vallejuelos. A continuación, presentamos algunas de las premisas con las que se inició el estudio comparativo que realizamos<sup>13</sup>, a fin de dar cuenta -grosso modo- de su contenido:

TaRL es una metodología que, si bien tiene parámetros, fines y objetivos específicos, permite establecer las adecuaciones y modificaciones que se consideren pertinentes para el contexto. Así, Glot, ha generado algunas de estas debido a las demandas del contexto:

1. Después de un estudio del lugar y sus condiciones, Glot determinó que la mayor falencia se encontraba en el aprendizaje de la lengua y sus competencias, por esto, el programa se centra solamente en la enseñanza, aprendizaje, desarrollo y adquisición de la lengua y no en la lengua y las habilidades matemáticas como lo plantea TaRL.

---

<sup>13</sup> Estas premisas están incluidas en el estudio comparativo realizado para la ONG en el primer semestre del año 2020.

2. La fusión de dos niveles en uno solo también se incluyó como modificación, generando el nivel básico + letra.

3. La creación de un nivel inferior al básico se hizo necesaria en el contexto en cuestión debido a la población que se atiende. En esta, un gran número de niños tiene entre 3 y 5 años, razón por la cual no se encuentran inscritos en la educación graduada.

4. En este nivel, denominado exploratorio, se desarrollan habilidades básicas como la motricidad, lateralidad, reconocimiento de colores, formas y figuras y los primeros trazos para el acercamiento al código escrito.

El producto fue presentado en un cuadro con cuatro columnas, en la primera se exponen las propuestas de cada uno de los documentos, en la segunda los conceptos expuestos en cada uno, en la tercera, se incluye una cita textual que da cuenta de ellos y, en la cuarta, la relación entre estos y la propuesta TaRL intervenida por la ONG.

De este diálogo entre normativas, encontramos que, la propuesta de la ONG acoge muchas de las habilidades, competencias y saberes que propone el MEN en sus documentos, lo que favorece, desde la propuesta de actividad extracurricular, los procesos de alfabetización y acceso en tanto ayuda a los niños a llenar las falencias que les quedan de la educación graduada; resaltamos también que, es precisamente el hecho de que sea actividad complementaria lo que hace que sea conveniente e idónea para mejorar las habilidades de los niños y en contraposición a lo que aspira la ONG, pues sus miras van dirigidas a generar un modelo replicable y equiparable a la escuela.

### **Clave de fa: Antecedentes investigativos.**

#### **Diálogo con referentes cercanos frente a los múltiples apellidos de una cartografía**

El ejercicio de la indagación muestra las resonancias de las voces en los textos escritos por colegas de la misma facultad y, sobre todo, la licenciatura. Las palabras que quedaron sonando y retumbando para nosotras, como hambre, territorio y comunidad. Al encontrar en las redes rizomáticas de esos trabajos investigativos las intensidades en las mesetas, los puntos de encuentro en las mismas frecuencias, se trazaba líneas que se conectaban con la red del método, o se abrían líneas de fuga que multiplicaban los referentes de la investigación.

Partimos del rastreo del trabajo de grado llamado: *Cartografías de las sombras. Una experiencia entre literatura y cuerpo*, presentado por Laura Alejandra Idárraga Giraldo en el año 2018, para optar al título de Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, seccional Oriente, El Carmen de Viboral.

Es una investigación que se centra en la experimentación vital y de una educación sensible en la cual la articulación entre literatura y cuerpo, se hace por medio del arte dramático, especialmente el teatro, la experimentación con las artes permite una reflexión entre la experiencia-vida. Esta cartografía estudia la creación como un vehículo de afectaciones, generando fugas y sensibilidades y surgió por el interés de pensar el cuerpo en escenarios educativos. El cuerpo brinda múltiples posibilidades de creación, desde el propio y otros cuerpos. Idárraga (2018) se pregunta: “¿de qué manera acontece el cuerpo en un proceso de formación de maestros de lengua castellana?” (p.19).

La relación del cuerpo y la manera en la cual está dispuesto en los espacios de aprendizaje está atravesado por la pregunta sobre las sensaciones y expresiones propias de sus movimientos, sobre todo en el vínculo con el lenguaje, las manifestaciones de las formas de su creación que devela la vida misma, así, acciones cotidianas tienen un carácter imperante sobre pequeñas acciones que comunican gestos, que no llegan a la acción en una unidad totalizadora.

Idárraga (2018) ilustra precisamente como el lenguaje se puede encontrar en el pliegue de la oralidad en términos alimentarios, dice: “Me gusta la lengua porque cada vez que me acerco a un libro, convierte el saber en sabor, y evoco en ritmos, tonos y hálitos, el sinfín de personajes que parecen haber sido antes devorados por mi boca” (p.22).

Esta relación entre el saber y el sabor, la encontramos llamativa debido al lugar atípico donde tuvo lugar la práctica y que dio pie a esta cartografía. La práctica en un comedor comunitario demanda establecer asociaciones con la comida, la alimentación, la nutrición y el hambre. Acciones y sustantivos que conversan con el aprendizaje de otras formas del lenguaje, sin embargo, para no solo acabar estas relaciones con el juego de palabras que se corresponden, valdría pasar el umbral de la metáfora, y dotar de sentido una acción con otra, un sustantivo con otro, un rizoma que pasa de la literatura al cuerpo, como un alimento, que hace sonar y resonar

las partes que lo conforman, por eso melodía y ritmo. También aportó a nuestra investigación el siguiente apartado:

En ese sentido, cuando la lectura se da desde el cuerpo, la palabra se convierte en un manjar que, al ser saboreado, crea un efecto de éxtasis en el cuerpo mismo. La degustación genera un viaje dentro del universo literario, en el que es posible descubrir los profundos olores de las letras, darles matices ácidos, amargos, dulces, agridulces; introducir en ellas musicalidad y, por ende, transmutar nuestra perceptibilidad de la realidad (Idárraga, 2018, p.22).

La palabra como manjar, sabor-saborear, saciedad, gusto-degustar, forma una composición simétrica y asimétrica de lo que se percibe en los espacios del paisaje que acontece territorio, es necesario crear conceptos propios a partir de la multiplicidad de la comida y las prácticas comunitarias de alimentación, que es una forma de producir y consumir otros lenguajes.

Lo que dejamos de lado en este referente investigativo son las formas discursivas de la autora para delimitar las acciones de su método del objetivo general, Idárraga (2018): ‘‘Proponer una sensibilidad desde algunas maneras de vivenciar la literatura y el cuerpo, a partir de las experiencias vitales suscitadas dentro y fuera de las aulas de clase, que cartografíen las sombras en la formación de maestros’’ (p.20).

Una sensibilidad y *algunas maneras* son medios de delimitar no sólo la acción, sino la cartografía, está dando a entender que es un método acabado, porque lo cierra en una sola posibilidad de ser. Por otro lado, conviene aclarar que, si se hace la salvedad hecha por la autora, el acto de creación, en el que especifica que el cuerpo es el lienzo y la literatura el pincel, entonces se podría volver sobre *las sombras*, para desplegar líneas de fuga: conectar la experiencia vital con la práctica para profundizar la existencia.

La segunda investigación que abordamos se titula *Cartografiar el delirio. Por una poética de la existencia*, presentado por Carlos Julio Flórez Ocampo en el año 2018, para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, seccional Oriente.

Leer investigaciones de otros autores, en especial de autores cercanos al contexto, al tiempo y la realidad que habitamos, nos da luces frente al rumbo que ha de tomar la investigación propia, de ahí que tomemos la propuesta de Flórez (2018), en la que presenta una poética a cerca de la investigación cartográfica y cómo la desarrolla desde su sentir, pues liga la experiencia propia frente a la enfermedad, con la experiencia de los talleres que realizó durante la práctica.

Para la pregunta de investigación, Flórez (2018) parte de lo múltiple:

Las preguntas surgidas en el delirio; es decir, varias ideas que piden mutación en nuestro ser sensible. Múltiples inquietudes surgidas desde los opuestos, son las que nos impulsan. Siempre está el impulso por saber, por conocer, por investigar, por aprender; impulso que determina nuestras vidas, en mayor medida los caminos que perdemos: el tren no abordado, el beso no dado, las palabras no dichas... (p.16)

El definir la pregunta implica, entonces, delimitar la investigación y con esto incluir o dejar de lado temas, propuestas y vivencias, de ahí que se hable de lo que se pierde, de lo que no se da.

Nuestra propuesta investigativa surge de la experiencia de la práctica y del movimiento que generó el habitar el territorio que devino existencial en el barrio Vallejuelos. Un habitar alimentado por impulsos, por sonidos recurrentes que incitaban a la acción, a hacer desde y en el territorio; pues una investigación de este tipo no requiere de aseveraciones a confirmar, sino de una alteración tanto en el territorio como en el investigador.

Por consiguiente, la pregunta que moviliza esta investigación, es determinante en el lugar, en quienes lo habitan, en la vida misma, razón por la cual, no puede contemplarse la idea de llevar una pregunta y una serie de talleres para reafirmarla, por el contrario, lo que se requiere es extrañeza, asombro e incluso desavenencia, pues, como lo afirma Flórez (2018) “Si no hay preguntas por lo que se contempla, la imagen queda ya determinada, estática. Los elementos que la componen se encuentran contenidos en una liviana bóveda multicromática, y allí fijada cada cosa y su nombre”. (p.26). En el arrabal no hay puntos fijos, todo se mueve, todo está en construcción, en devenir, no hay definiciones estáticas; en virtud de esto, nuestra cartografía, al

igual que la que aquí se cita, se haya dado en el camino, con el mirar, el exponerse, el indagar el territorio y la particularidad de los personajes:

Cada una se transita a diferente velocidad o posición, otras tendré que darme a la tarea de trazarlas mientras camino, creando así nuevas rutas conforme a mi investigación. Una especie de cartografía de personas y de cosas. Las palabras son caminos y la vida también es cartografiable (p.27).

El extrañamiento, necesario para el que viene de un afuera geográfico ligado a las certezas y creencias de un adentro propio, es la base de una investigación cartográfica en la que están implicados el ser, el quehacer y el devenir tanto de nosotras como maestras, como del territorio y de los personajes que lo conforman. El estupor, permite, entonces, exponerse ante lo que pueda suceder, es decir, a una resignificación de lo de adentro, en tanto algo se movilice.

De lo que Flórez (2018) nombra *exponerse a la locura de signos no consolidados*, concluimos que es del exponerse de donde surge la participación, pues de lo contrario, la estadía en el territorio sería simplemente acompañamiento desde el acto de asistencia, sin posibilidad de intervención:

Las imágenes del afuera parecen distorsionadas, difusas, para alguien quien ha fundamentado su vida y la ha organizado con los valores del adentro, con los valores de los dispositivos. Estar afuera es exponerse a la locura de signos no consolidados, lo que implica una resignificación de los signos propios; degustar lenguajes asintácticos, amorfos, que son como las alucinaciones del delirio (p.25).

En este mismo sentido, permanecer atados a lo de adentro, imposibilita las expresiones múltiples, pues todo lo que no coincida con lo conocido, será objeto de rechazo; es entonces, tarea del maestro acercarse al lenguaje de afuera, a eso que le permite el exponerse, a las formas otras de expresión, de decir, de contar. El maestro expuesto provoca, incita a que esos otros con lo que comparte el territorio se expongan también desde lo propio, desde lo heterogéneo. Encuentra en el lenguaje formas de expresión más que formas correctas de escritura, pues estas pueden irse corrigiendo, mientras que, coartar la exteriorización por medio del lenguaje, podría acarrear un mutismo irremediable. Frente a esto, traemos a Flórez (2018):

El profesor no debe imponer con el lenguaje una imagen cerrada del mundo, donde las palabras que se usan, expongan pensamientos obstruidos e incuestionables aparentemente, y digo en apariencia porque las fisuras son grandes en ese tipo de

pensamientos. Un profesor hace delirar a sus estudiantes, incomoda, no juzga como verdadero o falso, las respuestas no son cuestión de a,b,c,d más bien propone múltiples visiones sobre algún tema, sus perspectivas, tiene en cuenta lo que pasa por las vidas de sus estudiantes; estudia el lenguaje sin desconocer lo cambiante e indeterminado que puede ser. En los talleres las palabras son arte, esa es la manera en que lo veo, me importa más que sus formas lingüísticas, saber qué hacemos con ellas, cómo las usamos en la vida, lo cotidiano. (p.17)

Partiendo de un diálogo con este investigador, la mayor apuesta de nuestra cartografía es entonces, reconocer, validar y resignificar esas formas otras de habitar desde el lenguaje. Así, nuestra apuesta va de la mano de las escrituras propias, de las propuestas múltiples y de las diferentes formas de manifestarse en disposiciones didácticas que acogen prácticas LEO.

En relación con la propuesta cartográfica que ambicionamos, la presente investigación, nos da una suerte de luces en tanto se habla de diversos tipos de lenguaje, entre estos, las diferentes expresiones artísticas como formas de habitar, como posibles ficciones inacabadas, eso que nosotras definimos *en construcción*. Flórez (2018) cita un fragmento de Borges y frente a él afirma:

Le fue dado el lenguaje, esa mentira,

Le fue dada la carne, que es arcilla,

Le fue dada la obscena pesadilla

Y en el cristal el otro, el que nos mira. (Borges, pág.376)

El lenguaje como lo proclama el verso es una mentira, y como tal nos permite construir ficciones en las que podamos llegar a habitar. La historia que narra una persona es siempre su ficción, siempre en proceso, siempre inacabada''. (p.42).

Esta visión de la adquisición del código es la que proponemos, una en la que éste trascienda lo lingüístico y se inscriba en lo social, lo cultural, en tanto los personajes que lo adquieren establezcan relaciones con las cosas, con el contexto, por medio del lenguaje, pues creemos que este, no define el mundo, sino que, lo posibilita, creando así, una cartografía de y desde lo propio. De esta relación, podemos afirmar que ambas investigaciones convergen en lo inacabado, lo no definido y por ende no agotado, pues en palabras de Flórez (2018):

Cuando petrificamos cualquier concepto, o palabra, y la creemos ya determinada, terminamos siendo narrados por ellas y no percibimos lo estético, pero, si las tomamos

como creación para nuestra vida sensible, como una ficción que podemos habitar, como en el poema de Borges, al hombre le fue dado el lenguaje, que es una mentira. Una mentira paradójica a modo de Epiménes, que dice que todos los cretenses mienten, siendo el mismo cretense está mintiendo en su afirmación. La cuestión no es la condición de verdad o mentira del lenguaje, si me preguntan a mí diré que: es una hermosa mentira [...] (p.46).

Desde la cercanía que existe entre ambas investigaciones, al realizarse en el marco de lo educativo y como propuesta a las formas dominantes y recurrentes en ello, podemos resaltar la necesidad de crear en red, en términos de Deligny, F. (2015) en *Lo arácnido y otros textos*, como posibilidad; además de definiciones múltiples, diversas, otras, que la investigación de Flórez (2018) propone frente al delirio y que, nosotras proponemos frente a las formas de crear, de habitar y de construir territorio. Rescatamos, además, el diálogo que establece entre un texto investigativo cartográfico y algunos poemas, en tanto estos le dan peso y lo dotan de un tinte propio, siendo este, significativo en la cartografía y las dicotomías que establece frente al lenguaje académico que propone la universidad en un contexto rural y que, tomamos para nuestra investigación en tanto contexto no inscrito en la educación formal ni graduada.

Para finalizar este acercamiento, nos distanciamos de algunos conceptos empleados en esta poética, pues consideramos que en términos cartográficos no es posible hablar ni de sujetos ni de subjetividad, de ahí que, nosotras propongamos personajes que cuentan, habitan y resignifican desde lo propio.

### **Clave de sol: Antecedentes teórico-conceptuales.**

#### **Relación y adopción de conceptos a fin de plantear relaciones con investigaciones existentes como punto de partida para una cartografía emergente**

El diálogo permite el establecimiento de relaciones mutuas, dialógicas, conectadas, así, proponemos una suerte de mapa, de red a partir de la cual se tejen las conexiones entre conceptos existentes y una cartografía emergente: *La cartografía del hambre*.

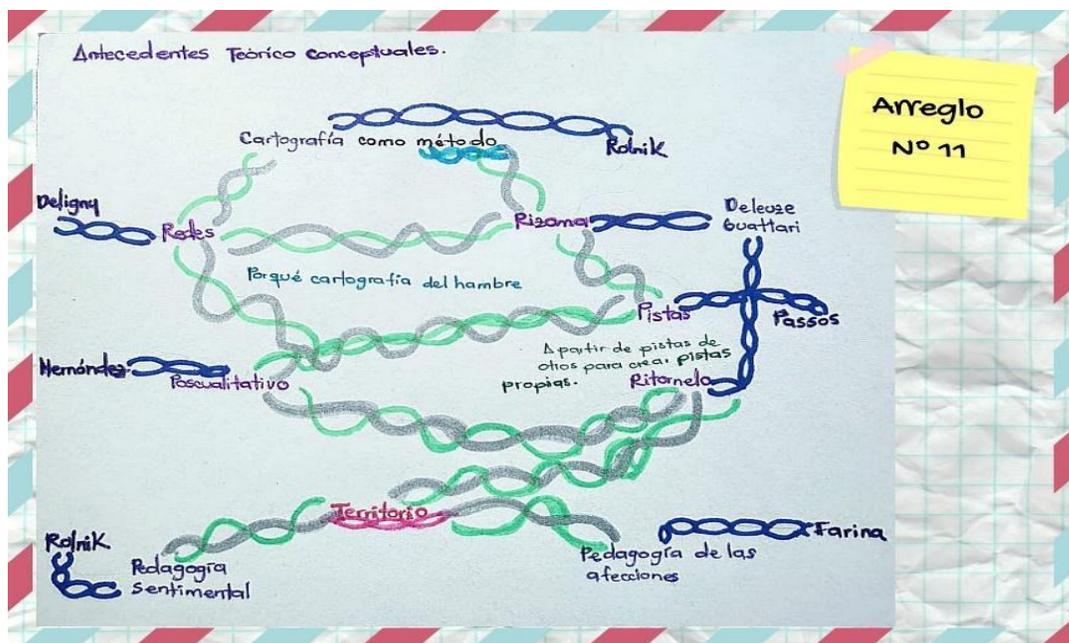
La red como trama, como estructura parte de un punto, no delimitado en una posición central, sino, por el contrario, un punto al que se puede -y se debe- volver para tejer el entramado que parte de un vacío plagado de conceptos y que debe irlos tejiendo para crear así una nueva

posibilidad, un hambre saciada (momentáneamente, pues la cartografía contiene líneas de fuga inagotables). Tejimos entonces una red para abordar autores y conceptos y crear así una cartografía propia.

Para hablar de la cartografía como método proponemos un artificio que nos sirva de derrotero para acercarnos, dialogar y crear con y a partir de autores que ya han tejido sus propias redes. Así, al abordar a Fernand Deligny, de quien tomamos la estrategia de lo arácnido como técnica para tejer redes, *trazar, actuar*, de la red llegamos al rizoma, abordando así a Deleuze y Guattari, quienes, por cierto, son un punto conceptual central para el despliegue de nuestro método; ligado a estos nos acercamos a Suely Rolnik y el concepto de cartografía y de cómo esta funciona como método, en el punto central del que surgen las primeras pistas de nuestra investigación.

Por otro lado, Eduardo Passos, a partir del reconocimiento de la cartografía como método de investigación, brinda unas pistas, una suerte de provocaciones para la creación del método propio, de la mano de la perspectiva *post- cualitativa* de los autores Fernando Hernández y Beatriz Revelles, en el contexto hispano. En este punto, y con las libertades que permite el entramado en red, regresamos a Deleuze y Guattari y con ellos al concepto del *ritornelo*, como eso que integra el *territorio* (concepto clave en la construcción de nuestra cartografía) y del que surge una ramificación, por un lado, la *pedagogía de las afecciones* de Cynthia Farina y por otro, el retorno a Suely Rolnik con *pedagogía sentimental*.

Para el abordaje de los antecedentes, diseñamos una suerte de mapa, de guía, que nos diera pistas para tejer redes entre los conceptos.



### 11. Relaciones que se tejen entre conceptos

En nuestra formación como maestras de lenguaje, las prácticas de lectura, escritura y oralidad devienen en la práctica misma, que se presentan en la cotidianidad con inconmensurables dudas y preguntas sobre eso que suponemos hemos aprendido, por lo que se debe volver a la teoría y viceversa, pero es necesario alimentarse de la experiencia vivida y expandir con la experimentación de la inmersión en el territorio, otras. Partimos del concepto de *cartografía* hallado en *Cartografía sentimental*, *Transformaciones contemporáneas del deseo*, en el cual Rolnik (1989) explica:

La cartografía, en este caso, acompaña y se hace al mismo tiempo que el desmantelamiento de ciertos mundos -su pérdida de sentido- y la formación de otros: mundos que se crean para expresar afectos contemporáneos, en relación con los cuales los universos imperantes se han convertido en obsoletos (p.1).

Al emprender este camino por la investigación, por senderos bifurcados, nos percatamos de que ya habíamos transitado gran parte del terreno, y en ese punto, fue importante encontrarnos caminando como investigadoras en el plano del paisaje en movimiento. Caminando, acción cartográfica en gerundio, es decir, en estado vigente y cambiante.

Tejer una investigación demanda actuar, hacer, movilizarse, pues asentarse en un punto fijo no viabiliza la creación o el descubrimiento de redes a partir de las cuales surgen las líneas de dicha investigación, los centros y las márgenes que germinan y delimitan los conceptos de esta, dejando en el aire, por ahí sonando, haciendo ruido, algunos aspectos que, no abordados, darían pie a investigaciones futuras.

Las redes tienen su ritmo propio, se van haciendo de acuerdo con las conexiones y rupturas, a la forma en que sus componentes se van vinculando, generando ramificaciones o afirmaciones de las que surgen nuevas ramas, pues la red se concatena infinitamente; así pues, la acción que moviliza la red, exhorta la definición de los intereses, de lo que se quiere. En *Lo arácnido y otros textos*, Deligny (2015) afirma que es uno quien da la palabra faltante a la red:

A las redes, cuando se forman, solo les falta la palabra. UNO se las da. La palabra que se le da a la red determina su proyecto, su causa y todo lo que se quiera que pueda decirse, dando por supuesto que la red implicada va a codificar su lenguaje con el fin de permanecer clandestina, sino secreta. Dicho de otro modo, la red -si se puede decir esto- empieza a saber lo que quiere. Se toma por la columna vertebral del proyecto (p.115-116).

Cuando se sabe lo que se quiere, puede entonces otorgársele esa palabra a la red, nombrar la investigación, designar un apelativo que teja las redes y establezca puntos de partida. Bajo esa necesidad de nombrar que permite y que además demanda la cartografía, proponemos dotar esta investigación de una identidad que se nombra *cartografía* y se apellida *del hambre*.

Esta cartografía, desde la propuesta en red de Deligny (2015), no puede ser otra cosa que lo que es, de ahí la necesidad de nombrarla desde sí misma, desde sus propias líneas de sentido y de fuga, desde sus propias conexiones y desvinculaciones, que la convierte en sí y desde sí - como la tela de *aragne* es propia de sí-, y no en otra cosa que no es lo que es en sí:

¿Hacer lo que hace falta? No hay nada que hacer, más que permitirle a la red hacerse. Pero no va a hacerse como se hace una tela de *aragne*, justamente porque ahí está la *aragne*, que por otra parte no tiene nada que querer en esta circunstancia (p.121).

Por lo tanto, en el lugar del hambre no puede haber otra cosa más que el hambre mismo, que momentáneamente es saciado, pero que se vuelve a generar, así, no existe un otro que lo sustituya, de ahí que la red se haga como se hace una *cartografía del hambre*, pues en el centro de la espiral está el hambre mismo.

En *la cartografía del hambre*, se hace necesario distinguir la manera en la cual las redes son manifiestas, pero sobre todo cómo se conectan para conseguir crear nuestro propio lenguaje, para esto seguimos la red que presentamos en el arreglo N°11 en relación con el texto *Mil Mesetas*, en el cual Deleuze y Guattari (2004) desarrollan el concepto de *rizoma* de diversas formas, y tomamos aquella noción de la cual parten para ampliar sus caracteres: “Un rizoma como tallo subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas”(p.12).

Por lo tanto, observamos en la multiplicidad de estas ramificaciones de raíces y raicillas la manera de hacer rizoma que se liga con el del mapa, así: “el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga” (Deleuze y Guattari, 2004, p.25). El mapa lo entendemos como aquello que puede ser trazado y conectado a través del medio, es múltiple porque al estar en un campo abierto no se cierra y produce otras líneas en la red y con la red, para que pueda continuar inacabadamente su entramado.

De esta manera, tomamos de los caracteres generales del rizoma, los números 5. ° y 6. ° que se encuentran en la misma sección llamada: *Principio de cartografía y de calcomanía*, ya que explican de manera distintiva ambas palabras y muestran cómo se hace el mapa cuando opera el rizoma, Deleuze y Guattari (2004) exponen:

Muy distinto es el rizoma, *mapa y no calco*. Hacer el mapa y no el calco. La orquídea no reproduce el calco de la avispa, hace mapa con la avispa en el seno de un rizoma. Si el mapa se opone al calco es precisamente porque está totalmente orientado hacia una experimentación que actúa sobre lo real. El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye. Contribuye a la conexión de los campos, al desbloqueo de los cuerpos sin órganos, a su máxima apertura en un plan de consistencia. Forma parte del rizoma (p.17).

De la experiencia acontecida en las prácticas finales, fue indispensable volver sobre esta, marcar en las múltiples entradas y salidas lo que fuese divergente o, por otro lado, eso que presentará líneas de fuga con las cuales después, también se formarán otras conexiones, así aparentemente no las tuviesen. Este es entonces el fundamento teórico de las líneas de sentido y de fuga que se desarrollarán en el tercer capítulo de esta investigación.

A partir del aporte de los anteriores autores, establecimos una conexión de intensidades que resonara conceptualmente con otros y que permitiera una relación dialógica que alimentara la forma de crear nuestro proceder metodológico, Passos *et al.*, (2009) en el texto *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, definen la cartografía de esta forma: “Este es, pues, el significado de la cartografía: acompañamiento de rutas, participación en procesos de producción, conexión de redes o rizomas” (p.10).

Cartografiar en investigación se refiere a acompañar procesos, es decir, empaparse de los precursores y de lo dicho antes por otros autores, también es implicarse en esos procesos de producción, por esto nos pareció interesante que desde la investigación en educación se haga presente, y se den en conexiones de redes y rizomas que surgen de la experiencia y de los afectos. Passos y Benevides (2009) exponen las pistas del método cartográfico de la siguiente manera: “A partir de las pistas del método cartográfico queremos, en este texto, discutir la inseparabilidad entre el saber y el hacer, entre la investigación y la intervención: toda investigación es una intervención”. (p.17).

Dicha inseparabilidad está equiparada en el cuerpo, el pensamiento pasa por el cuerpo. La intervención es hacer con uno mismo, para que suceda algo o producir-se un otro, con el otro, lo otro. No para pretender -desde el otro- cambiar algo en el territorio. Las pistas funcionan como rizoma para abrir en el cartógrafo, su experiencia, -nuestra experiencia-, para interesarnos por lo que pasaba con nosotras antes que buscar transformar a otros; hay un proceso del investigador sobre sí mismo, por ello no es cambio definitivo, ni tiene pasos determinados. Las pistas para la investigación cartográfica, planteadas por Passos y Benevides (2009): “La revisión , entonces, afirma un hódos-metá. La pauta cartográfica se realiza mediante pistas que guían el camino de la investigación siempre considerando los efectos del proceso de investigación sobre el objeto de esta, el investigador y sus resultados”. (p.17).

Se habla de pistas como una pauta, como una guía, que se presentan de diferentes maneras e intensidades, a partir de estas es que producimos acciones y movimientos cartográficos propios, que en el campo de intervención funciona con todas las simultaneidades, y no se puede separar ni verse diferente al terreno del campo de análisis, porque si no este se convierte en una investigación (de) acción, cuando se vuelve operativo y se materializa en situaciones determinadas.

El método cartográfico busca el acceso a lo que hay en medio, el intermedio de las relaciones entre una y otra cosa, y de las formas establecidas y definidas. Este acceso busca hurgar, a través de la intervención, en los procesos, en lo que está en potencia; de ahí que la perspectiva cualitativa, en nuestro proceso, nos resulte limitada y se haga necesario hablar de lo post-cualitativo, es decir, de lo que hay después de lo cualitativo; más amplio, más intervenible, más autónomo.

El enfoque post-cualitativo del que parte la cartografía como método, no implica que se empiece de cero, por el contrario, implica que han de tejerse redes entre unas y otras disciplinas, unos y otros conceptos ya existentes, a fin de dar diversas ópticas a la investigación en las que se tengan en cuenta diferentes criterios de inmersión. Así, lo post-cualitativo se convierte en un desafío, en un riesgo. Frente a este enfoque se movilizan algunas nociones en la visión humanista, mudando lo que siempre se ha tenido en el centro, pues el individuo es en el contexto y su relación con los otros. Hernández. F y Revelles. B (2019) en *La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones*, proponen el movimiento de esa centralidad:

La centralidad ya no está en la subjetividad de quien da cuenta de su experiencia, sino en las relaciones que la posibilitan. Se introducen nociones como reflexividad, diálogo, empoderamiento, etc., pero permanece dentro del marco onto-epistemológico humanista, que se fundamenta en los conceptos humanistas de lenguaje, realidad, conocimiento, poder, verdad, resistencia y sujeto (p.28).

De esta manera, una cartografía propia nos implicó, situarnos en el lugar de investigadoras y empezar a asumirnos como tal, dentro de una investigación guiada por el propósito de generar movimiento en las estructuras estáticas del paisaje de esta. Una propuesta

inscrita en la perspectiva post-cualitativa, pues propone el nexo entre lo que se va encontrando durante la investigación y el rumbo cambiante que esta pueda adquirir, en torno a la relación que se establece entre quien investiga, el método en construcción y la multiplicidad de lo investigado; teniendo en cuenta las formas diversas en que pueden establecerse este vínculo y el que surge entre líneas y conexiones a partir de la experimentación *in situ*, es decir, en el momento mismo de la investigación. Esta relación queda mejor definida por Hernández y Revelles (2019) citando a Coleman (2017) en tanto posibilidad de modificación:

Por lo tanto, la metodología es la posición situada de un investigador o investigadora dentro de su investigación, es la relación en sí misma del investigador o investigadora con el objeto de investigación hacia un futuro que se entiende como afectivo (Coleman, 2017); es decir, como una sociología de los sentimientos que abre posibilidades para una transformación social (p.36-37).

Ya con una propuesta concreta, nos propusimos adentrarnos en algunos de los conceptos que serán núcleo, armadura de una cartografía en acto, pero en potencia de *Cartografía del hambre*, como método cartográfico de investigación. Este ser en potencia parte de unas marcas, unas huellas, unos ruidos sonoros que quedan rumoreando en el aire, estableciendo conexiones mutuas en la coexistencia entre unas y otras huellas. Un *ritornelo*. Estas marcas, estas pistas, estos modos propios denominados *ritornelos*, son definidos por Deleuze y Guattari. (2004) en *Mil mesetas*, como:

[...] todo conjunto de materias de expresión que traza un territorio, y que se desarrolla en motivos territoriales, en paisajes territoriales (hay ritornelos motrices, gestuales, ópticos, etc.). En un sentido restringido, se habla de ritornelo cuando el agenciamiento es sonoro o está —dominado por el sonido —pero, ¿por qué ese aparente privilegio? (p.328).

Desde el *ritornelo* emergen cualidades específicas que devienen expresivas y componentes que devienen cualitativos; estas cualidades denominadas por Deleuze y Guattari el *factor T*, devienen posibilidades de diferencia dentro de la misma especie y permiten la inclusión de nuevas especies dentro de un mismo territorio territorializado: “El factor T, el factor territorializante, debe buscarse en otra parte: justo en el devenir expresivo del ritmo o de la

melodía, es decir, en la emergencia de las cualidades específicas (color, olor, sonido, silueta...)” (p.322).

Estos ritmos y las funciones que en él se ejercen, se convierten en una suerte de bandera que se pone en un territorio conquistado; estos ritmos se tornan en un devenir que elimina distancias y que permite la creación de paisajes melódicos y personajes rítmicos (a partir de los cuales, en nuestro método creamos personajes propios) que son, según Deleuze y Guattari (2004) más o menos distantes, más o menos compatibles, pues el ritmo propio es personaje cambiante e intervenible. Ritmos propios a partir de los cuales se territorializa un territorio, de ahí la siguiente afirmación de los mismos autores :

El territorio es el producto de una territorialización de los medios y de los ritmos. Tanto da preguntarse cuándo se reterritorializan los medios y los ritmos como cuál es la diferencia entre un animal sin territorio y un animal con territorio. Un territorio extrae de todos los medios, actúa sobre ellos, los toma abiertamente (aunque siga siendo vulnerable a las intrusiones). Está construido con aspectos o porciones de medio. (...) La emergencia de materias de expresión (cualidades) es la que va a definir el territorio. Veamos un ejemplo como el del color, de los pájaros o los peces: el color es un estado de membrana, que remite a estados internos hormonales; pero el color sigue siendo funcional y transitorio, mientras está unido a un tipo de acción (sexualidad, agresividad, huida). Por el contrario, deviene expresivo cuando adquiere una constancia temporal y un alcance espacial que lo convierte en una marca territorial, o más bien territorializante: una firma. Lo fundamental no es saber si el color vuelve a tener funciones, o cumple otras nuevas en el seno del propio territorio. Eso es evidente, pero esa reorganización de la función implica sobre todo que la componente considerada ha devenido expresiva, y que, desde ese punto de vista, su sentido sea el de marcar un territorio (p.321).

Así, el territorio es un acto que afecta medios y ritmos, que extrae de todos los medios, está constituido por porciones de todos ellos; este territorio como producto de la territorialización y de su emergencia de cualidades, deviene expresivo cuando adquiere una marca, una huella territorializante. Partiendo de esto, Vallejuelos como lugar geográfico deviene territorio en tanto es territorializado por las marcas propias que imprimen en él quienes lo

habitan, pasa de ser comedor como lugar físico a territorio expresivo, en el que se generan redes desde el habitar en tanto este se piense como intervención y no como concurrencia.

El territorio es concepto central (central, no como núcleo, sino como concepto en red) en nuestra investigación, en tanto desde la territorialización, desde la firma que se le imprime, se convierte en el *territorio existencial de Vallejuelos*, en el que ocurre la *Cartografía del hambre*, que parte del vacío como posibilidad.

Es fundamental volver sobre las formas en las que están configuradas las prácticas y el perfil del cartógrafo, las cuales se constituyen a partir de intensidades de una composición del lenguaje, que surge de los afectos en el que las materias de expresión funcionan como un puente diversificador para recorrer su camino en el terreno de la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad. Por esto mismo, traemos nuevamente a colación la *Cartografía sentimental* de Rolnik (1989) para definir mejor, la práctica del cartógrafo que estamos vinculando con el devenir de maestras de lenguaje:

La práctica de un cartógrafo atañe, fundamentalmente, a las estrategias de formación del deseo en el campo social [...] Lo que importa es que esté atento a las estrategias del deseo en cualquier fenómeno de la existencia humana que pretenda examinar: desde los movimientos sociales, formalizados o no, las mutaciones de la sensibilidad colectiva, la violencia, la delincuencia ... hasta los fantasmas, condiciones inconscientes y clínicas de individuos, grupos y masas, institucionalizados o no (p.1).

Estas estrategias - de formación- del deseo, son alimentadas por medio de sensibilidades que se tornan expresivas, significantes y móviles; que se forman por las materias de expresión con las que el cartógrafo maniobra en este campo, por ello la necesidad de tener una atención activa, para poder desenvolver sus movimientos, guiado por las pulsiones del deseo y por consiguiente, hurgar en la realidad social para tener la posibilidad de elegir sobre ese lenguaje, mundo y creación.

De este modo, Rolnik (1989) indica que las implicaciones de la manera en la cual el cartógrafo muestra su forma de proceder, van más allá de aquello que requiere el contexto, por tal motivo, explica el perfil del cartógrafo:

Lo que define, por tanto, el perfil del cartógrafo es exclusivamente un tipo de sensibilidad, que se propone hacer prevalecer, en la medida de lo posible, en su obra. Lo que quiere es situarse, siempre que sea posible, en el entorno de los cambios cartográficos, una posición que le permita aceptar el carácter finito e ilimitado del proceso de producción de la realidad, que es el deseo (p.2).

Los procesos de producción de sentido afloran con el movimiento constante del cuerpo hacia los modos de expresión y coexistencia, para encontrar de otras formas: un rizoma de los parajes de la existencia, en los cuales fluctúan resonancias sonoras de la multiplicidad del paisaje, por lo tanto, Rolnik afirma que el cartógrafo lo que quiere es participar y embarcarse en la constitución de territorios existenciales, la constitución de la realidad (1989, p.2). En nuestro caso, nos ubicamos como cartógrafas y no pretendemos cambiar el medio, ni el territorio, al movernos con la investigación de manera dialógica, desde el paisaje de los afectos, aceptar Vallejuelos como territorio existencial, porque es aceptar la manera en la que se presenta la realidad y nos mueve el deseo de la creación de nuestro propio lenguaje.

El lenguaje crea puentes, redes, líneas que se amplían y que van generando puntos de encuentro entre una especificidad y otras a fin de construir de manera conjunta, dialogada, puntos adyacentes y de intereses comunes; así, estos puentes permiten extraer palabras de cualquier campo semántico y conjugarlas en pro de decir lo que no se ha dicho o de renovar lo ya existente. Esta posibilidad de tomar conceptos de diversos campos semánticos es particularmente importante en el método cartográfico, pues esas nuevas composiciones amplían el panorama de investigación, intervención y participación.

De esto, surgen ideas como la posibilidad de conjugar nociones como experiencia y estética en un solo concepto o pedagogía y afecciones como idea que cobija el acercamiento entre las prácticas pedagógicas y las prácticas estéticas... La conjunción de estos términos, aparentemente inconexos, concluye en el concepto desarrollado por Farina, en *Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía* (2006), al cual ha llamado *Pedagogía de las afecciones*:

Según el diccionario, la palabra afección significa tanto "la irregularidad que irrumpe en el curso regular de un cuerpo sano", como "la impresión que hace algo sobre otra cosa y que le causa alteración o mudanza". La idea de una pedagogía de las

afecciones se trama de esas dos nociones, pues atenderla a esas "irregularidades" que irrumpen en el curso actual de nuestras formas de vida, cuidando de ellas, para favorecer la producción de "nuevas maneras de sentir" y entenderlas. La componente física de la idea de afección se reúne con la componente sensitiva de la noción de afecto para resaltar que el marco de referencias de una pedagogía de este tipo partiría y se dirigiría a las experiencias que el sujeto vive en el cuerpo. (p.12)

Tomamos este concepto en tanto propone nuevas formas de sentir, formas en las que los personajes no se desligan del cuerpo, sino, por el contrario, son con él. Formas que, dispuestas en Vallejuelos como territorio, permiten cuerpos sensibles, afectados y que, desde allí, desde las afecciones territorializan, pues dejarse tocar, exponerse, crear nuevas formas, experiencias y miradas de sí y de los otros, permite mantener una distancia crítica y del mismo modo acortar distancias (dicotomía propuesta por Deleuze y Guattari (2004)) como estrategia de creación de comunidad, noción ligada a la territorialización del territorio propio.

En una investigación precedida por maestras, el concepto desarrollado por Farina (2006) ha de ser central en tanto estrategia:

Una pedagogía de las afecciones no establecería modelos pedagógicos como tampoco moralizaría formas de comportamiento, sino que se propondría como un marco de acción y pensamiento que partiera de la práctica de sujetos concretos para la producción de estrategias de formación, intervención y participación en la realidad, cuya validez se daría en las maneras de tratar con situaciones específicas. Ese marco de actividad se basaría en estrategias de participación en la realidad inspiradas en algunas prácticas estéticas actuales, en su conciencia del funcionamiento de lo institucional, en sus maneras de darlo a ver, de deslizarse o de instalarse sobre ello como parásito, para improvisar formas de acción coherentes con la ética y la política que intentan desplegar. (p.13)

Una *Pedagogía de las afecciones*, en tanto ubique a los personajes en una realidad y les posibilite la movilización, es marca, huella propia de una *Cartografía del hambre* y del territorio que con ella se territorializa, lo que permite el acceso, la participación y la pertenencia a eso que es propio de quienes hacemos parte de él. En otras palabras, es a partir de la territorialización

que se da el reconocimiento y con él, la apropiación del territorio que se intervino con esta cartografía y con la que se pretende, devenga territorio como noción en construcción y no como concepto definido.

### Bibliografía citada en el Segundo movimiento

Benevides, R. y Passos, E. (2009). *A cartografia como método de pesquisa-intervenção. En Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Sulina.

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial 41214. <https://bit.ly/3237N87>

Deleuze, G., Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus.

Farina, C. (2006). Arte, Cuerpo y Subjetividad: Experiencia Estética y Pedagogía. *Educación Física y Ciencia*, 8, 1-14.

Flórez, C. (2018). *Cartografiar el delirio. Por una poética de la existencia*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional UdeA. Recuperado de [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12259/1/FlorezCarlos\\_2018\\_CartografiarDelirioPoetica.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12259/1/FlorezCarlos_2018_CartografiarDelirioPoetica.pdf)

Hernández, F., y Revelles, B. (2019). *La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones*. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/387001/268821>

Idárraga, L. (2018). *Cartografías de las sombras. Una experiencia entre literatura y cuerpo*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional UdeA. Recuperado de [http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3486/1/IdarragaGiraldoLaura\\_CartografiasSombrasLiteratura\\_2018\\_TG.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3486/1/IdarragaGiraldoLaura_CartografiasSombrasLiteratura_2018_TG.pdf)

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (Actualizado 2019). Por el cual se establece *Prohibición del tratamiento de datos personales de niños, niñas y adolescentes - Ley de habeas data y protección de datos personales*. Recuperado de [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/f\\_sc748\\_11.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/f_sc748_11.htm)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2016, 3 de febrero). *Caminar en secundaria*. Recuperado de

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-340093.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2018). Derechos Básicos de Aprendizaje lenguaje. Recuperado de [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA\\_Lenguaje.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006). Estándares básicos de competencia en lenguaje. Recuperado de [http://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf?binary\\_rand=1223](http://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-340021_recurso_1.pdf?binary_rand=1223)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)

Passos, E., Kastnop V. & Escóssia, L. (2009). Apresentação. En *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Sulina.

Rolnik, S. (1989). *Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Editora Estação Liberdade. Recuperado de <https://revistadesvioblog.files.wordpress.com/2018/08/cartografia-suely-rolnik.pdf>

Teaching at the Right Level. (2020a). *Metodología del aula*. Recuperado de <https://www.teachingattherightlevel.org/the-tarl-approach/classroom-methodology/>

Teaching at the Right Level. (2020b). *Enseñar al nivel correcto*. Recuperado de <https://www.teachingattherightlevel.org/>

Teaching at the Right Level. (2020c). *Metodología del aula: leyendo*. Recuperado de <https://www.teachingattherightlevel.org/the-tarl-approach/classroom-methodology/reading/>

## Tercer movimiento

### Una cartografía del hambre en tanto posibilidad de enseñanza de prácticas LEO



12. Mapa sobre el despliegue del método

En este movimiento presentamos la composición cartográfica de cuatro líneas de sentido derivadas del método denominado Cartografía del hambre, y que fuimos constituyendo a lo largo de la experiencia de hacernos maestras de lenguaje en un escenario no convencional para lo educativo; estas surgieron a partir del desplazamiento de nuestra mirada y de nuestros cuerpos por un territorio para la enseñanza de prácticas LEO como acontecimientos de sentido: un comedor comunitario, en el marco del proyecto de alfabetización de una ONG. De esta manera, desplegamos a partir de estas, las acciones cartográficas que guiaron la construcción de este método, las líneas de fuga que fueron emergiendo como un hambre siempre renovada. Así, cada línea de sentido, se deriva de un conjunto de acciones cartográficas desplegadas de la práctica, tanto de las realizadas de forma presencial como aquellas actividades que se constituyeron en el

escenario virtual de la pandemia por Covid-19 (desde marzo de 2020). Lo anterior nos permitió, también, componer las líneas de fuga, que nombraremos contratiempos y la conjunción de esta apuesta sonora, que tiene como resultado la cartografía del hambre en tanto posibilidad de construcción de un método de investigación post-cualitativo.

La primera línea de sentido a partir de la cual se desarrolla este método, tiene por nombre *Vinculación del hambre con el sonido que lo delata. Silencio redondo en el estómago*. En esta línea desplegamos las acciones realizadas durante la práctica referentes al territorio y la comunidad como nociones en construcción, el cuerpo en el devenir cartógrafo y la relación entre el hambre y el silencio, partiendo de un silencio que no es ausencia, sino *silencio sonoro* que se hace posibilidad.

Esta línea se desarrolló a partir de dos acciones cartográficas, el *enrarecer* y el *resignificar*, que dejaron a su paso la relación entre dos conceptos aparentemente inconexos, generando así las líneas de fuga, que serán nombradas contratiempos<sup>14</sup> debido a que van en sentido paralelo a las líneas de sentido, pues si bien apuntan a la misma dirección, cada una de estas tienen una particularidad que la caracteriza, de ahí que las líneas de fuga o como aquí las llamamos, contratiempos, sean las relaciones que se tejen entre eso que a primera vista no se articula, pero que, al aguzar la mirada crea una relación como punto de quiebre.

Una primera línea de fuga que se dio en la relación entre el hambre y la basura y una segunda línea a partir del quiebre que produjo la cuarentena, es decir, entre la presencialidad y el confinamiento.

En la segunda línea de sentido, nombrada *El lugar del lenguaje fuera de la escuela: sonidos que nacen dentro*, presentamos las acciones que durante la práctica desarrollamos a fin de irrumpir, de alguna forma, en las prácticas predominantes de la escuela, para empezar a pensar en formas propias de enseñanza del lenguaje, de acuerdo con las necesidades y demandas del territorio, partir de lo extraño para pensar palabras que permitan el lenguaje común.

Esta línea de sentido se da en el marco de la acción cartográfica que hemos denominado *racionar*, pues, es a partir de esta que empieza a surgir esa inconformidad con los métodos establecidos, de la cual surge el contratiempo entre SACIAR y saciar, siendo uno lo establecido y el otro, la contrapropuesta al primero.

---

<sup>14</sup> En música, estos son tiempos que van en contra del tiempo establecido, del acento que se viene llevando, dotando la melodía de una riqueza y de un giro inesperado en quien la oye.

La tercera línea de sentido que nombramos *Empezar la casa por el tejado también es empezar*, despliega lo que denominamos método en construcción; en este nos permitimos, como su nombre lo propone, empezar por el tejado y no por los cimientos, pues la cartografía permite estas libertades de invención-creación; del mismo modo, permite hablar de un método en construcción que se hace según los aconteceres, y no de un método acabado que requiere de un paso a paso que se debe seguir. En esta línea presentamos las acciones que llevamos a cabo en la práctica y con las cuales empezamos a tensionar esas inconformidades, a partir de otras propuestas para el desarrollo de las actividades y de socialización de estas.

Para el despliegue de esta línea, nos ligamos a dos acciones cartográficas, el *hurgar* y el *en-red-dar*, para hacer frente a nociones como el leer y el escribir desde la vida misma a partir de prácticas de lectura, escritura, oralidad y otros lenguajes, contextualizadas; las jugarretas a la metodología y las tensiones frente a los modos de evaluación y promoción. De estas acciones nace como contratiempo lo referente a la relación entre lo que se desecha y las formas otras de adquisición y evaluación.

La última línea de sentido, tiene por nombre *Nacimiento de personajes heterorítmicos*, esta presenta una suerte de formas propias de nombrar y habitar el territorio a partir de acciones realizadas en la práctica y que desembocan en las acciones cartográficas de *experimentar* y *componer*, para pensar conceptos como las microfrecuencias corporales que devienen ritmos propios frente a las formas múltiples de habitar el territorio.

### **Primera línea: Vinculación del hambre con el sonido que lo delata.**

#### **Silencio redondo en el estómago**

Desde la cotidianidad del contexto Vallejuelos, había expresiones que movilizaban las acciones que a primera vista eran habituales en el territorio y la comunidad, así, en medio de los talleres se escuchaban diferentes preguntas que insistían en la necesidad de saber por la comida, qué era y en qué momento se repartiría. Los alimentos pasaban a las mesas en un sortilegio de lo impredecible, podían ser apetecibles, saciadores, nutritivos o no, y era precisamente la espera por el menú mañanero que se presentaba imprevista y aleatoria, la que resonaba en el cuerpo y sus demandas.

Aunque la comida de los sábados en el comedor era una excusa para los talleres de lenguaje, no siempre se reflejaba de esta manera puesto que, en medio de las actividades de lectura y escritura, ya había una predisposición por la llegada del momento del desayuno, al poner la mirada entre la manifestación del hambre y la presencia de la comida en las mesas del comedor, quedaba un vacío. Por otra parte, en los talleres propiamente, en la medida que debíamos desplazarnos por las mesas hacia todos los puntos para acompañar los procesos de lectura y escritura, nos percatamos que era imperante el caminar, el cual estaba enmarcado por pequeños silencios.

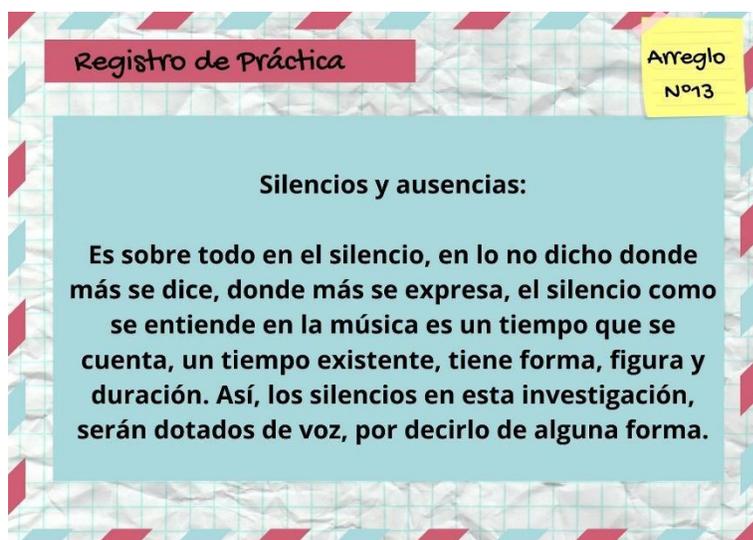
Así, esta práctica investigativa parte del diálogo con palabras que nos suscita el mirar y el caminar con el diálogo de Masschelein (2006):

Abrir los ojos es mirar lo que es evidente cuando estamos atentos o expuestos. Recorrer a pie el camino, como copiar a mano un texto, son modos de vincularse con el presente y son primeramente e-ducativos. Son formas de la investigación educativa crítica (considero crítica como equivalente a “e-ducativo”). Constituyen un tipo de práctica investigativa que es estar atentos, es decir, abiertos al mundo, expuestos (al texto) de modo que éste pueda presentársenos y entonces conducirnos. Ese dirigirnos no es al modo en que lo haría un tribunal, no se trata de la imposición de una ley o de determinados principios (que se supone tendríamos que reconocer e imponérselos), sino la manifestación (“aprendizaje”) de un poder que hace que nos movamos y a la vez pavimentemos el camino. (pp.299-300)

Por tanto, el mirar y el caminar permitieron establecer vínculos en otras escalas y dimensiones de la práctica, como primeras acciones de las que desprendieron las de esta cartografía: *enrarecer* y *resignificar*. La mirada a las ausencias y las presencias, y un caminar silencioso-sonoro, ya que en el territorio el silencio está inmiscuido en el ruido. Si quitamos el protagonismo a la palabra en tanto voz que se escucha, nos quedamos con aquello que expresa y dice el silencio. En *La respiración de las palabras. Ensayo sobre la experiencia de una lectura imposible*, Barcena (2001), habla sobre el silencio en estos términos:

Defenderé que el hombre es un animal que habla y que cuenta historias, pero que junto a lo que dice con sus palabras, transmite también lo que le resulta imposible decir:

el silencio o el vacío del que nace la palabra que pronuncia o que escribe en la blancura del papel que otro lee. Así que toda lectura es también la lectura de un silencio, de los espacios en blanco que separan las palabras. (2002, p.24).



13. Silencios y ausencias

Las ausencias y las presencias son transitadas por el vacío del cuerpo: el hambre. La vinculación del silencio con el sonido que lo delata: el hambre. Estos supuestos brindan la apertura a pensar el hambre en su multiplicidad, ya que el cuerpo es también un territorio, lo planteamos más allá de su propia condición material y física de sus necesidades biológicas.

El hambre se siente en los otros estados extracorporales de la condición humana, el del conocimiento, el de la experimentación, el de los sentimientos cuando decimos que el amor es una planta que se riega todos los días, en esos términos podemos hablar del hambre como alimento. De esto último, es menester crear un lenguaje para la educación, a partir del silencio, que pueda dotar de significado el hambre y ampliarlo; al respecto, Barcena (2001), explica:

Hay silencio cuando el cuerpo y todo lo que le trasciende o todo aquello a lo que remite se abre con absoluta receptividad y máxima atención al mundo y a la vida. Es un estado, un modo de ser, un modo de estar. Y si, entonces, en ese estado de silencio, no hay palabras o no hay lenguaje, es porque no se necesitan. Es porque hay otras palabras u otra clase de lenguaje [...] (2002, p.29).

El hambre es el alimento de esta investigación porque el cuerpo que se nutre, compone y es portador del devenir cartógrafo, se va tejiendo con las experiencias innatas de la cotidianidad en la dislocación de los movimientos del mirar y caminar, para la conexión con otros sentidos que implicaron la atención consciente de las cosas, más allá de sus relaciones

comunes e irrumpieron en certezas instauradas, para *enrarecer* todo aquello que fuimos encontrando en el territorio y la comunidad, partiendo de que son nociones en construcción y es posible *resignificarlas*.

Para *enrarecer* eso que aparentemente era evidente y se daba por sentado, fue esencial desautomatizar la idea asociada del territorio y la comunidad en tanto conceptos de lugares físicos y espaciales, por lo tanto, lo que acontecía al transitar los recorridos, se daba en un extrañamiento de sus partes, en un desprendimiento de las nociones establecidas de la enseñanza del lenguaje en las pretensiones de buscar en otros lugares o experiencias anteriores. *Enrarecer*, porque se dilata lo que allí se encuentra y se hace presente, hasta llegar a su estado superfluo, haciéndolo escaso, raro. En sus variadas formas de exponer el rizoma, Deleuze y Guattari (2004) exponen: “el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no-signos”.(p.25).

En efecto, atribuir al hambre un lenguaje dotado a partir del silencio en una semiótica de la disposición de los objetos, los gestos de las expresiones y los movimientos de los cuerpos, al estar dentro del territorio existencial que amplía su enseñanza, es entonces lo que compone el contexto mismo, en su capacidad comunicativa, que permite sean significantes y resignificantes.

La palabra es el centro que justifica la enseñanza del lenguaje y la forma es el uso de materiales y medios para asegurar el acceso y su adquisición, sin embargo, cuando se potencian las incertidumbres, las inquietudes y las construcciones que pueden surgir entre eso que aparentemente no tiene conexión es que podemos hablar de un lenguaje del silencio, sonidos del silencio y connotaciones del hambre cuando se disuelve con el cuerpo, cuando se sacia, el hambre silenciosa es enrarecida por los objetos propios llevados a la práctica, pero que no pasaban inadvertidos para los otros, el morral o la bolsa donde llevábamos los materiales para los talleres eran un menú alimentario de la curiosidad gastronómica del pensamiento en los niños; estos tomaban los libros, juegos, imágenes, colores y demás, para ponerlos en las manos frente a su mirada y aunque sospecharan lo que era, la pregunta: ¿qué es esto? retumbaba en nosotras en el transcurso de las actividades cuando obviábamos las cosas y las palabras dichas, pero la respuesta se mostraba en la manera de crear con estas, cuando la imagen estaba en un papel o fuera de él. A veces había hojas en blanco arrugadas, o palabras disueltas en el océano

blanco de la hoja y cuando los cuerpos aún no habían conocido el código de la palabra escrita y su lectura, era porque el hambre no se presentaba de manera habitual, entonces la necesidad de alimentarla se estimulaba no por conocer conceptos y palabras, sino en las experiencias sensibles del cuerpo cuando es tocado por la palabra sonora. Como ya se ha dicho, este territorio se da en tanto se da la comunidad, los procesos individuales, se hacen colectivos en el marco de lo cotidiano y de las experiencias sensibles, para esta deriva nos apoyamos en Farina (2006):

Los procesos de formación conciernen a cada individuo y al mismo tiempo le ubican como un fenómeno colectivo. En estos procesos se genera un conjunto de maneras no sólo de hacer, sino de entender las cosas en nuestra vida cotidiana, se genera nuestra experiencia misma (p.6)

*Resignificar* el territorio y la comunidad a partir de las experiencias sensibles de la cotidianidad, también incluye la dimensión individual que se vuelve colectiva en la investigación en la enseñanza del lenguaje, pues no solo escribimos para que nos lean, sino para que los pensamientos se nutran con el tiempo, entre diálogos y se vayan alimentando de la perspectiva del investigador en educación, en su devenir cartógrafo en donde el campo de la enseñanza del lenguaje requiere pensar los vínculos sociales que se configuran en los encuentros; pero esta cartografía se tensiona también con los desencuentros, desplegando las relaciones que atraviesan la vida misma del investigador, es decir, nuestra vida, evocándonos a la composición y creación de formas al margen de nuestra propia área del saber, el lenguaje.

La posibilidad de nombrar nuestras experiencias con palabras conocidas (pero con significado propio), o inventadas, denotan un amplio significado que, al volver sobre estas, se *re-significan*, porque recaen en esa misma experiencia que al recorrerla en el enrarecimiento de su forma, se transita el contenido de lo que implican las sensaciones y expresiones que pueden o no explicarse, con palabras o con un discurso especializado. Se trata además de transitar el territorio social de la visión del lenguaje fuera de la escuela, Deleuze y Guattari (2004) dicen: “Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo” (p.29).

Por lo tanto, el devenir del cartógrafo influencia en el acto de creación, cerrar la brecha del lenguaje especializado y lo institucional, ya que entre significar y resignificar la palabra, más que su definición ilusoria en una temporalidad particular y la convencionalidad de su habla,

pueda expandir el *intermezzo* para brindar continuidad a los procesos graduales de la existencia en el campo de la educación y la enseñanza, así el territorio y la comunidad estarán en constante movimiento y se resignificarán en la medida en que el cartógrafo hace presencia, porque participa en esa continuidad. No solo se resignifican conceptos, significados y nociones, sino también el papel del maestro en formación en tanto su lugar en la enseñanza, y en su función de investigador cartógrafo que se alimenta de otros saberes y experiencias que pueden vivirse en lugares diferentes a la escuela.

En la línea de las relaciones que se establecen entre lo diferente, Deleuze y Guattari (2004) nombran líneas de fugas esas conexiones que desterritorializan, pues la redes que se tejen entre conceptos dispersos, al conjugarse, cambian la forma en la que son entendidos:

Las multiplicidades se definen por el afuera: por la línea abstracta, línea de fuga o de desterritorialización según la cual cambian de naturaleza al conectarse con otras. El plan de consistencia (cuadrícula) es el afuera de todas las multiplicidades. La línea de fuga señala a la vez la realidad de un número de dimensiones finitas que la multiplicidad ocupa efectivamente; la imposibilidad de cualquier dimensión suplementaria sin que la multiplicidad se transforme según esa línea; la posibilidad y la necesidad de distribuir todas esas multiplicidades en un mismo plan de consistencia o de exterioridad, cualesquiera que sean sus dimensiones (p.14).

La posibilidad de vincular conceptos del campo de la pedagogía y del campo de la experiencia, trae consigo una serie de cambios que, como ya se ha mencionado, en la forma en que estos se asumen, se da vía libre a la resignificación, tanto de estos como de las relaciones que surgen entre ellos, generando así, el nacimiento de abstracciones otras, que desde una mirada superflua no lograban percibirse. Es en estas abstracciones donde surgen los contratiempos, siendo el primero la relación entre el hambre y la basura y el segundo la relación antónima entre la presencia y la virtualidad<sup>15</sup>.

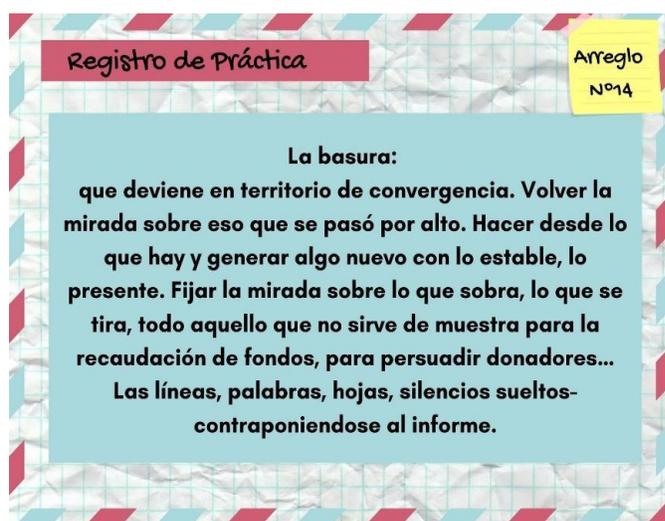
---

<sup>15</sup> La virtualidad representa el cambio de las clases presenciales a las clases virtuales, debido a la contingencia generada por el COVID-19, del mismo modo que representa el cambio de las prácticas presenciales que se venían desarrollando desde el segundo semestre del 2019 (práctica profesional I), a las prácticas virtuales que se desarrollaron en los últimos meses del primer semestre del 2020 (práctica profesional II).

### Primer contratiempo: hambre y basura

El cuerpo que deviene cartógrafo aguja sentidos para empezar a percibir lo que a simple vista no se nota, se convierte en lo que Rolnik (1989) denomina *antropófago* en busca de elementos para alimentar su cartografía, partiendo de que estos pueden surgir de la relación menos obvia:

Por eso el cartógrafo hace uso de las más variadas fuentes, incluidas fuentes no solo escritas ni teóricas. Sus operadores conceptuales pueden surgir de una película, de una conversación o de un tratado de filosofía. El cartógrafo es un verdadero antropófago: vive expropiando, apropiándose, devorando y engendrando, sobrevalorado. Siempre está buscando elementos / comida para componer sus cartografías. (p.2)



14. La basura

En el devenir antropófago aparecen motivos que no se habían considerado, de ahí que las palabras en el aire se hagan fuente del hambre y el apetito insaciable, fuente de la relación entre lectura, escritura y la basura.

El hambre es esa palabra que queda en el aire, que retumba entre las palabras no dichas, entre los silencios, un silencio sonoro que se hace

melódico tras la repetición, diremos entonces, que el hambre se hace ritornelo en tanto silencio reiterativo. Pensar el ritornelo como melodía, implica atribuirle a cada palabra, a cada silencio un tiempo y una figura, es decir, dar a cada uno, una forma de visibilización, lo que conlleva, entonces, a que no puede pasarse de largo, a que las palabras que quedan en el aire tienen lugar en la melodía y que los silencios no son ausencias, por el contrario, son formas de expresión. Así, podríamos equiparar el ritornelo a un compás, pues de este modo, se nos exige darle a cada sonido que lo compone la equivalencia de una figura con duración y forma propia.

La basura, por su parte, es eso que deja el hambre, que da cuenta de ella, que respalda su existencia; es la evidencia de que algo ha cambiado, algo se ha movilizad. Las envolturas

de galletas en tanto materiales de lectura, por ejemplo, que quedan vacías y arrugadas en la caneca, advierten que, en lugar de un ruidoso estómago, hay ahora, un estómago apaciguado; mientras que, las hojas arrugadas, desechadas, encestadas con maestría en el fondo del recipiente, advierten que en el estómago sigue habiendo un silencio redondo, un silencio presente, con tiempo y forma.

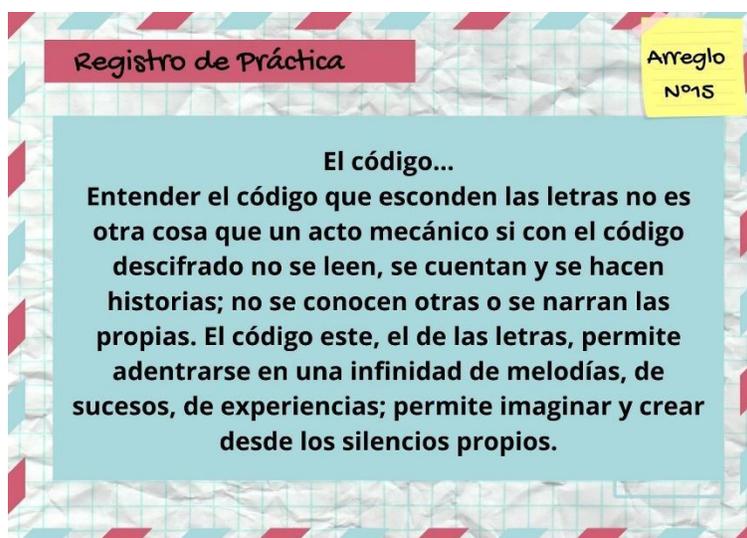
Si se piensa en atribuirle una figura geométrica al estómago, se lo podría entonces relacionar con un círculo, pues, como es bien sabido, este no tiene ni principio, ni final; es decir, el estómago puede llenarse, pero al ser una figura redonda va a hacer su habitual ciclo y va a volver a sentir vacío, entonces debe volverse a llenar. Pensar en atribuirle una figura musical a ese estómago en forma de círculo, podría entonces ser, que se le atribuya la redonda, la figura con mayor duración.

Así, el ciclo entre el hambre y el vacío hacen parte de un estómago que es circular y duradero; del mismo modo que bajo esta figura circular se puede pensar el proceso que implica la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas LEO, en consonancia con los procesos propios de otros lenguajes.

Un ciclo, como bien se sabe, es repetitivo, así, el hambre corporal se sacia con la comida y de ello da cuenta la envoltura, pero vuelve a aparecer, del mismo modo que el hambre de conocimiento es aparentemente saciada con la entrega del taller de escritura terminado, pero que la hoja hecha basura da cuenta de que algo siempre queda por decir. La basura es entonces el quiebre a la norma, a lo que se le pide decir. De este modo, no puede haber hambre sin basura, ni basura sin hambre, pues una es intrínseca a la otra. Ante esta relación inherente, Deleuze y Guattari (2004) afirman:

Se ha observado, con frecuencia, que la tela de araña implicaba en el código de ese animal secuencias del propio código de la mosca; diríase que la araña tiene una mosca en la cabeza, un “motivo” de mosca, un “ritornelo” de mosca. La implicación puede ser recíproca, como en la avispa y la orquídea, el hocico de lobo y el abejorro (p.321).

La enseñanza de la lectura y la escritura como código, demanda esa implicación recíproca de la que hablan Deleuze y Guattari (2004), es decir, demanda un cambio, una alteración en la forma como se entiende esta práctica, en tanto se da la relación directa entre el código y el hambre, por ende, la basura.



### 15. Descifrar el código

Así, la relación que se establece entre el código y el hambre se da, por un lado, como conjunto de sistemas convencionales que responden a la interpretación de un mensaje y por otro, como posibilidad de crear con el código desde el hambre o el supuesto vacío. El territorio Vallejuelos no demanda la enseñanza del código que descifre la conjunción de las letras, por el contrario, exige resignificar esa conjunción, de ahí que se haga necesario dotarla de otros sentidos, presentarla de forma tal que se haga vida, expresión y abundancia de posibilidades, como lo proponen los enfoques socioculturales y críticos de la enseñanza de las prácticas LEO. No es nuestra intención decir que la adquisición del código no sea necesaria, lo que proponemos es presentarle a los niños la combinación de letras y palabras como forma de leer, contar y hacer parte del mundo, para esto citamos a Kalman (2003) (citando a Dyson 1997 y Heath, 1983) en *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*:

En particular se propone explorar el acceso a la cultura escrita como un proceso social donde la interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender a leer y escribir. Se asume una perspectiva teórica que concibe a la alfabetización (literacy) como algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura; asimismo, se propone que ser alfabetizado refiere a aquella persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social. De tal manera, alfabetizarse significa aprender a manejar el lenguaje escrito, los géneros textuales, los discursos, los

significados, las palabras, las letras de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros (p.39).

Cabe anotar aquí, que no pretendemos que se agote la basura, sino que siga apareciendo, que sigan dando cuenta de esas insatisfacciones y del hambre que deviene posibilidad de aprendizaje de lenguajes en movimiento, sensibles, conectados con la vida de los sujetos.

### **Segundo contratiempo: presencia versus virtualidad**

Pensar en la relación existente entre dos opuestos no es novedad cuando se la piensa desde la razón; pero, concebirla desde el cuerpo trastocado, desde el cuerpo afectado y las sensaciones, resulta en la creencia de una inminente ruptura en el cuerpo, en el territorio, en la investigación y en la vida misma. Pensar en formas de relacionarse y de intervenir en un territorio que se construía en la presencialidad, le dio un tinte casi antagónico a la exigencia del llamado trabajo en línea obligado por el confinamiento, pues este no es otra cosa que el estar en libertad en un lugar que no es el propio, lo que genera ruptura si se asume propio el territorio.

El confinamiento, para nosotras empezó desde el augurio del viernes 13, pues fue este día de marzo que se nos informó que no regresaríamos a Vallejuelos; el presagio dejó a su paso la sensación de que este no era otra cosa que un asalto a las construcciones en el territorio y en la comunidad, a los procesos, a las propuestas y a la cartografía como forma presencial y vívida de habitarlos.

Las marcas territorializantes se daban a partir de los encuentros, las presencias, incluso las ausencias provisionales, en una comunidad que deviene territorio como lugar de coincidencia; pensar en habitar y además establecer relaciones entre la riqueza de la presencia y el desazón de la virtualidad, fue inicialmente una tarea casi imposible, molesta y sobre todo una ruptura con la propuesta inicial con la que pretendíamos crear nuestra cartografía, obligandonos a asumirnos desde el lugar del encierro y a hacer parte del territorio desde el otro lado de la pantalla.

Este contratiempo -por cierto, obligatorio- se nos hizo la mejor forma de comprender eso que Deleuze y Guattari denominan *líneas de fuga*, relaciones inconexas y entre conceptos opuestos, pues esa ruptura que nos desacomodó por completo, nos negó la posibilidad de

intervenir en el territorio y de que este nos interviniera a nosotras, nos incito a pensar en otras formas de seguir generando nuestra cartografía.

En la virtualidad ya no hay palabras en el aire que devienen hambre y no hay hojas sueltas, arrugadas como basura que devengan ansias; en la virtualidad se nos agotaron las posibilidades de descubrir, de generar, de pensar en acciones para una *cartografía del hambre*. El hambre ahora era el propio, el nuestro, la basura era inconformidad, era la evidencia de un quiebre crítico, de la necesidad de reinventarse como mujeres, como maestras, como investigadoras, como seres humanos.

Este contratiempo, cargado de acciones, sobre todo de acciones vitales, nos presentó - desde la nostalgia de mirar los registros, “las basuras”, los hallazgos- un panorama otro frente a la multiplicidad que implica la cartografía, de ahí que se creen redes entre lo discrepante, entre un panorama que suscita caos y la posibilidad de componer a partir de él, a pensar en los medios entre los opuestos; lo que nos lleva a Deleuze y Guattari (2004):

Pero la respuesta de los medios al caos es el ritmo. Lo que tienen de común el caos y el ritmo es el entre-dos, entre dos medios, ritmo-caos o caosmos: Entre la noche y el día, entre lo que es construido y lo que crece naturalmente, entre las mutaciones de lo inorgánico a lo orgánico, de la planta al animal, del animal a la especie humana, sin que esta serie sea una progresión...En ese entre-dos el caos deviene ritmo, no necesariamente, pero tiene una posibilidad de devenirlo. El caos no es lo contrario del ritmo, más bien es el medio de todos los medios (p.320).

Sin que estas formas se inscriban en el marco de lo que es progresivo, este caos deviene ritmos y movimientos otros, así, formas otras de investigar. La enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad, es siempre móvil, está cargada de novedad, de nuevas propuestas, de propuestas antiguas que se retoman y replantean; va a un ritmo tan ágil que pocas veces nos detenemos en eso que, para efectos de habitar y entender el contexto propio, es tan indispensable como relegado.

Así entonces, el confinamiento del año 2020 y la virtualidad que lo define nos permitió acercarnos nuevamente (pero ahora sí con la rigurosidad de una cartografía) a los documentos

base de la enseñanza de la lengua castellana, determinados por el MEN, a los que hasta entonces nos habíamos acercado grosso modo.

El acercamiento a eso que, si bien es propio, es lejano, genera cruces entre lo establecido, lo normativo e institucionalizado y las propuestas emergentes, como la adopción de metodologías como TaRL. De ahí que, como proyecto final de la práctica en el confinamiento, por un lado, surgiera la necesidad de un reconocimiento de las bases para la enseñanza institucionalizada en diálogo con propuestas no institucionales, y por otro, la idea de que tanto la investigación como la enseñanza, no se agotan en el contexto físico o temporal.

**RETORNO A LOS DOCUMENTOS QUE CREÍAMOS  
APRENDIDOS:  
Lo que permitió el confinamiento**

Arreglo  
Nº16

Fecha de la sesión	Duración	Breve descripción de lo realizado en la sesión	Registro de horas centro de práctica	Inclusión niños nuevos.	Asistencias
Enero 23	1 hora	Videoconferencia. Acuerdos 2020			Sesión 2. Taller Vallejuelos
Febrero 3	5 horas	Inscripciones. Organización de la biblioteca y el material didáctico.			Organización talleres, inclusión de juego. (4 horas)
Febrero 20	2 horas	Diseño evaluación diagnóstica.			Organización listados por niveles y asistencias. (1 hora)
Febrero 21	4 horas	Planeación talleres 0 y 1. Planeación evaluación. Listados.			Feedback por niveles (2 horas)
Febrero 22	5 horas	Taller: intervención 0. Evaluaciones. Organización listados por niveles y sistematización de resultados.			Materiales sesión 3.
Febrero 26	3 horas	Planeación talleres 2, 3, 4, 5 y 6. Párrafo e historia.			Reunión. Socialización acuerdos.
Febrero 29	3 horas	Sesión 1. Evaluación niños nuevos			Reunión. Presentación del cronograma
Marzo 1	1 hora	Organización listados por niveles.			Estudio documento de lineamientos
Marzo 7	3 horas				Reunión. Avance de lineamientos.
Marzo 11	7 horas				Estudio página TaRL
Marzo 13	1 hora				Estudio metodología TaRL
Abril 25	1 hora				Realización cuadro de lineamientos.
Mayo 2	1 hora				Presentación cuadro lineamientos
Mayo 7	10 horas				
Mayo 9	1 hora				
Mayo 11	2 horas				
Mayo 13	2 horas				
Mayo 15	3 horas				
Mayo 16	1 hora				

16. Retorno a eso que creíamos conocido

Este acercamiento a los documentos base nos permitió, como ya se dijo, una reflexión propia frente a la necesidad de la presencia de estos en el desarrollo de la enseñanza de las prácticas LEO, cualquiera sea el contexto en que se implementen, además de comprobar la aplicación de los principios de estos en otras metodologías como TaRL. La virtualidad, como ya se ha dicho, nos demandó un cambio en la forma de participación y presencia en la práctica profesional, pues ya no intervendríamos en el contexto de forma directa, sino en la propuesta de la ONG, a partir de la cual va a legitimar su viabilidad a fin de presentar un proyecto ante la Secretaría de Educación con miras a ampliar los lugares a los que llega su impacto.

La imagen que se presenta a continuación, da cuenta de algunas de las conclusiones del proyecto final de la práctica pedagógica II, que consistió en una revisión documental en la que establecimos un diálogo entre los documentos del MEN y la metodología TaRL, con los ajustes contextuales que aplica la ONG.

**LUEGO DEL RIGUROSO ESTUDIO DE LOS DOCUMENTOS DEL MEN EN RELACIÓN CON LA METODOLOGÍA TaRL, IMPLEMENTADA POR GLOT, PUEDEN AFIRMARSE ALGUNAS CONCLUSIONES GENERALES, Y OTRAS ESPECÍFICAS EN LO QUE CORRESPONDE A HABILIDADES, COMPETENCIAS, GRADOS Y NIVELES:**

Arreglo N°17

La metodología TaRL, con las variaciones propuestas por Glot, responde, a su modo, a las exigencias presentadas en el documento de Lineamientos curriculares, Estándares básicos de competencias y Derechos básicos de aprendizaje, para esto, **Gl** tensiona algunos aspectos de la metodología y sus propuestas para responder a las demandas del contexto.

**Gl**, con base en la metodología TaRL, trabaja de lo simple a lo complejo, de las partes pequeñas al conjunto en su totalidad, a diferencia del enfoque que se da desde el MEN, que aborda de lo complejo a lo simple, sin implicar esto una postura o abordaje opuesto, sino, por el contrario complementario.

Cabe aclarar que hay habilidades, competencias y conocimientos que se presentan en las competencias de un grado y que no pueden equipararse a un solo nivel de los propuestos por TaRL, pero que de una u otra forma se desarrollan en el transcurso de los niveles.

El enfoque que se hace desde los documentos del MEN en la ortografía, se desarrolla en **Gl**, en tanto se trabajan las normas gramaticales y se hacen las correcciones pertinentes, pero no se hace énfasis específico de esta como habilidad o evidencia de aprendizaje, pues al ser el proyecto una actividad extracurricular, el tiempo no es suficiente para abordar reglas ortográficas como tema específico.

Las habilidades propuestas para el grado 2º, se empiezan a desarrollar en la metodología TaRL a partir del nivel palabra, respondiendo a lo propuesto por DBA, sobre todo a partir del enunciado #6.

- Según las evidencias de aprendizaje expuestas en DBA, el nivel párrafo, podría equipararse a los grados 3º y 4º.
- A partir del numeral 4 de las evidencias de aprendizaje del grado 5º, se podrían equiparar a las habilidades que se trabajan en el nivel historia.

TaRL no propone/no aborda el trabajo sobre medios de comunicación masiva e información que difunden y para la creación de nuevos textos, debido a que su enfoque es el fortalecimiento de las habilidades básicas de lectura y escritura.

En la metodología TaRL y en el desarrollo de las actividades **Gl** no hace explícito el abordaje de los sistemas de comunicación, pero se trabajan de algún modo en el transcurso de las actividades.

La interacción con los pares, del mismo modo que con lo que en la metodología TaRL se denominan instructores, el diálogo continuo y las discusiones en las que se exponen los puntos de vista propios y se escuchan los de los demás es indispensable en el desarrollo de las habilidades para el lenguaje y la convivencia.

### 17. Diálogo entre MEN Y Metodología TaRL

Para la revisión documental empleamos un esquema a fin de especificar las habilidades, las demandas del MEN, las especificidades de cada una de estas y la propuesta de implementación que desarrollamos en la ONG. A continuación, presentamos algunas imágenes que dan cuenta del desarrollo de la propuesta:

## REVISIÓN DOCUMENTAL DE LOS DOCUMENTOS DEL MEN Y LA PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN DESDE LA METODOLOGÍA TaRL

docs.google.com/document/d/1fO8S2U8KR1JJUHGvFZUehs\_J8c2033x/edit#



Introducción y conclusiones TaRL (1) .DOCX ☆ 📁 🌐

Archivo Editar Ver Insertar Formato Herramientas Ayuda Última modificación hace unos segundos

100% Texto norm... Arial - 10 + B I U A

A continuación, se presentarán los cuadros con apartados de los documentos base del MEN, en los que en una casilla se encuentra la habilidad, competencia, objetivo que debe alcanzar el niño en cada grado, al terminar cada ciclo o a lo largo de su paso por la educación básica.

Revisión Lineamientos Curriculares (1998)	Bibliografía: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana. Recuperado de <a href="https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf">https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf</a>		
	<b>Análisis e interpretación:</b>	<b>Citas:</b>	<b>Consideraciones Método GLOT</b>
<b>Propuestas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Curriculo por procesos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pensar el currículo por procesos no excluye la idea de planificación, lo que ocurre es que se trabaja bajo la idea de una planificación conjunta y flexible, en la que los propósitos, las temáticas y los tiempos no se determinan de manera rígida. En este sentido, el currículo es entendido como una hipótesis de trabajo, como una guía en borrador, que se somete a ajustes y modificaciones según las exigencias de su desarrollo y dependiendo de las dinámicas del trabajo escolar. Pero es claro en este punto que se parte de la anticipación de algunas líneas curriculares de base, de unas intencionalidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La metodología TaRL incluye una planificación. Cada taller es planeado y revisado con anticipación. Se propone una fecha pero no es un tiempo rígido. Se hace una primera propuesta en borrador, de temáticas, actividades y tiempos y se somete a evaluación, cambios y modificaciones. Desde la metodología TaRL se establecen líneas de base e intencionalidades explícitas pero no inflexibles.</li> </ul>

docs.google.com/document/d/1fO8S2U8KR1JJUHGvFZUehs\_J8c2033x/edit#



Introducción y conclusiones TaRL (1) .DOCX ☆ 📁 🌐

Archivo Editar Ver Insertar Formato Herramientas Ayuda Última modificación hace 2 minutos

100% Texto norm... Arial - 10 + B I U A

Revisión Estándares básicos de competencia (2006)	Bibliografía: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006). Estándares básicos de competencia en lenguaje. Recuperado de <a href="http://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-340021_recurso_1.pdf?binary_rand=1223">http://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-340021_recurso_1.pdf?binary_rand=1223</a>		
<b>Habilidades</b>	<b>Análisis e interpretación</b>	<b>Citas</b>	<b>Análisis comparativo con método GLOT</b>
<b>Actividad lingüística</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprensión</li> <li>Producción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística. (p.21)</li> <li>La producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. (p.20-21)</li> <li>Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los procesos de comprensión y producción que establece el documento de <i>Estándares</i>, son procesos que se desarrollan, según lo propuesto por TaRL, a partir del nivel <i>letra</i> (TaRL, 2020, a) en un proceso gradual que parte de lo básico a lo más complejo. A partir de este nivel se empiezan a desarrollar actividades cognitivas básicas como comparación, la asociación. En los niveles siguientes se empiezan a desarrollar las demás</li> </ul>

Revisión Derechos Básicos de Aprendizaje (2018)	Bibliografía: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2018). Derechos Básicos de Aprendizaje lenguaje. Recuperado de <a href="http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf">http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf</a>		
Aprendizajes estructurales	Análisis e interpretación:	Citas	Análisis comparativo con método GLOT
Generalidades DBA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definición de DBA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo. Los DBA se organizan guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El apartado destinado a especificar la <i>metodología del aula</i> propone en la categoría <i>Sensible</i>: <i>Las aulas de la escuela primaria en los países en desarrollo a menudo tienen un gran número de niños en diferentes etapas del proceso de aprendizaje. En muchas naciones, incluso para el tercer grado, la mayoría de los niños ya están por debajo del nivel de grado en lectura y matemáticas. A diferencia de la instrucción en el aula estándar, el enfoque TaRL ayuda a los instructores creando grupos de niños en niveles de</i></li> </ul>

*Tabla 1. Fragmento del estudio documental MEN*

## Segunda línea de fuga:

### El lugar del lenguaje fuera de la escuela: sonidos que nacen dentro

La escuela como lugar de aprendizaje, dictamina y define unas formas específicas de participación, pertenencia y comportamiento, a todos los personajes que la habitan. Estas formas se establecen y según los cambios del contexto y sus participantes se reforman, generando así una nueva forma de ser y hacer dentro de ella, una forma determinada y específica. Kalman (2003):

De la misma manera, se parte de que la escuela es un lugar privilegiado para acceder a la lectura y la escritura, mas no es el único; por ello, se sugiere el reconocimiento de otros contextos, donde se emplean en situaciones comunicativas, como lugares para aprender a leer y escribir: se accede a la lengua escrita en situaciones de educación formal pero también en las de su uso cotidiano (p.40).

Esta investigación no pone en tela de juicio la efectividad o asertividad de las formas establecidas de la escuela, sus tiempos, ni sus métodos de evaluación, promoción, distribución

y demás mecanismos, sino, que reconoce la especificidad de estos para el contexto en que se implementan. Partiendo de esto, lo que se pone en tela de juicio, es la adopción y ejecución de estas mismas formas en un contexto que es diferente a ella.

Durante la práctica notamos que incluso los espacios no convencionales, los lugares diferentes a la escuela que tienen como fin la enseñanza de un saber, replican la metodología que dirige la escuela graduada, institucionalizada y mediada por un currículo, como si su función, contexto y demandas fueran las mismas. Así, a medida que el territorio se hace vivencia, aparece la necesidad latente de pasar de la adopción a la creación de formas propias de lectura y escritura que respondan a las condiciones y requerimientos del contexto.

Vallejuelos es un contexto no convencional, inscrito en el marco de actividades extraclases, con condiciones cronotópicas diferentes a la escuela y a sus particularidades, de ahí la imposibilidad de que las dinámicas tengan el mismo tono que las de una institución educativa que se rige bajo las demandas ministeriales y que atiende a estándares determinados a fin de responder a los requerimientos de la vida académica formal y sistemática; pero que, debido a la necesidad de inscribirse en el ámbito formal, trata, a fuerza de lidia, de instaurar las formas académicas de la escuela. Esta necesidad, no es otra cosa que la hegemonía bajo las cuales deben adscribirse los procesos educativos (como si solo pudieran darse dentro de la institución educativa), eliminando la posibilidad de crear formas múltiples de educación, de expresión para la lectura y la escritura. Deligny (2015) habla sobre la necesidad de hacer decir y de imponer esta hegemonía:

En el lugar de decir, el aborigen pinta.

En el lugar de pintar, el aborigen dice.

Lo que no dice, se lo hacemos decir, y no torturándolo, sino torturando a la tortuga, o a la raya, o a todo lo que se quiera, donde no queremos ver sino lo representado y comunicación.

Tal encarnizamiento debe tener una finalidad muy precisa, que es por otra parte fácil de entrever. Es simplemente la hegemonía del hombre -que- somos (p.95).

Reconociendo esta necesidad, pero conscientes de que un territorio como el que se construye en Vallejuelos, requiere de formas propias, de lenguajes y de propuestas que se acomoden a sus condiciones físicas, temporales y a las de quienes lo habitan, afirmamos que la adopción de mecanismos institucionales puede dialogar con otras prácticas estéticas, en las que pupitres y comedores se convierten en soportes para unas escrituras múltiples; y a falta de la necesidad de aprobar un grado, la necesidad de la comida, se pone del lado del interés de llenar, un poco, los vacíos que quedan en la educación graduada que pasa de año a quienes aún tienen falencias, debido a la exigencia de reprobación a un mínimo porcentaje. Estas prácticas no van en la línea de reemplazar lo que ya está, ni de crear nuevas rutas a seguir para la totalidad de las prácticas educativas. Apoyándonos en Farina (2006), son simplemente otras, diversas y con propuestas varias que pueden enriquecer el quehacer pedagógico, problematizar lo que desestabiliza y tomar en cuenta nuevas imágenes frente a la educación:

Algunas prácticas estéticas actuales abren los modos de hacer de lo institucional que nos constituyen, afectan las diversas instituciones que viven en nosotros sin pretender sustituirlas por otras. La atención a las prácticas estéticas podría ayudar a la pedagogía a problematizar y cuidar de lo que nos desestabiliza actualmente, no para estabilizarlo o reconducirlo, sino para experimentar con la producción de nuevas imágenes y discursos en la formación del sujeto (p.12)

Como ya se ha dicho, la práctica la desarrollamos en un comedor comunitario, así, se hace necesario establecer disparidades entre una escuela que se distribuye en grados con un margen de edad de sus estudiantes, que responde a un currículo, ligado a estos grados, por ende al margen de edad, a unos horarios, tiempos, días, cantidades... y una ONG que propone una metodología a modo de complemento a la educación graduada, en la que a falta de grados hay niveles sin margen de edad, a falta de profesores, voluntarios fugaces o permanentes, a falta de un salón, sillas y un tablero, hay comedores dentro de una iglesia, cubiertos y un refrigerio.

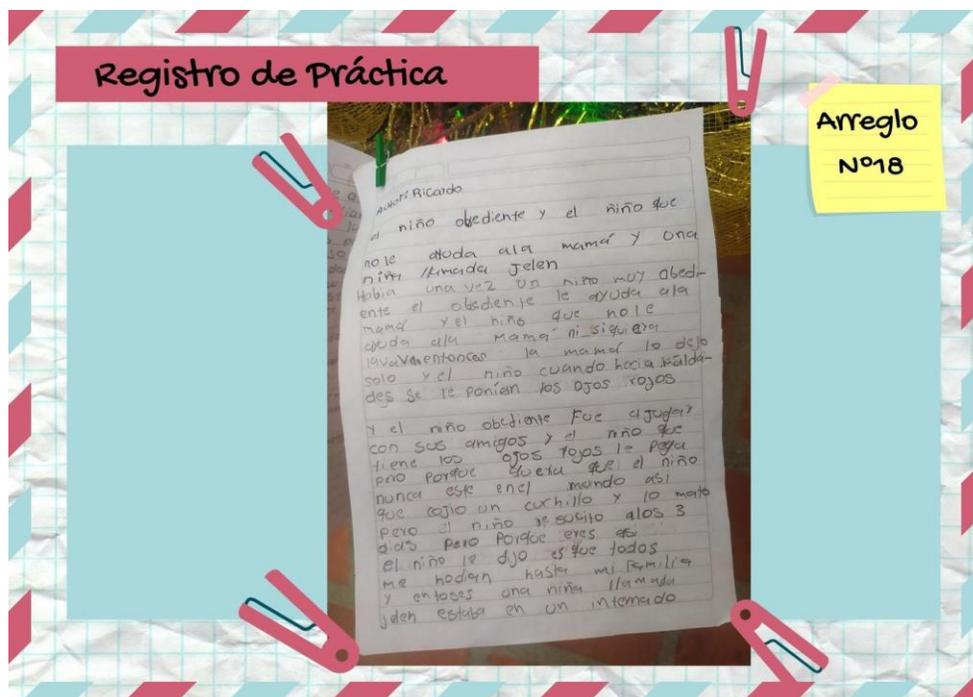
En consecuencia, las dinámicas del comedor comunitario y de los talleres, no son, ni pueden ser equiparables ni moldeables a la mecánica de la escuela; por el contrario, estas dinámicas, se despliegan particulares, pensadas desde el contexto y para el contexto, generando

palabras propias que permiten un lenguaje común, en el que se dé lugar a eso que queda sonando, a las palabras que repican y que se han espantando como moscas, debido a la molestia de su zumbido, pero que no enmudecen, sino que habitan el territorio de forma encubierta, pues, son precisamente estas expresiones, las que no requieren ser escuchadas para tener una existencia en la corporalidad de quienes las habitamos en actos pequeños de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Empezar a hablar de un lenguaje propio para enseñar lenguajes desde el ritornelo, invita a recoger aquellas lecturas y escrituras que están en el aire y que hacen ruido de forma permanente, porque nos invita a operar cambios, pues son estas palabras comunes las que dotan el territorio de identidad, para pasar de la repetición a la creación. Las palabras que, como lo afirman Deleuze y Guattari (2004) no son arcaísmos, sino que devienen ritornelo y con este, un cambio:

No es un arcaísmo, ni un objeto parcial o transicional. Es un operador, un vector. Es un transformador de agenciamiento. Y como componente de paso, de un agenciamiento a otro, la brizna se anula. Lo que confirma este punto de vista es que no tiende a anularse sin que una componente de relevo no la sustituya y no adquiera cada vez más importancia, a saber, el ritornelo, que ya no sólo es territorial, sino que deviene amoroso y social, y como consecuencia cambia (p.330).

Estas palabras nuevas para la formación de dos maestras de lenguaje se mueven entre la comida, los sábados, la actividad extracurricular y lo que esto permite, es decir, las pequeñas libertades que posiblemente no se den en otros espacios normalizados. El tono de juego, el tener por centro único la lectura y la escritura, los grupos pequeños y la novedad de cada taller, enriquecieron las experiencias. Así entonces, empezamos a hablar de actividades, no de tareas, de participación voluntaria, no de intervenciones obligatorias, de creaciones conjuntas, de la posibilidad de llamar a quien imparte el taller por su nombre, pues el “profe” es un apelativo que se gana y que no le es otorgado por el hecho de ser mayor, saber leer y pararse al frente.



18. Formas propias de escritura

Para la revisión documental empleamos un esquema a fin de especificar las habilidades, las demandas del MEN, las especificidades de cada una de estas y la propuesta de implementación que desarrollamos en la ONG. A continuación, presentamos algunas imágenes que dan cuenta del desarrollo de la propuesta.

Un lenguaje común inscrito en lo que permite un sábado, las historias propias, las anécdotas y las creaciones sin límite de extensión. Un lenguaje que incentive la expresión de cualquier cosa que se quiera decir, que haga las veces de catarsis o simplemente de la posibilidad de contar o contarse y de este modo, dar cuenta del aprendizaje de la escritura. El lugar del lenguaje fuera de la escuela tiene que ser mediado por los sonidos que nacen dentro de quien escribe, sonidos brutos, ante los que responde Deligny (2015): “¿Qué puede querer decir bruto? Lo que está en estado natural, todavía no ha sido modelado y elaborado por el hombre. Le pido al impresor que ponga en letras *itálicas todavía*”.(p.81). Un lenguaje que no esté intervenido por lo de afuera, por lo ajeno, sobrecargado de significaciones a fin de hacerlo institucional.

## PLANEACIÓN DE TALLER

**Objetivo del Nivel:** Apoyar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas de manera que mejoren su comprensión lectora, entonación y fluidez, que estén en contacto con la lectura y se enamoren de ella.

**Sesión N° 4 Historia**

**Objetivo de la sesión:** Crear historias a partir de inferencias, asociaciones y deducciones.

**ACTIVIDADES**

DESCRIPCIÓN	RECURSOS
<p><b>Momento 1: Encuadre</b> Vamos a leer un cuento que se llama <i>Una Historia</i>.</p> <p>¿De qué creen que se trata? ¿quién será el personaje principal? ¿en qué lugar del mundo será que se desarrolla esta historia?</p> <p>Lectura del cuento <i>Una historia</i> de Hans Christian Andersen. La lectura se hará en voz alta y con diferentes voces de niños que quieran leer, los demás deben seguir la lectura en sus hojas, señalando con un punto de color cada que se haga una pausa, un cambio de voz, una pregunta y demás. Las palabras desconocidas serán definidas de manera conjunta</p> <p>Socialización sobre las apuestas iniciales referentes a la temática de la historia y si existe alguna relación con la historia de Hans Christian Andersen</p>	<p>- Cuento <i>Una historia</i> de Hans Christian Andersen -Colores</p>
<p><b>Momento 2: Aprendizaje</b> Se presentarán una serie de libros sin dejar ver los títulos, sus portadas y contraportadas. Se les hará entrega de un formato que será guía para la producción textual</p> <p>Los niños deben hacer un <b>microrrelato</b> con cada libro que le sea presentado, además de ponerle un título a la historia y al libro. Los microrrelatos deben ser descriptivos respecto a las posibles historias que puedan contener los libros, personajes, contextos...</p>	<p>-Libros -Hojas -Colores -Lápices</p>
<p><b>Momento 3: Cierre</b> <b>Historias contrastadas</b></p> <p>En el momento de cierre, se socializarán los microrrelatos que cada uno construyó. Cada niño presentará el libro como si fuera una feria de libro; para esto mencionará el título, hará un breve resumen de lo que ha escrito y describirá la imagen que lo ha inspirado. Después de que cada uno presente el suyo, se quitarán las vendas del título del libro y se establecerán asociaciones entre la historia del libro, el título y la portada del mismo.</p>	<p>-Libros -Hojas -Colores -Lápices</p>
<p><b>Momento 4: Reflexión y autoevaluación</b> con respecto a la lectura de cada uno... cada niño analizará su forma de leer y deberá escribirse una serie de recomendaciones al mismo para las lecturas venideras, basadas en la respuesta a preguntas como ¿Cómo lee? ¿Cómo fue mi pronunciación? ¿Mi entonación?</p>	

**Contar historias**

**Cuarto momento**

**TALLERES LITERACY TARL**

*Arreglo N° 19*

19. Cuarto momento: acciones soterradas

El *racionar* como acción cartográfica, nos permitió nombrar eso que desde el principio venía tornándose ruidoso, eso que era incomodidad y que al descubrir la acción nos permitió formular acciones (de forma soterrada) para hacer frente a esas formas de dar en módicas cuotas, para generar quiebres en las formas de dosificar contenidos, lenguaje y alimentos, pues el racionar estratifica la noción de lo que se puede, para esto, traemos las palabras de Giard (1999):

¿Qué comemos? Comemos, parece evidente, lo que podemos "ofrecernos" o lo que nos gusta, proposición llena de una falsa claridad y cargada de una tramposa simplicidad. "Poder" remite aquí a lo disponible como suministros, a lo accesible como

De la mano de la idea de favorecer las palabras comunes, la forma de proponer y desarrollar los talleres respondía a diferentes momentos, siendo uno el encuadre, en el que se hacía una suerte de socialización de saberes previos, una introducción, una lectura y una actividad inicial, que fuera pie para el desarrollo del total. Otro momento, el aprendizaje, durante el cual se desarrollaba el grueso de la actividad, y un momento más, el cierre, que tenía como fin la socialización del trabajo individual, que haría parte de una construcción conjunta y finalmente una autoevaluación.

Durante el desarrollo de los talleres, sucedía un momento, que, si bien no se incluía en la planeación entregada, nos encargábamos de que siempre hubiera tiempo para él. Este era el momento de escribir, de colorear, de contar historias propias a través de las hojas, los colores, las conversaciones o el silencio. Historias no racionadas, sin límites ni obligación.

precio, a lo asimilable mediante la digestión, a lo autorizado por la cultura, a lo que valora la organización social (p.189).

La ración mengua el hambre por fracciones, pero deja entre una y otra un vacío por llenar. El racionar acentúa el hambre que se hace sonoro, pues quienes los reciben, perciben la escasez entre los intervalos de una porción y otra generando un movimiento ruidoso, siendo esa noción del poder, como acceso, la causa primera de la dependencia de la ración.

El racionar el contenido asegura la permanencia y el racionar la promoción de un nivel a otro, permite el balance positivo en el informe final, además de la estadia de ese que, estancado en un nivel, debido a las pobres raciones que se le dan, se queda a la espera de ese poquito de más. En otras palabras, a conveniencia de los números verdes en el informe, se le raciona el contenido, conocimiento y posibilidades a esos que debieran avanzar, pero que no se les permite acceder a una porción más grande de lenguaje, de lectura, de escritura, ni de oralidad, sino, que se les sirve lo que corresponde, específicamente al nivel en el que están.

La tensión frente al alimento aparece de modo permanente y frente al conocimiento cuando los niños se vuelven exigentes en lo que refiere a su promoción y evalúan ellos mismos sus procesos, demandando su paso a otro nivel y en este, a otros aprendizajes. Ambas raciones se hacen ruidosas, se acrecientan, pero no están en potestad, no pueden pedir más.

La ración es una porción de un todo que, si se asume como proceso gradual, se convierte en un compás de una melodía; así, la ración como parte de un todo alcanzable, que debe partir de lo básico para su desarrollo, se hace posibilidad de ruptura, de reinicio, de red a partir de la que se teje dicho proceso, lo que Deleuze y Guattari (2004) denominan *Principio de ruptura asignificante*: “frente a los cortes excesivamente significantes que separan las estructuras o atraviesan una. Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según esta o aquella de sus líneas, y según otras” (p.15). De ahí, que eso que queda, que resuena, el hambre, se haga un rizoma sonoro que parte de la ración como posibilidad de arborescencia, de generar ramificaciones y redes entre ellas:

La música no ha cesado de hacer pasar sus líneas de fuga como otras tantas —multiplicidades de transformación, aunque para ello haya tenido que trastocar sus

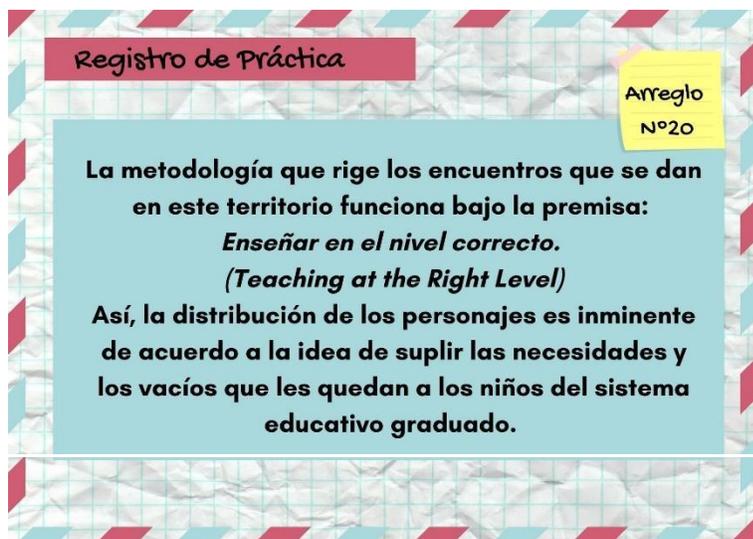
propios códigos que la estructuran o la arborifican; por eso la forma musical, hasta en sus rupturas y proliferaciones, es comparable a la mala hierba, un rizoma. (Deleuze y Guattari, 2004, p.17).

La secuencia de compases, de rizomas sonoros, deviene obra, composición, que surge de ramificaciones y que teje redes entre melodías, entre rizomas, exigiendo entonces presencias, de notas, de palabras o de silencios y negando por completo la idea de un espacio vacío entre compás y compás, entre ración y ración. El vacío entre uno y el que sigue irrumpe en la progresión que se hace armonía; de ahí, el peligro de racionar.

El sonido recurrente, el rizoma, es definido y luego desmontable, es modificable de acuerdo con la creación arborescente que desde él se da; de ahí la dualidad del hambre bajo la óptica de la ración que sucede y a partir de la cual surge el contratiempo.

### **Contratiempo: SACIAR- saciar**

El contratiempo emergente de esta línea, se da debido a la dicotomía entre las formas de dar por raciones, tanto en el exceso como en la falta, en el llenar de cualquier cosa como en dejar espacios entre cada ración. Un contratiempo que plantea un diálogo constante y conjunto en torno a conceptos como el saciar, siendo este por un lado el banco de alimentos, la ONG y la metodología, y por el otro, una propuesta que tensiona esas formas y que propone la acción de



racionar como forma progresiva de ir dando de a poco, las letras, las palabras, las frases, pero en la línea de un proceso, de una mapa que guíe a la construcción y apropiación de prácticas de lectura, escritura y oralidad, a partir de historias y de otros lenguajes que se van dando de acuerdo al ritmo propio.

La idea de poder como la propone Mayol (1999) en términos de facultad de acceso, de posibilidad y de elección, apunta a la concepción del alimento como ritornelo y como estrategia categorial de establecer o no cercanía, de identificarse con un otro como parte de la misma comunidad y del mismo poder:

El pan tiene a veces el valor de una prueba que permite descubrir el origen social de un invitado. Si desperdicia su pan de manera que atente contra el significado que representa el pan, este invitado se arriesga a perder toda consideración: "Nunca le ha faltado, a éste; eso se nota". El pan permite, muy indirectamente, saber si alguien está "con o contra nosotros". Es portador de una escritura social: implícitamente se exige leerla correctamente. Pues no se bromea con el pan: condensa en un haz muy intenso tantos esfuerzos ardientes y dolorosos que ha hecho falta mantener a lo largo de la historia para que nunca falte (p.89).

Así, SACIAR como banco de alimentos, como ONG y como metodología, inscribe a todos los miembros de la comunidad en el rótulo de ese a la espera del pan que se le ofrece y que devora hasta las migajas, a fin de saciar momentáneamente el ruido que le genera el hambre.

Lo que se pone aquí en tensión no es la estructura del banco de alimentos, de la comunidad religiosa, ni siquiera de la ONG o de la metodología; lo que tensionamos es la forma de repartición. No discutimos con una institución inscrita en el marco de lo legal, lo religioso, lo político o lo económico, sino con el modo en que estos racionan el conocimiento a fin de obtener cifras en los informes; la tensión que nos moviliza no es frente al capital alimenticio, a las raciones de pan que se ofrecen y que sacian la necesidad biológica, sino frente a la forma de racionar el capital cognitivo y con esto la imposibilidad de saciar la necesidad intelectual.

Si se piensa en esta cara del saciar, debe hacerse desde el acceso, la elección, es decir, desde el poder en términos de Giard (1999):

Divididos entre el temor y el recuerdo, poblados de deseos contradictorios, el corazón y la razón escogen entre "lo bueno", es decir mi gusto personal, y "lo bueno para mi salud", es decir mi interés. Así se navega entre el lago de la Ternura y el océano de la Razón, entre los adagios de la tradición y los consejos de la dietética moderna. [...] Y mientras que Bourdieu juzga todavía las prácticas alimentarias exteriores al discurso

escolar, el Comité Nacional de Educación para la Salud propone a los estudiantes, para las actividades de motivación, el paquete pedagógico *Mangez juste* que permite a los escolares aprender, en forma de juego, a componer menús equilibrados y a entender el uso de diversos alimentos. ¡Oh, combate desigual de glotonerías y prescripciones, de lo razonable contra lo deseado! (p.194)

Frente a estas tensiones, lo que ponemos sobre la mesa, lo que debe pensarse desde la educación es la otra cara del racionar, es el saciar en minúscula, que parte del poder en estos términos, en el que las raciones forman parte de un todo que si se da, que si se alcanza y en el que los mismos individuos puedan escoger.

### **Tercera línea de sentido: Empezar la casa por el tejado también es empezar**

Encontrar es hallar, capturar, robar, pero no hay método, tan sólo una larga preparación. Robar es lo contrario de plagiar, de copiar, de imitar o de hacer como. La captura siempre es una doble-captura; el robo, un doble-robo; así es como se crea un bloque asimétrico y no algo mutuo, una evolución paralela, unas bodas, siempre «fuera» y «entre». Una conversación sería precisamente eso. (Deleuze & Parnet, 1980, p.11, Tomado de *Diálogos*)

Las prácticas LEO, no están inscritas en el marco de una Institución Educativa, ni de una institución; se llevan a cabo de manera vital en cualquier entorno, en cualquier contexto; en concordancia con esto, los talleres que realizamos apuntaron a la apropiación de estas prácticas, sobre todo a la oralidad que, si bien se trabaja en la escuela, es la práctica en la que menos se centra la atención. En palabras de Kalman (2003):

El proceso de apropiación, entonces, es también intersubjetivo: en la alfabetización esto implica que el conocimiento y uso de las prácticas de la cultura escrita se construyen mediante la interacción con otros lectores y escritores donde la lengua oral es clave para lograr el acercamiento a la lectura y escritura y su eventual aprehensión.

Los actos de leer y escribir se realizan en eventos socialmente organizados en los que la lengua escrita es una herramienta necesaria para lograr propósitos comunicativos (p.46).

Como acciones de la práctica, presentamos propuestas de taller en las que los niños tuvieran que leer, escribir y exponer sus creaciones ante sus compañeros de nivel; lecturas conjuntas y en voz alta para determinar falencias y coevaluaciones para el fortalecimiento de la expresión, la entonación y la pronunciación. Todas estas acciones se dieron en el marco de pensar las prácticas LEO contextualizadas, es decir, que las producciones, las creaciones de los niños pudieran hacerse apoyadas en un texto literario, pero desde su saber, lo que les es propio, lo que habitan.

Los niños del arrabal tienen grandes habilidades narrativas, que se potencian cuando la narración se hace sobre algo cercano, cabe aclarar aquí, que la intención de hacerlas desde el territorio y sobre este, se da en el tono de reconocer el territorio propio y reconocerse parte de él, de contarse, como personaje en construcción, que habita un cronotopo y de hacer propuestas para su comunidad.

Escribir entonces, se convierte en una experiencia estética en tanto permite establecer conexiones, en tanto permite ver y habitar de formas que antes no se veía, pues el ejercicio de escribir deviene movimiento al alterar la forma como se venía habitando el territorio y la comunidad. El escribir territorializa. En *Crear de la nada*, Pardo (2016), frente a esta nueva percepción, afirma:

Una experiencia que ensancha el alma. Que ensancha el alma quiere decir que, aunque no amplíe nuestro conocimiento en sentido estricto (no añade ningún nuevo objeto de experiencia a los que ya teníamos en nuestro haber), nos ayuda a ver de una manera nueva e inédita, lo que ya conocíamos, nos invita a descubrir una conexión, una regla que modifica, no las cosas, sino nuestra percepción de las cosas y, por tanto, que nos modifica a nosotros mismos (p.8).

La enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de las prácticas LEO desde el contexto permiten la inclusión de otros lenguajes, las expresiones artísticas y las formas propias de contar, de allí que apuntáramos a reivindicar lo nativo, lo autóctono, eso que se considera vernáculo en términos peyorativos y a fin de cambiar esta perspectiva. Nuestra ambición fue entonces volver sobre lo propio, lo que está, pues como ya se ha dicho, no es necesario mirar fuera del territorio.

Una propuesta de enseñanza que parta del lenguaje vernáculo, está ligada a la apropiación del territorio y al aporte en este y en la comunidad como nociones en construcción, como eso que no está acabado y que, por ende, tiene mucho que decir y plantear. En palabras de Deligny (2015)

“Hablar vernáculo significa que está hecho de palabras o de giros cultivados en el dominio propio de aquel que se expresa, por oposición al que es cultivado y traído de otro lado”. (p.106), así entonces, es hablar lo que es intrínseco, con los sonidos y los silencios que nacen dentro, de los tonos que conjugados, transforman los espacios monocromáticos, llanos, en experiencias sensibles, en procesos en construcción, en posibilidades. Pues, como continúa Deligny (2015): “Según Ivan Illich, la lengua vernácula eclosiona en el silencio; no dice desde el silencio. Una planta crece en la tierra y no desde la tierra”. (p.107). La propuesta es entonces, incentivar construcciones en el territorio, no para el territorio.

Escribir permite la participación, el acceso y la apropiación de los que habla Kalman (2003):

Comprender las diversas formas de participación. la construcción del acceso y los procesos de apropiación de lectura y escritura desde la perspectiva de aquellos que se hacen de las prácticas de la lengua escrita en situaciones cotidianas, alimentar nuestra imaginación pedagógica para enriquecer las situaciones y actividades intencionalmente organizadas para enseñar a leer y escribir. Nos debe dar nuevos elementos para pensar acerca del uso de los materiales, elaborar nuevas formas de interactuar alrededor de ellos, para identificar actividades auténticas y con sentido para los educandos e insertarlos en las situaciones de educación formal y no formal. Para distribuir más equitativamente la riqueza de la cultura escrita, hay que hacerla accesible para todos (p.62).

Los talleres se pensaron con el fin de provocar los niños a escribir, incluso a los de los niveles *Exploratorios*<sup>16</sup>, pues desde su escritura propia que es intuitiva, expresan y cuentan, acceden, así, con la apropiación, pueden poner una marca propia a lo que se escribe, territorializar a partir de la escritura, pues cada relato, cada forma de expresión corresponde a un personaje, es decir, a una pieza de la comunidad.

---

<sup>16</sup> Los dos primeros niveles propuestos por la ONG se denominan exploratorios, en estos se ubican los niños más pequeños. En el primer nivel están los niños que aún no van a la escuela y en el segundo, los que apenas están ingresando al sistema educativo, es decir, los que apenas se están acercando al código.

### **Jugarretas a la metodología y la evaluación**

La metodología TaRL admite cambios y adecuaciones, al pensar su aplicación contextualizada y lo que demande la comunidad en la que se imparta, se presenta como un modelo que si bien tiene unas pautas determinadas, se ponen a consideración, son los implicados, quienes en su desarrollo van puntuando en los procesos de lectura, escritura y oralidad propuestas de variaciones factibles de acuerdo a lo que vaya surgiendo en los talleres y actividades, las cuales, sobretodo apuntan a los saberes adquiridos que mueven las planeaciones. Rolnik (1989) indica:

Es el valor que se le da a cada uno de los movimientos del deseo. En otras palabras, el criterio del cartógrafo es, fundamentalmente, el grado de apertura a la vida que cada uno se permite en cada momento. Su criterio se basa en su principio (p.3).

Lo que queremos resaltar en este punto específicamente, es la manera en que estaba concebida esta metodología y, sobre todo, la evaluación en Vallejuelos. Por una parte, considerando el momento en el que llegamos, en el que inicialmente aportamos con las elaboraciones de los talleres al ponerlas en formatos digitales para su distribución entre los voluntarios, más no en el contenido de estas, y, por otra parte, lo que aconteció en el transcurso sus elaboraciones, en las cuales fuimos incluyendo propuestas propias con base en nuestra formación pedagógica y literaria. Entre lo requerido y lo que se lograba hacer finalmente y en medio del tire y el afloje del criterio del cartógrafo, es lo que denominamos jugarretas.

Buscábamos que la selección de las lecturas en sus diferentes formatos, así como el uso de materiales didácticos poco a poco fueran más pertinentes con los temas y los contenidos, porque al poner en escena la implementación de la metodología se fueron manifestando las necesidades de los niños en su aprendizaje y adquisición del código, que requerían estimular y promover maneras de enseñanza que permitieran una evaluación más amena y que tuviesen en cuenta diferentes aspectos de su proceso. Delia Lerner en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario* (2001), explica: “La paradoja se plantea así: si se intenta parcelar las

prácticas, resulta imposible preservar su naturaleza y su sentido para el aprendiz; si no se las parcela, es difícil encontrar una distribución de los contenidos que permita enseñarlas” (p.30).

Esta paradoja se hacía visible, en nuestros intentos por hacer adecuaciones al enfoque de la evaluación con la realización de una propuesta propia, se disipó en cuestionamientos a la metodología misma, pero no por esta, sino desde lo que se permitía en el lugar sobre las prácticas y los contenidos.

The collage consists of several elements:

- Top Left:** A text passage about a prince and a witch, followed by a list of words: o m a, f u t e, p s i.
- Top Right:** A text passage about Juan, followed by a list of words: p i c o, m o t o, r a n a, l a t a, s o l, c a s a, p a z, p a n, b u s, m a r.
- Middle Left:** A text passage about cows, followed by a list of words: B i e n, m u y, B i e n, S i, c h e v e r e, B i e n, s u p e r b i e n, m e e n c a n t o.
- Middle Right:** A grid of handwritten words: Bien, muy, Bien, Si, Chevere, Bien, Superbien, Me encanto.
- Bottom Left:** A yellow sticky note with the text "Arreglo N° 21".
- Bottom Center:** Large blue text: "EVALUACIÓN VS EVALUACIÓN".
- Bottom Right:** A purple sticky note with the text "Propuesta de evaluación: niños".

21. La evaluación que proponemos, la evaluación que nos demandan y la forma que los niños proponen para evaluarse

nivel fuese más apropiada y no simplemente por el acierto o desacierto de reconocer en ese momento letras que apenas identificaban o que usualmente confundían, esto se tornaba bastante arbitrario.

Esta propuesta no fue admitida, la justificación fue que no cumplía con los parámetros que la guiaban (una hoja dividida en cuatro en la que se pudiese leer), una rúbrica que permitiera preguntar ¿qué letras es esta?, ¿qué dice acá en esta parte?, pero no... ¿qué significó para ti esta lectura?, o ¿qué piensas acerca de esa historia?, entonces... la única manera de contraponer esta negación a nuestra propuesta fue permitir que los niños se evaluarán, con palabras escritas o dichas. Ante esto, Lerner (2001) dice: “Analizar y enfrentar lo real es muy duro, pero resulta

Nuestra propuesta estaba diseñada de acuerdo con lo planteado en los documentos de la metodología, teniendo en cuenta su flexibilidad, acordamos que cada nivel debía tener una evaluación propia que permitiera leer letras, palabras, párrafos e historias (mirando el modelo de la derecha), pero con otros componentes, ya que era imperante que la distribución de los niños por

imprescindible cuando se ha asumido la decisión de hacer todo lo que es posible para alcanzar lo necesario: formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita” (p.37).

Por tanto, la evaluación versus la evaluación, trajo consigo asuntos que nos cuestionaban y nos resonaban constantemente, si bien la metodología permite cambios o adecuaciones, ¿porque no se hacían finalmente? fuese por nosotras o por cualquier otra persona dentro de la ONG. Si el grupo exploratorio se creó por la contingencia de tener una gran cantidad de niños que aún no habían adquirido el código, pequeñitos que apenas podían vociferar fonemas o las pocas palabras que solamente pronunciaban. Cuestionábamos... ¿cómo se evalúan estos personajes rítmicos con sus particularidades y movimientos? ante estas dos propuestas opuestas sobre la forma de evaluar, nos preguntamos: ¿cómo se evalúan las expresiones de los niños cuando aún no adquieren el código? ¿cómo se evalúan los silencios y las ausencias de los papeles en blanco o la omisión de respuestas? también esto recayó en aquellos niños que estaban en el último nivel y requerían diseño de talleres más avanzados acordes a sus conocimientos.

Estas jugarretas a la metodología y la evaluación concluyeron en que lo posible, lo real y lo necesario en este lugar de práctica, era formar una comunidad de practicantes de la lengua, volviendo sobre estas prácticas para permitir que otras prácticas sucedieran.

### **Contratiempo: red-des entre lo que sobra y otras formas**

Como contratiempo de esta línea de fuga, aparecen *red-des entre basuras y otras formas* y es de este de donde surgen las acciones cartográficas de *hurgar* y *enred-dar*.

*Hurgar* en las basuras, en los desechos, en los silencios. *Hurgar* entonces, robar desechos fue lo que nos permitió crear personajes y a partir de ellos, conocer el territorio, resignificar la práctica y componer una cartografía, de la mano del *enred-dar*, pues esta acción posibilita, eso que se hace contratiempo, es decir, encontrar en eso que es aparentemente inconexo, relaciones, trayectos y caminos.

El *enred-dar*, está estrechamente ligado con lo arácnido, término tomado de Deligny (2015), pues las relaciones se dan como una forma espiral: “lo que también podría decirse es que esos trayectos tienen una red, son la red, se hacen en red. Así, de lo arácnido uno nunca sabe

si trama o si solo es ser tramado”. (p.26). No hay un límite demarcado que determine en dónde termina esta relación y qué va a surgir en ella, o si termina, pues no se sabe, a ciencia cierta, si las relaciones las tejemos nosotras para efectos de una cartografía, o si son ellas las que tejen por sí mismas nuestra cartografía.

### **Redes entre basuras y otras formas**

Con este contratiempo damos cuenta de las relaciones que se dan entre las palabras que permanecen sonando en el aire, que quedan haciendo ruido, con los significados que pueden darse a partir de la intuición y de la asociación; del mismo modo, presentamos el proyecto con el que iniciamos el año, la construcción de la biblioteca.

### **Palabras que permanecen en el aire**

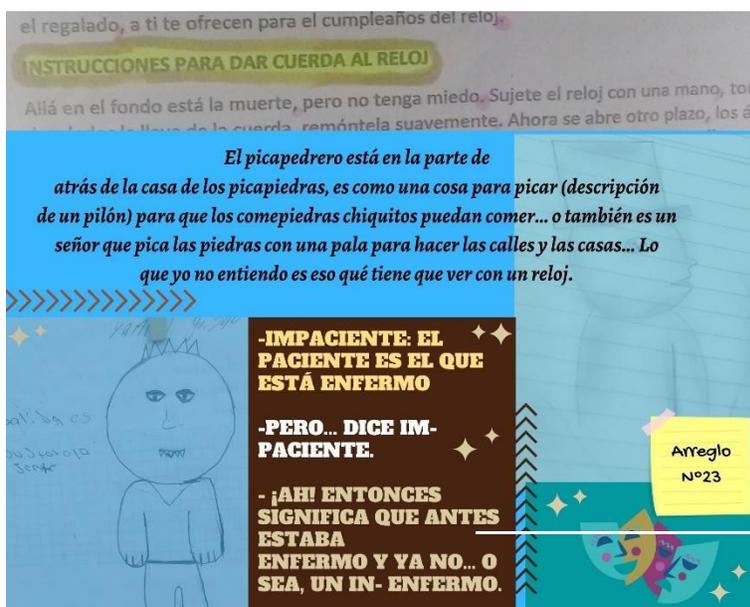
Las palabras que se dicen durante una lectura, durante una conversación y de las que se crean historias propias que se hacen conjuntas y que dialogan, siendo independientes. Historias para narrar el territorio, la comunidad, la vida misma; una suerte de danza entre dos, entre uno y otro desde su particularidad, su mismidad y su experiencia, lo que Farina (2006), nombra *Contact*:

El Contact es básicamente una danza de contacto entre dos o más cuerpos, en la que el movimiento se genera a partir de la escucha de los gestos surgidos entre los bailarines. La danza se desarrolla a partir de la escucha entre ellos, que les lleva a ritmos conjuntos, donde cada uno ofrece el propio peso y apoya al otro. En el Contact no hay coreografías a seguir (p.4).



22. Exposición de formas otras de lenguaje

El sonido propio y la percepción del sonido del otro, es lo que permite el ritmo conjunto, la danza, una danza que tiene que darse con el otro; un otro que dice, y que es tarea del cartógrafo pescar lo que reza entre líneas, lo que hay en medio de la conversación formal y el comentario, dando paso así al caos de la escritura propia, de las historias en primera persona.



23. Aguzar el oído para pescar conceptos

Con los sentidos aguzados, pendientes de los trazos y los sonidos, nos convertimos en cuerpos entrometidos, en cuerpos indiscretos, al pendiente de todo y preguntando todo, cambiantes según las afecciones, según las disposiciones, devenimos cartógrafas en busca de relaciones dispares.

### **La biblioteca, relación entre los desechos y las formas otras de acercamiento**

La biblioteca era un proyecto que habíamos propuesto desde los primeros encuentros, pues lo consideramos necesidad, además de la insistencia de los niños en tener la oportunidad de acercarse a libros, de poder elegir lo que querían leer; nos llevó a considerarla como algo indispensable en un lugar en el que se llevan a cabo talleres de lectura y escritura. Planteamos la posibilidad de una recolecta, de gestionar donaciones, de pensar estrategias para conseguir libros que iniciasen la biblioteca... pero nos encontramos con un sinfín de trabas por parte de las directivas de la ONG que no nos permitieron llevarla a cabo. El mayor impedimento era que la lectura se convirtiera en vicio, que los niños prestaran más atención a los libros que a los talleres, que solo fueran a leer y que la metodología no pudiera aplicarse debido a la novedad que presenta el libro y la posibilidad de acceder a él. Ante esto, propusimos el leer como un acto, un acto que se haría en casa para que no se convirtiera en un obstáculo entre el desarrollo de los talleres y los mundos posibles que genera el libro. Traemos para esto un apartado del libro *como una novela*:

- Es muy exacto lo que acaba de decir, leer es un acto, “el acto de leer”, es muy cierto...
- Mientras la televisión, e incluso el cine si se piensa bien... Todo está dado en una película, nada se conquista, todo se lo entregan masticado, la imagen, el sonido, los escenarios, la música que ambienta por si no se ha entendido la intención del director...
- La puerta que rechina para indicar que es el momento de sentir miedo...
- En la lectura hay que *imaginar* todo eso...La lectura es un acto de creación permanente. Un nuevo silencio. (Pennac, D., 1993, p.23-24)

Sin embargo, la idea de construir una biblioteca no dejó de hacerse sonora, de retumbar en el aire; un ruido que devino ritornelo. El hecho de que haya devenido ritornelo, implicó entonces, que algo tenía que suceder, pues el ritornelo es movimiento. De una forma u otra, el proyecto de la biblioteca se iba a llevar a cabo, pues no íbamos a quedarnos con las ganas de dejar en el territorio un espacio para la posibilidad. El primer día, después del receso de navidad,

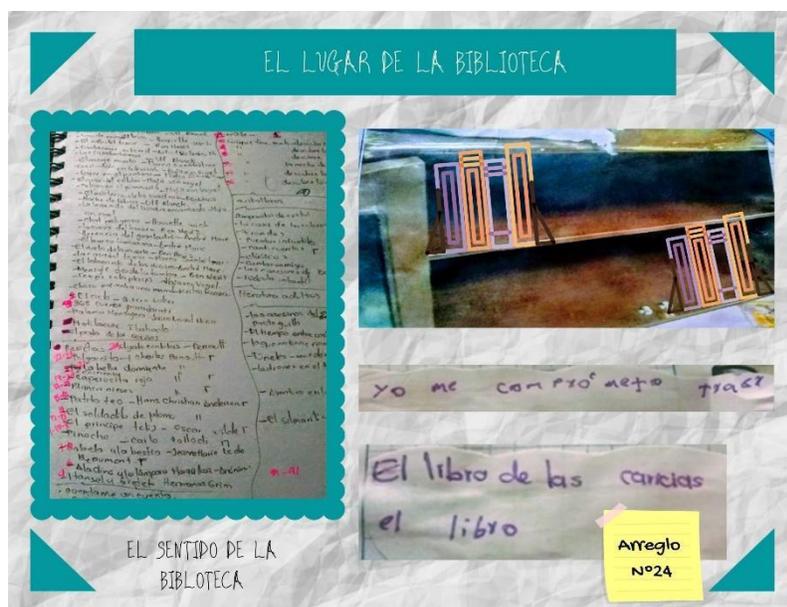
nos encontramos con la advertencia de una de las hermanas, sobre un contenedor guardado en un rincón de la cocina que estaba estorbando, pues estaba obstruyendo el espacio en el que se podían guardar lo que correspondía directamente al comedor (alimentos, cubiertos, manteles...) la advertencia era simple: “*o lo organizan y lo usan o lo desechan*”.

Gran sorpresa nos llevamos cuando, bajo el polvo, había una caja llena de libros, de libros álbum, ilustrados, de literatura infantil y juvenil, de cuentos, de poemas... de la advertencia nos pusimos ¡manos a la obra!

Cuerpos dispuestos para la limpieza, selección, clasificación y organización de los libros. *Hurgar* la caja para definir qué conservar, qué poner en la sección de niños, qué en la de jóvenes, qué en la sección de cartillas... y finalmente, qué desechar. *Hurgar* entonces implica acoger y descartar.

Con la emoción a flor de piel, empezamos con la lista de libros que se convertiría en el inventario oficial, con la limpieza del armatoste que transmutaría en biblioteca y con las ideas para el sistema de préstamo y devolución de libros, pues, como afirma Kalman (2003) “la sola presencia de los libros en una biblioteca, por ejemplo, no promueve la lectura; es su circulación y uso entre las manos de los lectores lo que la fomenta”. (p.39-40).

La propuesta para el sistema bibliotecario, la hicimos en tono de reivindicar el valor de la palabra, pues un “*yo me comprometo*” sería el único requisito para llevar el libro a casa, leerlo -o no- y regresarlo el sábado siguiente. En este sentido, la circulación de libros no se agotaría en el informe, el resumen o la reseña, por el contrario, un *me gustó* o un *no me gustó*, incluso un *no lo leí* o *no lo terminé*, serían suficientes para regresarlo y llevarse uno nuevo; así mismo, se



#### 24. Huellas al territorializar, nuestra marca propia

aún que nuestra manera de tratar los libros, es *nuestra manera de leerlos*.

En materia de lectura, nosotros, “los lectores”, nos concedemos todos los derechos, comenzando por aquellos que rehusamos a los jóvenes a los que pretendemos iniciar en la lectura:

1. El derecho a no leer.
2. El derecho a saltarse las páginas.
3. El derecho a no terminar un libro.
4. El derecho a releer.
5. El derecho a leer cualquier cosa.
6. El derecho al bovarismo.
7. El derecho a leer en cualquier parte.
8. El derecho a picotear.
9. El derecho a leer en voz alta.
10. El derecho a callarnos. (p.140)

aceptarían las propuestas para las lecturas conjuntas y la planeación de los talleres, las recomendaciones literarias y también las críticas.

El 8 de febrero se fundó la biblioteca y el 11 de marzo se prestó el primer y único libro bajo la premisa del *decálogo del lector* propuesto por Pennac (1993):

Pasemos al lector.

Porque, más instructiva

### Cuarta línea de sentido: Nacimiento de personajes heterorítmicos

Antes de comenzar la presente línea de sentido es preciso aclarar que el *nacimiento de personajes heterorítmicos*, surge a partir de lo expuesto de las tres líneas de sentido anteriores y que compusimos en nuestro método de investigación, con las cuales en última instancia se vio abocada a la propuesta de recoger a lo largo del tiempo transcurrido y vivenciado en dicho territorio, las diversas elaboraciones de los niños que participaron en los talleres y la necesidad de mostrarlas, para darles un lugar a ellos y visibilizar sus trabajos creativos. De nuevo nos vimos hurgando, recogiendo. Hay que destacar que, en este proceso de recoger, se fueron derivando las acciones de la práctica que se plasmaron finalmente en las actividades que tuvieron lugar en la última sesión del año 2019 (noviembre 30). En donde se organizó intuitivamente una exposición a modo de “museo” de las elaboraciones, es decir, cada obra tenía su respectivo autor.

25.El  
tendedero



### **Experimentar para componer**

Al estar en el arrabal, pensamos en una imagen muy potente que se apreciaba reiterativamente en el paisaje y que se esparcía ante nuestros ojos, los tendederos de ropa que rodeaban las afueras de las casas, donde había un hilo, alambre o resorte que servía de soporte para las cosas. Esta imagen se incorporaba sutilmente al ser parte de la cotidianidad. Quisimos entonces, invertir la manera de resaltar aquel soporte y permitir que fueran los ganchos de ropa, los que sostuvieran los papeles en los muros dentro del comedor comunitario. Entre las mesas y las sillas en las que se sentaban los niños a leer, escribir, hablar y comer, trazamos un recorrido con los tendederos para la muestra de los escritos y elaboraciones que se distribuyeron por todo el lugar.

Disponer los escritos de esta manera, brindó una apertura a los textos en una forma de arte. Tomamos a Deleuze y Guattari, (2004) que dicen: “lo que se denomina arte bruto no tiene nada de patológico o de primitivo, sólo es esa constitución, esa liberación de materias de expresión, en el movimiento de la territorialidad: la base o el territorio del arte”(p.323).

Aquella actividad, incluyó variadas impresiones y efectos ante los espectadores, es decir, la comunidad. Al detallar el contenido de los papeles colgantes, se percibió a través del gesto del señalamiento, un reconocimiento entre todos, las propias creaciones y las de otros. El arte bruto de los creadores, contenía características de esas materias de expresión sobre los momentos espontáneos y el carácter imaginativo de empuñar colores con las sensaciones corpóreas de esas mañanas que se reflejaban en las palabras escritas y dichas, como en los dibujos o los juegos, las sensibilidades. Rolnik (1989) explica: “Este es el criterio de tus elecciones: descubrir qué materiales de expresión, mezclados con otros, qué composiciones de lenguaje favorecen el paso de las intensidades que viajan por tu cuerpo en el encuentro con los cuerpos que pretendes comprender” (p.2), y por ello, acontece el componer que procede del experimentar.

Las materias o materiales de expresión fueron tomadas de las diferentes elaboraciones porque emanaban en las voces y las expresiones que comunicaban, una visibilización de miedos, creencias arraigadas, opiniones, sentires y demás, propiciando un énfasis en la importancia de la apropiación de los aconteceres que sucedían cada semana, en cada encuentro. Por tanto, dar cuenta que el recoger permite aprovechar los materiales didácticos, para verlos como algo más

que instrumentos que se acumulan para mostrar resultados, que aportan para un acercamiento sensible a lo que se quiere comunicar.

A partir de recoger, tender y exponer como acciones de la práctica, construimos las acciones cartográficas de *experimentar* y *componer* propiamente, ya que las tomamos en calidad de expresiones para la invención de *personajes heterorítmicos*, de ahí su origen, su nacimiento.

Después de tomar los materiales de expresión, nos remitimos a las sensaciones que evocaban en el uso del lenguaje, para tejer asociaciones entorno a los terrenos sensibles del cuerpo en vínculo con el arte en sus diversas manifestaciones y lo que podían comunicar en otras de sus dimensiones (escuchar las palabras, por ejemplo), y poderse acercar a la vida con la lectura, Farina (2006) expresa:

La asimilación del arte por el cuerpo del artista en las vanguardias ha supuesto la asimilación de su experimentación por el arte. Arte, cuerpo y subjetividad: una relación que marca la complejidad de la experiencia estética, ética y política de la actualidad. (p.2).

La experimentación con el lenguaje y el cuerpo a través del arte, generaron experiencias estéticas que se convirtieron en multiplicidad, así, la composición a partir de los escritos de los niños del comedor comunitario en el diálogo con otros autores y obras literarias, tuvo como resultado la creación de un lenguaje propio que tiene la intención de expresar nuestras experiencias en este lugar. Barcena (2002) indica:

Sólo si el testigo ha sabido captar el momento justo, lo poético de la situación vivida, permitirá el relato una *poética de la lectura*, una dimensión en la que las palabras que transcriben la experiencia límite acierten a expresar lo inexpresable, el imposible decir, la palabra secreta de los verdaderos testigos, los que ya no están (p.37).

La lectura en tanto una poética se hizo posible en tanto fue transversal a las situaciones vividas, lo escrito en los papeles, los recuerdos y memorias de aquellas palabras sonoras y silenciosas que alimentaban nuestra hambre de recuperar lo que se iba a la basura, los ritmos y melodías que resonaban en nuestra forma de habitar el territorio, formas múltiples de conjugación y creación, afloraron los ritornelos en *microfrecuencias corporales*, que es el nombre propio que le hemos asignado a la manifestación de los *personajes heterorítmicos*, que surgen en composiciones propias y de una experimentación que se alimenta con percepciones y contemplaciones de deseos oníricos que tienen morada en nuestra imaginación, llena de

arquetipos simbólicos que se han alimentado por los referentes de las lecturas a lo largo de los años y también del artificio de la capacidad de construir historias que se mueven y descansan en nuestras mentes, en donde es posible volver indefinidamente a la creación de mundos literarios.

Este frecuente ejercicio de crear mundos con el lenguaje, hace parte del carácter sensible del cartógrafo. Respecto a esto, Rolnik (1989) dice: “una posición que le permita aceptar el carácter finito e ilimitado del proceso de producción de la realidad, que es el deseo. Para hacer esto posible, utiliza un "compuesto híbrido", hecho de su ojo, por supuesto” (p.2).

Componer permite crear significados que otorgan vitalidad a la lengua, y procesos de producción de sentido en donde la constitución de territorios existenciales, cuestionan constantemente cómo resignificar la realidad y movilizar el deseo. Por otro lado, en las acciones cartográficas de este apartado, se ha insistido particularmente en dar voz y visibilizar las expresiones de los niños desde una poética propia que nos otorgue la facultad de volver sobre las prácticas pedagógicas, las experiencias sensibles, las vivencias y por último, extender los vacíos y las ausencias en la multiplicidad del silencio que deviene lenguaje, un lenguaje de nadie en palabras de Barcena (2002):

Así que el lenguaje apropiado para dar cuenta del silencio escondido en lo inexpresable, es justamente un "lenguaje de nadie", ya que ni la lengua del que sobrevivió puede expresar lo que hubiese dicho el ausente, ni las palabras de éste están entre nosotros. El "lenguaje de nadie" es, por tanto, no una lengua inexistente, sino una "lengua-oíra", una "palabra-oíra", es lo exterior, la radical alteridad ingobernable de todo decir: es, una vez más, la palabra poética (p.37).

Por tanto, el lenguaje de nadie es cada una de las voces de la conformación de cada personaje, ya que le atribuimos una voz propia que recae en las palabras de los ortónimos que dieron vida a su creación, con las que equiparamos intrínsecamente una estética propia que incita a expresar con otros lenguajes y un discurso característico.

La experiencia de las prácticas pedagógicas del maestro en formación en un constante ejercicio de creación antropófaga que se alimenta del hambre, de diversas voces, vacíos y silencios que se resignifican en ritmos heterotópicos de las intensidades corporales que permiten apreciar sus sensibilidades.

## Personajes heterorítmicos

El nacimiento de *personajes heterorítmicos* es el culmen (temporal) de nuestro método; en este nos permitimos autorizarnos a *componer* una experiencia propia, nuestra, con el tono personal con el que nos gustaría presentar a esos personajes que transformaron nuestra práctica, nuestra experiencia y nuestra visión del ser docentes, al crear un conjunto de notas, saberes, miradas y perspectivas en el intermezzo entre exponerse (ellos ante nosotras) e intervenirlos (ellos a nosotras), pues no se puede habitar el territorio, el arrabal, si este no interfiere en la vida misma.

El nacimiento tiene una relación indisoluble con el nombre, una relación hipotáctica en la que uno depende del otro, en la que uno acarrea al otro. Giard (1999) nos da luces frente al nombrar, que deviene entonces, en la dicotomía entre la modestia y el riesgo intuitivo de bautizar:

En los libros comunes y corrientes de recetas destinados a las amas de casa, el nombre del platillo es descriptivo: "lomo de conejo en mostaza", "tomates rellenos de carne magra", "pastel de chocolate". En la esfera privada, la cocinera se conduce del mismo modo y propone a sus convidados "salteado de ternera con zanahorias" o "berenjenas con garbanzos". Su lenguaje se vuelve todavía más modesto cuando presenta un platillo de su propia invención: "Ah, lo hice así, con lo que tenía a la mano. No, no tiene nombre alguno. Sólo se trata de apio y col morada con lonjas de tocino" (p.227- 228).

El nacimiento de estos personajes es el resultado de los ruidos sonantes y repetitivos, del hurgar no solo en la basura, sino en las conversaciones, en los silencios, en los tiempos robados y las hojas sueltas que suceden al margen del desarrollo de los talleres; de las historias plurales que surgen en la policromía, la acromía, el hambre, los vacíos, los silencios, los sonidos. Es el resultado de las microfrecuencias corporales que devienen ritmos, procesos, historias y melodías propias. De ahí que, el tono de este último apartado sea más agudo, más sensible, propio de dos investigadoras que llegaron a un territorio desconocido, a un escenario no escolarizado a realizar una práctica académica y que encontraron en él la definición perfecta de lo que es ritornelo, intermezzo, rizoma, territorialización y, sobre todo, de lo que es el territorio mismo, pues no llega a serlo hasta que no es intervenido, territorializado, marcado con firma propia.

Estos personajes son quienes, con sus particularidades, historias, vivencias, hacen de Vallejuelos, del arrabal, una comunidad, un territorio inacabado, en construcción. Retomando las palabras de Giard (1999) sobre lo que es propio, privado, le apostamos a la idea de que el nombrar eso que es esencial, pero que no tiene nombre, es un riesgo y nos lo permitimos tomar:

Lo esencial permanece callado, oculto en el anonimato de su autor que no pretende la condición de inventor, de creador, no, simplemente la cocinera "se las arregló con lo que pudo", y no cree ni un instante que su idea sea susceptible de ser conocida fuera del círculo estrecho de la familia. La cocina que no tiene nombre se refiere a la vida privada de las personas ordinarias. (p.228)

Una vieja profesora de literatura decía que la poetomancia es abrir un libro en cualquier lugar y dejar que este nos diga algo para el momento, así, desde la poetomancia de abrir los recuerdos, nos permitimos regalar a cada uno de estos personajes un fragmento literario, un poema, un segmento de un libro que en algún momento nos ha tocado, nos ha dicho algo. La idea no es definirlos a partir del fragmento, ni encasillarlos en ellos, la idea es generar un diálogo y concederles lo que podría ser una compañía.

Hablamos, entonces, de lo heterogéneo, lo heterocromo, lo heterotópico, los heterónimos, lo heterorítmico, para dar nombre a eso otro, desconocido, poco común, poco escuchado en las prácticas educativas y que es tan necesario como la adquisición del código, pues si con este no se cuenta la vida, no pasa de ser la conjunción entre consonantes y vocales, entre una y otra sílaba para formar palabras ajenas, lejanas, extrañas que no hacen parte del personaje, sino del sistema en el que debe inscribirse.

El *nacimiento de personajes heterorítmicos* es nuestra forma de darles voz, de darnos voz:

### ***El armapartero***

Los recuerdos nos unen al pasado mientras que los sueños nos unen al futuro, un futuro inalcanzable si se lo reduce a las condiciones geográficas, económicas o sociales del territorio en el que se nace. Frente a esto, *el armapartero* ha impuesto sus propias leyes, su manera propia de habitar un futuro tan lejano como irrealizable y permitirse soñar. Un soñador empedernido, curioso, inquieto, insaciable, que no se conforma con la ración que se le otorga, sino que siempre pide más.

Este personaje, hijo, hermano, niño, se la pasa de un lado a otro preguntando, incomodando (aquí hablamos de incomodidad como movimiento), creando posibilidades a partir de las simples cosas, de lo que pueda agarrar, de lo que tenga a la mano. Crea barcos, edificios, carros, pero sobre todo crea aviones; encuentra siempre la forma de ponerles alas, halla hojas, papeles, colores, compone cualquier cosa que le sirva de aleta a su invención.

Es diverso y es disperso, no piensa en otra cosa que no sean aviones, que no sea en volar; emplea el tiempo de los sábados para crear modelos inéditos, para reformar y mejorar el ejemplar pasado; se reinventa. Se hace y se rehace con cada arquetipo, se renueva.

El armapartero es un inventor y como inventor, se expone a las críticas, las ataduras, los recelos de quienes creen que para crear se necesita salir del barrio, tener herramientas específicas y la instrucción de un tutor, de un otro que le diga qué hacer, cómo, cuándo y para qué hacerlo, qué puede desear, soñar y construir, sin entender, en lo más mínimo, que, para él, el desear no está en la tierra, para eso, se necesita volar.

Tiene eso que hemos ido olvidando con el paso del tiempo, de la academia, de los años, tiene eso que nos recuerda que no hay que rechazar los sueños solo por ser sueños:

**PERSONAJES  
HETERORÍTMICOS**



**PERSONAJE I**  
*El armapartero*

**No rechaces los sueños por ser sueños**

Todos los sueños pueden ser realidad, si el sueño no se acaba.  
La realidad es un sueño. Si soñamos que la piedra es la piedra, eso es la piedra.  
Lo que corre en los ríos no es un agua, es un soñar el agua, cristalino.  
La realidad disfraza su propio sueño, y dice:  
«Yo soy el sol, los cielos, el amor».  
Pero nunca se va, nunca se pasa, si fingimos creer que es más que un sueño.  
Y vivimos soñándola. Soñar es el modo que el alma tiene para que nunca se le escape lo que se escaparía si dejamos de soñar que es verdad lo que no existe.  
Sólo muere un amor que ha dejado de soñarse y quiere convencerse de que vive hecho materia y que se busca en tierra. (Salinas, 1939).

*1. El armapartero*

## *El monstruo de colores*



### *2. El monstruo de colores*

El más pequeño de los personajes que habitan el arrabal es un monstruo invasor; este asalta el espacio, el tiempo, el cuerpo del que quien llega al territorio, tiene en ellos enredadas las emociones, las sensaciones, los sentimientos y hasta las creencias, pues moviliza en todo el que se acerca a él, hasta eso que tiene más arraigado.

El monstruo de los colores no encaja, no coincide con las especificidades de los niveles que se proponen para los talleres, ni en los grados de la escuela, no encaja en las evaluaciones, ni en el código que se pretende este aprenda; no encaja, ni siquiera, en el comportamiento ni en la edad.

El pequeño monstruo puede comerse el mundo con los ojos, tiene un super poder persuasivo que obliga a adaptar el mundo para él, que demanda que la educación se repiense para que en ella puedan caber los que son como él. Le gustan los cuentos, la plastilina y sobre todo las pinturas de colores, es en definitiva todo un artista al que pretenden imponerle una forma delimitada de escribir, de contar y al que se le deslegitima cualquier propuesta que implique levantarse de la silla, moverse en el lugar, salirse de la línea; pero este, como puede

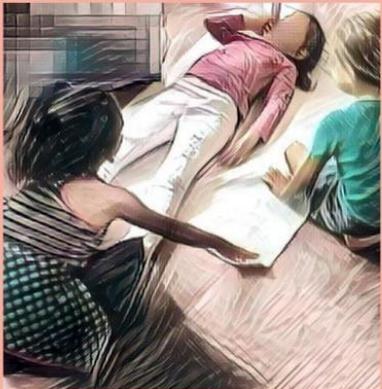
esperarse en un monstruo, no permite que se le pinten las manos de un solo color, no acepta que para escribir se le entregue un solo lápiz, ni concibe la idea de tener que repasar sobre una hoja su nombre ya escrito en lugar de ser él quien lo escriba. *¡Que enredo tienes con las emociones! Así, revueltas no funcionan* (Llenas, 2012, p.7).

El monstruo de colores no necesita él que se le repriman las emociones, lo que requiere son tarritos de pintura para que pueda colorearlas y para que pueda enseñarnos a colorear.

### *La niña de los tres nombres*

Es una y es tres. Son tres niñas en el cuerpo de una sola, cada una con un nombre, una identidad y una forma de convivir y habitar diferente; es una para cada ritmo que le toque la vida y baila según el suceso, una leona sobreprotectora cuando se aproximan a su hermano, una elefante cuando lo que tiene se viene abajo y debe ser fuerte para cobijar con su fortaleza a quienes la rodean y un conejo de angora cuando todo está es un temporal orden y puede dejar que otros la admiren, la mimen y le den la atención que ella suele ofrecer.

**PERSONAJES  
HETERORÍTMICOS**



**PERSONAJE III**  
*La niña de  
los tres nombres*

**El loco**

Me preguntáis como me volví loco. Así sucedió: Un día, mucho antes de que nacieran los dioses, desperté de un profundo sueño y descubrí que me habían robado todas mis máscaras -si; las siete máscaras que yo mismo me había confeccionado, y que llevé en siete vidas distintas-; corrí sin máscara por las calles atestadas de gente, gritando: -¡Ladrones! ¡Ladrones! ¡Malditos ladrones! Hombres y mujeres se reían de mí, y al verme, varias personas, llenas de espanto, corrieron a refugiarse en sus casas. Y cuando llegué a la plaza del mercado, un joven, de pie en la azotea de su casa, señalándome gritó: -Miren! ¡Es un loco! Alcé la cabeza para ver quién gritaba, y por vez primera el sol besó mi desnudo rostro, y mi alma se inflamó de amor al sol, y ya no quise tener máscaras. Y como si fuera presa de un trance, grité: -¡Benditos! ¡Benditos sean los ladrones que me robaron mis máscaras! Así fue que me convertí en un loco. Y en mi locura he hallado libertad y seguridad; la libertad de la soledad y la seguridad de no ser comprendido, pues quienes nos comprenden esclavizan una parte de nuestro ser. Pero no dejéis que me enorgullezca demasiado de mi seguridad; ni siquiera el ladrón encarcelado está a salvo de otro ladrón. (Gibran, 1997, p.97).

3. *La niña de los tres nombres*

Es tan diversa, tan heterogénea, es tantas que hay incluso quienes hablan de personalidades múltiples, sin llegar a comprender que su capacidad de morar en heterorritmos para concederle al mundo la pieza que este le invita, es lo que le ha permitido seguir bailando, aún y después de todo. La niña de los tres nombres ha dejado las máscaras y ha aprendido a ser lo que la contingencia le demanda ser, ha aprendido a dejar de lado los murmullos sobre su multiplicidad y ha decidido que cada nombre, cada una de las que es, va a ser su forma de hacerle frente al mundo.

Ella que es una y es tres, encarna la necesidad de que en la educación se permitan los ritmos y las composiciones propias, de dejar de lado la pretensión de identificar y de encasillar a quienes se inscriben en ella, bajo el sello de un nombre, un apellido y un perfil determinado por el número y el pobre comentario en la casilla de comportamiento del boletín de calificaciones.

### *Alfonsina*

El paso del tiempo nos va llenando de vicios bajo los cuales justificamos la pérdida de encanto, el enraizamiento de costumbres y así la imposibilidad de desarraigarnos de ellas. Gastados como nos vamos quedando por las prácticas establecidas y repetitivas, vamos desechando las posibilidades y nos escampamos bajo el conveniente techo de la costumbre que se hace redundante, pues los personajes cambian y con ellos las dinámicas del mundo, de la educación.

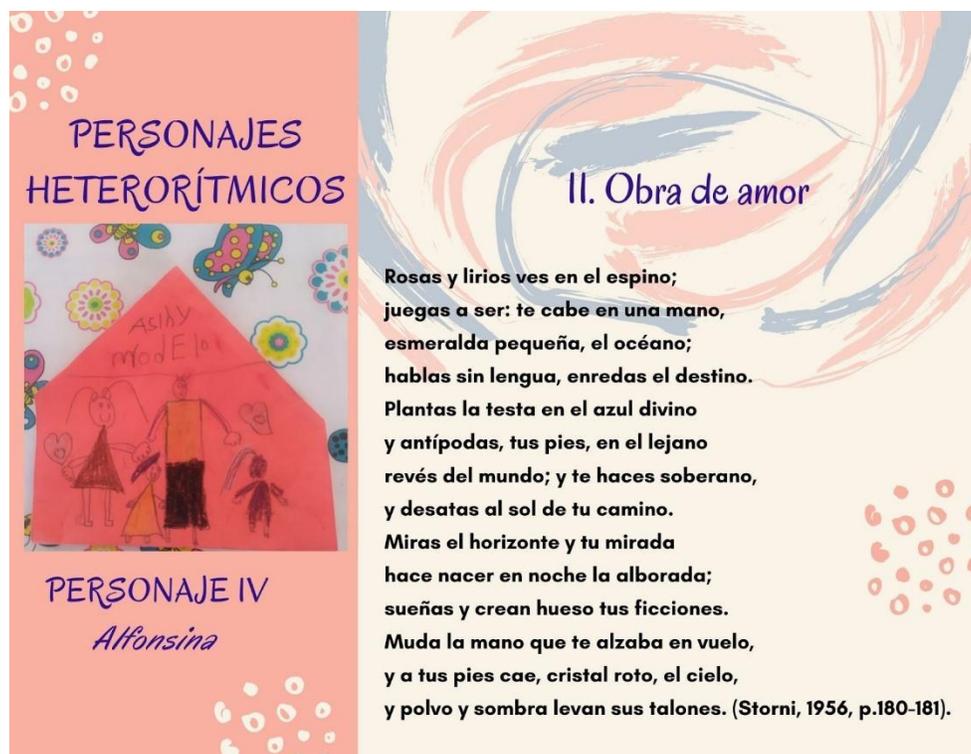
Además de la necesidad inminente de pensar la educación en términos de prácticas contextualizadas, se hace vital el retornar a lo que se considera básico, y como tal indispensable, sentir, escuchar, mirar... Volver a fijar la mirada en lo aparentemente simple y permitir que las cosas digan, propongan, para pensar en posibilidades de adquisición, acceso y creación partiendo de ellas.

Como hemos dicho, si la adquisición del código no pasa del recuerdo del sonido de una letra con otra, el lenguaje entonces va a reducirse a la dimensión del acceso, negando por completo posibilidades como la de contar el mundo y contarse a sí mismo a partir de él.

Así, la cercanía con un personaje como Alfonsina, nos recuerda la necesidad de no dejar las cosas simples, de no dejar pasar las experiencias que devienen oportunidades, de fijar la

mirada y agudizar los demás sentidos para percibir en lo que es aparentemente tosco, la amplia gama de posibilidades que de eso pueden surgir.

Alfonsina trae consigo el redescubrir lo que siempre ha estado, lo que se deja pasar, lo que se hace uno con el paisaje y por ende se reduce a un elemento más del panorama; trae consigo el asombro, la necesidad de poner color a todo y de recordarse a sí misma, en cada escrito el lugar al que quiere llegar.



#### 4. Alfonsina

Alfonsina rompe el molde, disuena entre las otras que la rodean, no tiene miedo de decir, ni de apuntar alto, no le teme al entorno, ni al fracaso, ni al volver a empezar. No siente temor ante la página en blanco, por el contrario, ve siempre en ella un lienzo que como blanco se hace oportunidad. Su especialidad es la pesca de hojas abandonadas, de marcadores destapados y de tableros en blanco, la caza de flores caídas para pintar las hojas y la cacería de cualquier cosa que le genere asombro. ¡Que falta nos hace retornar a Alfonsina!

#### *El picapedrero*

Un come piedras chiquito. Solo a él puede ocurrírsele la idea de que un picapedrero hace las veces de un pilón para que los come piedras chiquitos puedan comer.

Preguntar en un ejercicio tras la lectura de algunos fragmentos del *Manual de instrucciones* de Cortázar (2005), por el significado de las palabras desconocidas, sin que los niños tengan a mano otra cosa que la intuición y la asociación, desemboca en la gran idea del picapedrero (asociación por cierto que jamás se nos hubiera ocurrido a nosotras) y en la relación nula entre este y un reloj. Relación que, ciertamente, no nos habíamos atrevido a cuestionar, pues nuestra lectura del *Preámbulo de las instrucciones para dar cuerda a un reloj* (Cortázar, 2005,p.) no pasó nunca de la línea del asombro, para pensar en controvertir, no a Cortázar, sino a las relaciones que éste establece, al uso de las palabras y al relato que con estas se teje.

**PERSONAJES HETERORÍTMICOS**

**PERSONAJE V**  
*El picapedrero*

**¿Qué putas puedo?**

¿Qué putas puedo hacer con mi rodilla,  
con mi pierna tan larga y tan flaca,  
con mis brazos, con mi lengua,  
con mis flacos ojos?

¿Qué puedo hacer en este remolino  
de imbéciles de buena voluntad?

¿Qué puedo con inteligentes podridos  
y con dulces niñas que no quieren hombre sino  
poesía?

¿Qué puedo entre los poetas uniformados  
por la academia o por el comunismo?

¿Qué, entre vendedores o políticos  
o pastores de almas?

¿Qué putas puedo hacer, Tarumba,  
si no soy santo, ni héroe, ni bandido,  
ni adorador del arte,  
ni boticario,  
ni rebelde?

¿Qué puedo hacer si puedo hacerlo todo  
y no tengo ganas sino de mirar y mirar? (Sabines, 2012).

### 5. El picapedrero

El picapedrero todo lo cuestiona, hasta lo que él mismo afirma, no se decide, pues un día desea ser superhéroe y al otro actor, no se estanca, pues nunca son suficientes las respuestas, las conexiones definidas que, por ser afirmaciones de un autor, son válidas, son reales; todo lo razona, demanda la necesidad de un para qué, por qué este y no otro, por qué así y no de otra manera. No se conforma.

Si se lo mal entiende podría asumírselo como la molestia que genera un niño preguntón, por el contrario, si se reflexionan sus palabras, puede entonces el maestro, podemos entonces nosotras pensar asuntos como la elección del material que los llevamos, las propuestas que les

hacemos y la intención bajo la que estas se inscriben. El picapedrero se convertiría en una piedra en el zapato, si acaso nos mofáramos de la genialidad de una planeación, en lugar de entenderla como punto de partida, como forma de evaluar la selección para la siguiente.

Es claro que llevamos a cada taller, a cada encuentro lo que es de preferencia, lo que consideramos adecuado, lo que nos es familiar, lo que nos gusta; pero también es claro que existen tantas definiciones de picapedrero como personajes participantes. Esto propone, a los maestros, pensar en definiciones -sin buscar en el diccionario- de palabras como estas, para no agotarnos en la descripción etimológica de las palabras, sino, por el contrario, lo que nos demanda es encontrar en eso a lo que se llegó por gusto, nuevas formas de nombrar, formas otras de concebir picapedrero.

Este personaje no está cómodo con nada, no se inscribe en ninguno de los conjuntos en los que se van separando los participantes de un grupo; no es que nada le guste, es que tiene propuestas propias; no es que quiera refutarlo todo, es que no está satisfecho y exige más; no es que no sea parte, es que no encaja en los subgrupos y ha creado un conjunto P en el que están él y sus preguntas, sus propuestas y sus exigencias. ¿Qué puede hacer este con un mundo que no lo comprende, con un sistema que no le permite preguntar, con otros que, a diferencia de él, se conforman con la ración que se les da?

Pensar que, en el campo educativo, en las instituciones, en los espacios no convencionales, en cualquier sitio donde tenga lugar la educación existen picapedreros, nos expone a pensar en la necesidad de acompañar los procesos de quienes no tienen inicialmente ganas sino de mirar y mirar, de replantear, de ser y entender de otros modos.

### ***Juan Bolondrón***

Haz de saber para contar y entender para saber que este era un pobre zapatero llamado Juan Bolondrón. Un día que estaba sentado en su banco tomando un plato de leche, como cayesen algunas gotas de leche en el banco, se agruparon muchas moscas y él les pegó una palmada, y mató siete. Entonces se puso a gritar: – ¡Soy muy valiente, y en adelante me he de llamar Don Juan Bolondrón Mata–siete–de–un–trompón! (Caballero, 2017, p.5)

La cartografía, la experiencia, la vida misma nos permite el cambio, así, *Juan Bolondrón*, es la prueba fehaciente de que no se nace hecho, no se hace uno hasta cierto momento de la vida, no se estanca y deja de hacerse para ser lo que ya se es, no se agota en un suceso determinado que resume lo que se ha de ser de ahí en adelante.

Lleva el descontento en los ojos; evitaba cualquier cosa que implique hablar de sí, que implique mirarse, recordar, contarse. Todos los personajes que habitan el comedor le tenían miedo, pues su amenaza constante de “*siete puñaladas*”<sup>17</sup>, era motivo más que suficiente para sentir temor. Fuimos testigos de sus intimidaciones, incluso un lápiz se clavó en la mano de una de nosotras, desviando el curso, pues iba directo al ojo de otro de los niños; fuimos partícipes de sus grandes hazañas y de las múltiples advertencias sobre las *siete*, que hacía a cualquiera que interrumpiera su camino.

A él particularmente le robábamos las hojas, perseguíamos su basura, pues esperábamos encontrar en ella algún indicio, alguna pista que nos ayudara a entender su forma sombría de habitar, sus amenazas y la soledad que buscaba. No faltó ni un sólo sábado, realizó todos los talleres, de hecho, era el primero en entregarlos, todo a fin de estar solo, de irse al extremo de la mesa a dibujar sus propios personajes, sin agregarles una descripción, una palabra, ni siquiera una letra que nos permitiera entender su necesidad de soledad y de silencio.

Los maestros somos curiosos (afortunadamente), preguntones e investigadores, pero olvidamos que hay quienes no quieren responder, quienes solo desean una hoja y colores para contar en sus dibujos lo que no dicen, lo que no hay que hacerles decir. Hurgar las basuras, las creaciones marginadas, encubiertas, nos permitió darles voz a los personajes que querían hablar, contar, crear, pero también (aunque nos tomó un poco más de tiempo) nos ayudó a permitir el silencio, la distancia de quien encuentra en un taller extracurricular un momento para no decir, o para decirse a sí mismo con sus personajes malhumorados y con el ceño fruncido.

Es que tan acostumbrados estamos a que solo se puede decir desde la oralidad que deslegitimamos por completo el que otro pueda decir sin palabras o que no pueda o no quiera decir; solemos obligar, bajo el chantaje de una nota, una llamada a los padres, una anotación en el libro de disciplina, a que el otro diga lo que crea, lo que se le ocurra, cuando no, lo que queremos escuchar. Y ¿qué pasa cuando no se puede coaccionar a un otro, pues es inexistente la nota, la llamada y el libro? ¿Cómo acercarse, sin transgredir sus límites, a quien no quiere hablar?

La pertenencia al territorio, que no es un contexto escolar, que no da notas en materias ni en disciplinas, nos obliga a pensar en otras formas de cercanía, en otros lenguajes que no

---

<sup>17</sup> No se menciona el nombre del personaje en cuestión para efectos de proteger su identidad.

violenten al otro, sus ritmos, sus tiempos, sus silencios; nos obliga a proponer de otras formas en las que el hermetismo no sea imposibilidad, sino, por el contrario, que se le otorgue, como en la música una figura con color y duración propia... un silencio de negra, un silencio de blanca, que si se omite tendría por consecuencia la alteración de la obra, de la melodía que este interpreta.

Respetar, validar, comprender su silencio, nos permitió acercarnos a él y cambiar la forma en la que se le nombraba; pasó entonces de ser “*E... siete puñaladas*” a *Juan bolondrón que mata siete de un trompón*.

**PERSONAJES HETERORÍTMICOS**

**PERSONAJE VI**  
*Juan Bolondrón*

**En paz**

Muy cerca de mi ocaso, yo te bendigo, vida,  
 porque nunca me diste ni esperanza fallida,  
 ni trabajos injustos, ni pena inmerecida;  
 porque veo al final de mi rudo camino  
 que yo fui el arquitecto de mi propio destino;  
 que si extraje las mieles o la hiel de las cosas,  
 fue porque en ellas puse hiel o mieles sabrosas:  
 cuando planté rosales, coseché siempre rosas....  
 Cierto, a mis lozanías va a seguir el invierno:  
 ¡mas tú no me dijiste que mayo fuese eterno!  
 Hallé sin duda largas las noches de mis penas;  
 más no me prometiste tan sólo noches buenas;  
 y en cambio tuve algunas santamente serenas...  
 Amé, fui amado, el sol acarició mi faz.  
 ¡Vida, nada me debes! ¡Vida, estamos en paz!  
 (Nervo, 1915).

6. Juan Bolondrón

Nombrar, como ya lo hemos dicho, es un riesgo, pues proclamar a alguien de tal o cual manera, trae consigo la carga del nombre y de cómo se asuma quien lo lleva en el espacio que habita. Se valen los cambios, está permitido pasar

del silencio al ruido y retornar al silencio, se vale saldar cuentas con la vida y empezar de nuevo y, es necesario que nosotros, los maestros demos pista libre a esos procesos propios, a las formas que tiene cada uno de contar.

Incluso, después de conocer su historia, *Juan Bolondrón* no dejó de ser para nosotras el niño que contaba con silencios, que encontraba en los talleres de los sábados una excusa para dibujar.

*Rosa Montero*



*7. Rosa Montero*

Ella, niña, caos, movimiento, acción, alteración. Todo lo opuesto a la razón, pues:

La razón posee una naturaleza pulcra y hacendosa y siempre se esfuerza por llenar de causas y efectos todos los misterios con los que se topa, al contrario de la imaginación (la loca de la casa, como la llamaba Santa Teresa de Jesús), que es pura desmesura y deslumbrante caos. (Montero, 2004, p.25)

No es que haga parte de ella, es que la loca de la casa y ella son la misma, no son dos en una sola, son la misma cosa. Imaginación pura. Ojalá comiese yo con la misma verdad con que comes tú... pero nos hemos hecho adultos y la hemos dejado apartada en el lugar más remoto de la mente, al que solo se recurre cuando la razón es insuficiente y es necesario retornar a la loca de la casa.

Solemos matar al niño que llevamos dentro, nos hacemos viejos por fuera y también por dentro y penalizamos el asombro, cabe recordar que mantener a flor de piel a la loca de la casa, permite crecer, pero no demasiado, pues de ser así, terminaremos tirando al suelo el empaque junto con el chocolate, pues se nos dificultará ver lo que hay dentro de la llamativa envoltura.

Ella escribe sus propias historias, la palabra resumen no tiene sentido para ella, pedirle que haga una síntesis de un cuento que se leyó es tan ofensivo como pedirle que retrate personajes; ella los toma, los cambia, los hace propios y escribe para cada uno una nueva historia. Cuando se le pregunta qué entendió, *Rosa Montero* cuenta una versión propia, define el final a gusto y conveniencia y modifica todo eso con lo que no está de acuerdo. Y nos recuerda entonces que, para escribir hay que conservar un poco de ser niño, de capricho y de multiplicidad, porque de adultos nos hacemos tan demasiado humanos, tan racionales que los sueños se nos van quedando atrás, pues para contarlos, hay que ponerse en el lugar de *Rosa Montero* y retornar a la loca de la casa:

Y es que los humanos no sólo somos más pequeños que nuestros sueños, sino también que nuestras alucinaciones. La imaginación desbrida es como un rayo en mitad de la noche: abrasa pero ilumina el mundo. Mientras dura ese chispazo deslumbrante intentamos atisbar la totalidad, eso que algunos llaman Dios y que para mí es una ballena orlada de crustáceos. Después de todo, tal vez Rimbaud no desbarrara tanto cuando aspiraba a fundirse con lo divino. En la pequeña noche de la vida humana, la loca de la casa enciende velas (Montero, 2004, p. 184).

A ella nada le queda grande y nunca nada es tan bueno como para que no tenga que intervenirlo, no tenga que cambiarlo y mejorarle el inicio, el desarrollo o, la mayoría de las veces, el final. Que no se sienta como las señoritas, le repite todos los días una de las hermanas misioneras, y que, es más, prefiere el suelo, que se harta con gran facilidad y que nunca responde lo que se le pregunta, que no hace lo que se le pide y que hace todo rápido y de mala gana; que no se lleva bien con sus compañeras y que el trabajo en equipo se le dificulta, que contesta con desgano y que cree sabérselas todas.

Y sí, *Rosa Montero* se las sabe todas, y las que no se sabe, se las inventa, las crea y las recrea, si, tiene una respuesta para todo y si, contesta con desgano, pues se le pregunta una y otra vez lo que ya ha respondido, no se le permite estar en un nivel más avanzado sino hasta el año siguiente después del informe, si, está hastiada de que no se le permita más.

### ***El in- paciente***

Así como aprendimos a respetar, valorar y leer los silencios, debimos también aprender a darle lugar a los ruidos estruendosos, al revuelo y al tumulto de expresiones, a la montonera que se forma entre las palabras que se dicen y las que se piensan, entre la intención de hacer y

el empeño en no permitirse hacer, en sabotearse y deslegitimarse a sí mismo. Entre el ser todo y no permitirse ser nada.

Es tantas cosas y es de tantos modos que no puede definirse, cada uno de los habitantes del territorio tiene una palabra para referirse a él. Es uno solo en el que confluyen tantos, que se hace difícil reconocer la línea entre el ortónimo y sus múltiples heterónimos, la delgada línea entre el que es y en los que se convierte para enfrentarse al mundo.

**PERSONAJES HETERORÍTMICOS**

Fragmento de Tabacquería

¿Qué sé yo de lo que seré, yo, que no sé lo que soy?  
 ¿Ser lo que pienso? Pero ¡pienso ser tantas cosas!  
 Y hay tantos que piensan ser lo mismo que no puede haber tantos.  
 ¿Genio? En este momento  
 Cien mil cerebros se conciben en sueños genios como yo, y la historia no rescatará,  
 ¿quién sabe?, ni a uno, y no quedará sino estiércol de tantas conquistas futuras.  
 No, no creo en mí.  
 ¡En todos los manicomios hay locos enfermos con tantas certezas!  
 Yo, que no tengo ninguna certeza, ¿estoy en lo cierto o equivocado?  
 No, ni en mí...  
 ¿En cuántas buhardillas y no- buhardillas del mundo no hay a esta hora genios- para- sí- mismos soñando?  
 (Pessoa, 2016, p. 257).

**PERSONAJE VIII**  
*El in-paciente*

#### 8. El in-paciente

su presencia, con las palabras ruidosas que salen de su boca, con las mil cosas que dice al mismo tiempo, pues hay quienes las consideran logorrea y entonces se le trata como se le trata generalmente a quien tiene un trastorno de este tipo, en otras palabras, no se le escucha.

Tiene tanto que decir, tanto que contar, tantas formas de expresar que las palabras le salen en todas las direcciones, lo que dificulta aún más a los voluntarios, hermanas, a los adultos entender que los sábados son el día para que él pueda relatar lo que le pasa, decir todo eso que durante la semana no ha podido mencionar, expresar lo que tiene adentro, lo que se le ocurre, lo que piensa... Y entonces se le calla, se le omite, se le castra. Tan difícil es entender el decir en silencio como el decir de mil formas, y, como no entendemos, imponemos la idea radicada

*El in-paciente* es un conjunto de ruidos y estrépitos que se hacen melodía. Su superpoder es el de *asustar a la gente*, él lo sabe y lo reconoce; vive con eso, con la idea de que todos se sobresaltan con

que tenemos de cómo se debe decir, anulando cualquier otra forma. Lo que se nos reclama, es congeniar con la idea de que ese otro dice desde el silencio, o desde el ruido, desde lo que quiere decir o desde lo que no se atreve, desde lo que quiere compartir y lo que no quiere que otros lean, desde lo que entrega como desde lo que se desecha. Lo que se pide, a la educación, es entender que cada personaje es múltiple y que, desde sí, desde su multiplicidad, desde lo que saca de adentro y lo que quiere conservar guardado, siempre dice.

### *Wangari*

#### *Canción*

*Canto para existir*

*Y aún queda la sal en el poema*

*El humo*

*Canto y aplazo la muerte*

*Con carbones encendidos celebro (Valencia, 2010, p.62)*

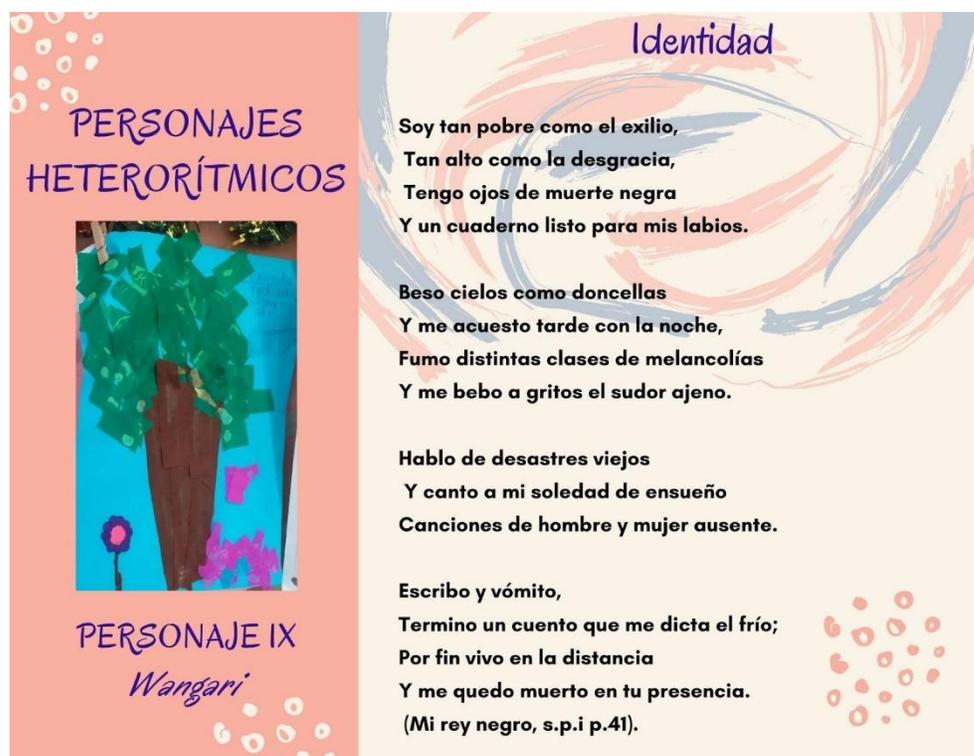
Hay historias de vida que nos marcan, personajes con los que nos identificamos y que se convierten en referentes de vida, que se hacen guía y con marca propia, modo de vida. La historia de Wangari Maathai (p. 269), activista, política y ecologista keniana, la compartimos en un taller, en el marco de la propuesta *Mujeres que crean historia*; esta propuesta surgió de las lecturas que se venían haciendo antes de nuestra llegada del libro *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*<sup>18</sup> (2017). Lo que propusimos fue que se destinara un periodo de tiempo a las historias de vida de *mujeres que crean historia*, en el que nos acercamos a la historia de Wangari. Si bien esta historia nos inspiró a todos, nos llevó a repensar nuestra forma de habitar el planeta y lo que hacemos mientras estamos aquí, marcó, particularmente a uno de los personajes del arrabal, de ahí que hayamos decidido nombrarla con el mismo nombre de la protagonista de la historia. Pues *Wangari* es resistencia.

Se resiste a que le digan lo que puede y no puede hacer, se resiste a peinarse, se resiste al mutismo, así, siempre está cantando. Territorializa el territorio con sus canciones o con el tarareo cuando la ocasión exige acallarse. *Wangari* encontró en la historia de Wangari Maathai una forma de ser y hacerse en el mundo, un modo de salirse con la suya, una marca propia con la que interviene lo que habita. Ahora ella quiere sembrar cuantos árboles sea posible, leer

---

<sup>18</sup> Libro usado para los talleres *mujeres que cuentan historias*.

cuantos libros se le atraviesen. Ella tiene una voz tan potente que consigue lo que quiere, su perseverancia es tal que la construcción de la biblioteca es obra suya y no nuestra, así hayamos sido nosotras quienes la materializamos.



#### 9. Wangari

<sup>19</sup>Poema tomado del libro Parto de sombra, que inspiró el personaje heterorítmico *Wangari*

(C.C. Cruz y López, comunicación personal, 13 de octubre de 2020)

Ella cree (algo que por cierto hemos ido olvidando) que podemos habitar la piel de un personaje y desde allí hacer, cree que los libros cambian el mundo, tiene tal pasión por ellos que el polvo y la discusión por la construcción de la *Biblioteca del templo comedor Vallejuelos*, valió la pena solo por el hecho de que ella pueda leer. *Yo me comprometo...* y con su palabra firmó el contrato no escrito que existe entre el libro y quien lo lee, entre ella que lo lee y lo que el libro le ofrece. La biblioteca no pudo inaugurarse, pero ella se llevó un libro justo el último sábado antes de empezar la cuarentena, y solo por el hecho de ella se lo haya llevado, la construcción de la biblioteca, valió la pena. Cumplimos.

<sup>19</sup>(C.C. Cruz y López, comunicación personal, 13 de octubre de 2020)

*La mujer que contaba historias*<sup>20</sup>

Mujer, portadora de palabras, conocedora del universo, de los secretos que con él crecen, la mujer de las respuestas, de las respuestas con palabras, con acciones, con silencios. La mujer que tiene tantos años como el mundo, que ha crecido y mutado en él, se ha hecho y se ha reinventado en cada época, en cada cuerpo. Baila, al ritmo que el territorio le ofrece. La contadora de historias es el ortónimo de todas las mujeres que ha sido, de todos los heterónimos que ha habitado; la mujer ortónimo ha vivido desde los heterónimos, no desde los seudónimos, no desde los homónimos; ha creado heterónimos independientes, propio cada uno de sí, particular. Un personaje heterorítmico para cada época que ha habitado, para cada paisaje melódico que se le presenta. Ella...

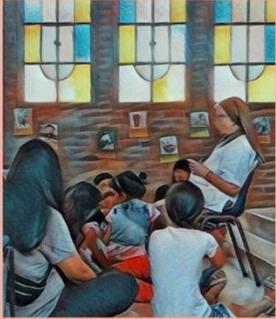
Conocimos a *la mujer que contaba historias*, a *la portadora de sueños*, en el arrabal y fue ahí cuando comprendimos que el mundo suena con la delicia de un fandango o con el tedio de una soka, pues su rostro es rítmico y los ritmos cuentan historias, no es fijo ni mucho menos inalterable, pone los pies en la tierra, en el momento, para no caminar por senderos que no conducen a ninguna parte, para territorializar el territorio.

Tiene el don de encantar con los labios, de decir con los ojos, de contar historias alternas a la historia oficial y es insistente en que lo que requieren los personajes del arrabal, más que cualquier otra cosa, es amor.

---

<sup>20</sup> Este título lo adoptamos del cuento de Oscar Wilde *El hombre que contaba historias*, pues lo abordamos en uno de los talleres. Solo adaptamos el título, pues lo resignificamos completamente en el ejercicio didáctico y escritural.

**PERSONAJES  
HETERORÍTMICOS**



**PERSONAJE X**  
*La mujer que contaba historias*

**Los portadores de sueños**

"En todas las profecías está escrita la destrucción del mundo. Todas las profecías cuentan que el hombre creará su propia destrucción. Pero los siglos y la vida que siempre se renueva engendraron también una generación de amadores y soñadores, hombres y mujeres que no soñaron con la destrucción del mundo, sino con la construcción del mundo de las mariposas y los ruiseñores. Desde pequeños venían marcados por el amor. Detrás de su apariencia cotidiana Guardaban la ternura y el sol de medianoche. [...] Dicen que la tierra después de parirlos desencadenó un cielo de arcoiris y sopló de fecundidad las raíces de los árboles. Nosotros sólo sabemos que los hemos visto sabemos que la vida los engendró para protegerse de la muerte que anuncian las profecías". (Belli, 2011).

10. *La mujer que contaba historias*

“¡Que pedagogos éramos cuando no nos preocupábamos por la pedagogía!” (Pennac, D., 1993, p.19)

### Bibliografía citada en el Tercer movimiento

Barcena, F. (2002). *La respiración de las palabras. Ensayo sobre la experiencia de una lectura imposible*. Educación y Pedagogías

Belli, G. (2011). Portadores de sueño. En Entre los poetas míos. (p.23-25). Recuperado de <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/cuaderno-de-poesia-critia-n-055-gioconda-belli.pdf>

Caballero, F. (2017). Don Juan Bolondrón. p.5 Recuperado de [https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/26\\_lemc\\_juan\\_bolondron.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/26_lemc_juan_bolondron.pdf)

Deleuze, G., Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

Deleuze, G., & Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.

Farina, C. (2006). Arte, Cuerpo y Subjetividad: Experiencia Estética y Pedagogía. *Educación Física y Ciencia*, 8, 1-14.

Giard, L. (1999). *Capítulo 10. Artes de alimentarse. En La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar* (pp.153-173). México: Universidad Iberoamericana

Giard, L. (1999). *Capítulo 13. Las reglas del arte. En La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar* (pp.221-229). México: Universidad Iberoamericana

Gilbrán, J. (1997). *El loco*. En El profeta. El loco. Páginas escogidas. (p.97). Panamericana Editorial

Kalman (2003). *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*.

Lerner, D. (2001) en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*

Llenas, A. (2018). *El monstruo de colores*. Editorial Flamboyant

Masschelein, J. (2006) *E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre*. En Educar la mirada Políticas y pedagogías de la imagen (295-310). Ediciones Manantial

Mayol, P. (1999). *Capítulo V. El pan y el vino. En La invención de lo cotidiano. 2.Habitar, cocinar* (pp.87-102). México: Universidad Iberoamericana

Mayol, P. (1999). *Capítulo XI. El plato del día. En La invención de lo cotidiano. 2.Habitar, cocinar* (pp.175-204). México: Universidad Iberoamericana

Montero, R. (2004). *La loca de la casa*. Santillana Ediciones Generales

Nervo, A. (1916) Poema En paz. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89012.pdf>

Niño, J. (1998). Usted. En Preguntario. Recuperado de <https://jairoanibalnino.edu.co/index.php/poemas>

Pardo, J (2016). *Crear de la nada*, En: Estética de lo peor. De las ventajas e inconvenientes del arte para la vida. Editorial Pasos perdidos

Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Editorial Norma

Pessoa, F. (2016). *Fragmentos de tabaquería*. En Antología bilingüe. (pp.256-267). (J. Pizarro, trad.). Fondo de Cultura Económica.

Sabines, J. (2012). ¿Qué putas puedo?. Recuperado de [https://books.google.com.co/books?id=--](https://books.google.com.co/books?id=--YJNUIDPikC&pg=PA221&dq=que+putas+puedo&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwj_d_qn8ttXsAhVrplkKHajHAfQQ6AEwAnoECAcQAQ#v=onepage&q=que%20putas%20puedo&f=false)

[YJNUIDPikC&pg=PA221&dq=que+putas+puedo&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwj\\_d\\_qn8ttXsAhVrplkKHajHAfQQ6AEwAnoECAcQAQ#v=onepage&q=que%20putas%20puedo&f=false](https://books.google.com.co/books?id=TVBVo594R50C&pg=RA1-PR30&dq=que+putas+puedo+jaime+sabines&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwj48saztNXsAhWkuVkKHbbOB-kQ6wEwA3oECAQQAQ#v=onepage&q=que%20putas%20puedo%20jaime%20sabines&f=false)  
[https://books.google.com.co/books?id=TVBVo594R50C&pg=RA1-](https://books.google.com.co/books?id=TVBVo594R50C&pg=RA1-PR30&dq=que+putas+puedo+jaime+sabines&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwj48saztNXsAhWkuVkKHbbOB-kQ6wEwA3oECAQQAQ#v=onepage&q=que%20putas%20puedo%20jaime%20sabines&f=false)

[PR30&dq=que+putas+puedo+jaime+sabines&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwj48saztNXsAhWkuVkKHbbOB-](https://books.google.com.co/books?id=TVBVo594R50C&pg=RA1-PR30&dq=que+putas+puedo+jaime+sabines&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwj48saztNXsAhWkuVkKHbbOB-kQ6wEwA3oECAQQAQ#v=onepage&q=que%20putas%20puedo%20jaime%20sabines&f=false)  
[kQ6wEwA3oECAQQAQ#v=onepage&q=que%20putas%20puedo%20jaime%20sabines&f=false](https://books.google.com.co/books?id=TVBVo594R50C&pg=RA1-PR30&dq=que+putas+puedo+jaime+sabines&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwj48saztNXsAhWkuVkKHbbOB-kQ6wEwA3oECAQQAQ#v=onepage&q=que%20putas%20puedo%20jaime%20sabines&f=false)  
alse

Salinas, P. (). *No rechaces los sueños por ser sueños. Largo lamento*. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=uAUwDgAAQBAJ&pg=PT6&dq=No+rechaces+los+sue%C3%B1os+por+ser+sue%C3%B1os+1939&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiszoXw7tTsAhXQxFkKHYCMC-wQ6AEwAHoECAYQAQ>

Storni, A. (1956). *Obra de amor (fragmento) Razones y paisajes de amor*. En Antología poética. (p.180-181). Editorial Losada Valencia, T. (2010). *Canción*. En Futuro Mar. (p.62). Taller El Angel Editor.

## Coda o conclusiones en una cartografía del hambre

Las reflexiones con las que culminamos esta propuesta investigativa, se dan en el marco de lo innombrado, silencios que quedan balbuciendo; pues aún queda mucho por decir, mucho que pesquisar frente a una cartografía del hambre, frente al hambre como posibilidad y frente a las formas de territorializar un territorio.

En el arreglo n°26 proponemos un mapa con las palabras clave que surgieron a modo de conclusión en tanto experiencia, enseñanza de las prácticas LEO fuera de la escuela y de propuestas desde la experiencia a la educación.



### 26. Coda

Desde la experiencia de la práctica, que nos permitió conocer y habitar el territorio, consideramos que es necesario resignificar las formas de enseñanza de las prácticas LEO, en tanto se enfoquen en la producción de sentido y no en la adquisición del código como mero hecho de decodificar conjugaciones, o de aprender a leer palabras que no devienen propias; ligado a esto, hacemos especial énfasis en la necesidad de enseñar la lectura, la escritura y la oralidad desde un contexto cercano, es decir, desde lo conocido, desde lo que trasciende el plano

instrumental de relacionar grafemas para mutar a la concepción del código como forma de comprender, habitar y ser parte del mundo, como posibilidades que permite el acceso.

El movimiento que se da con el cambio de perspectiva frente a las formas de relación del código con el mundo, tensiona tanto los sistemas bajo los cuales se imparte, como los agentes encargados de ellos, así, el maestro debe pensarse en la dicotomía de lo institucionalizado y lo no convencional, como posibilidad de hacer parte y territorializar los espacios que habita, pues el campo educativo abarca mucho más que la escuela como lugar físico, como institución. Para esto, el maestro debe dejarse afectar, intervenir, por lo que acaece en el territorio que habita, debe hacerse en el camino y habitar desde el movimiento.

El maestro que llega, no puede ser el mismo que se va, de ser así, su presencia en tal o cual espacio habrá pasado desapercibida -tanto para él y sus procesos, como para los de sus estudiantes- cuando no, es que se convierta en vacío, no como posibilidad sino como carencia. En tal sentido, ¿podrían constituirse cartografías del hambre, de los silencios como escenarios de creación para las maneras singulares de hacerse maestras de lenguaje? ¿es el lugar de los vacíos y los silencios un escenario para la constitución de una didáctica de las prácticas LEO en donde lo normatizado pueda ceder lugar a lo emergente?

Esta resignificación del código es vigente, tanto para quienes lo aprenden, como para quien lo enseña, de ahí la importancia de que el maestro, a fin de renovarse, invierta un poco el rol y sea él quien escriba, quien a partir de los ritmos que se dan en el contexto y territorialice tanto el lugar en el que enseña, como el territorio propio. Así, ocupar el lugar del escritor, es decir, inmiscuirse en la exigencia que suele hacerles a sus estudiantes de escribir a partir de, o sobre qué, y empezar a crear él a partir de las expresiones de sus estudiantes, desemboca en un maestro que deviene reinención. De ahí la importancia de escribir en los márgenes, en el tiempo robado, que le permitirá proponer métodos propios y reformulación de los existentes, a fin de poner su huella en el territorio, en los estudiantes, en su vida misma.

Ligado a esto, desde la enseñanza de la lengua fuera de la escuela, puede entonces afirmarse que el aprendizaje de las prácticas LEO, es posible en lugares fuera de la Institución Educativa, en tanto se dé con ellas el acceso a los sentidos vitales, a lo que hay y a lo que falta, y se les resignifique como prácticas singulares y contextualizadas con los sujetos que las viven. En relación con esto, proponemos la reivindicación de lo contextual, de lo vernáculo, en tanto eso propio sobre lo que se pueden pensar propuestas, pues qué mejor que la experiencia y la

cercanía con el espacio, para presentarlo como un todo no definido, sino en constante construcción. En tal caso, podríamos preguntarnos por si lo que parece sobrar en lo que se dice, escribe y lee, ¿es parte de una constitución subjetiva y práctica en movimiento, ligada a decires y haceres singulares, pero fundamentales que deben entrar en el universo de lo que enseñamos cuando pretendemos enseñar lenguaje?

En este sentido y basándonos en la práctica que llevamos a cabo, damos cuenta de que la enseñanza de la lectura, la escritura, la oralidad y los otros lenguajes, es posible desde lo propio en contextos diferentes a la escuela; lo que no implica una deslegitimación de la misma, pues si bien, las prácticas contextuales que en esta investigación se presentan, posibilitan el acceso, lo hacen en el marco de una propuesta complementaria a fin de potenciar las habilidades básicas del lenguaje y de acompañar en los procesos, pero nunca con miras a reemplazar o suplir las dinámicas que se dan en la escuela, en torno al acceso, la participación, la socialización y las demás acciones que esta posibilita. De ahí que nos asumamos partidarias de lo que complementa, pero no de lo que sustituye.

Concluimos también que, la acción del racionar no es mala en sí, pues si se la asume como proceso, como forma de ir dando de a poco, fragmentos de un todo alcanzable, deviene metodología, deviene estrategia de enseñanza, aprendizaje y acceso, contrario a lo que sucede cuando se raciona a fin de limitar las posibilidades.

Para finalizar, exponemos algunas propuestas que desarrollamos desde la práctica y la experiencia para la educación. Planteamos el retorno a la experiencia y al contar desde lo cotidiano como posibilidad de expresión, sin estancarnos en este punto de partida como único, pues, la acción de contar puede darse desde la experiencia, el deseo, la ficción, lo académico, lo social... Lo que proponemos es incluir lo cotidiano en esa multiplicidad. De la mano de los múltiples enfoques para la escritura, retornamos a la creación de personajes, para contar, para contarse, para exponer, definir o cartografiar, pues habitar heterónimos, homónimos, seudónimos es solamente una forma de hacer parte del mundo y de participar en él.

Hacer parte, no implica marcar las hojas y entregar respuestas, propuestas, historias; hacer parte es territorializar desde lo propio, de ahí que las basuras, los desechos, las redes reconfiguren los paisajes rítmicos que devienen territorios existenciales. Del mismo modo que afirmamos que se hace parte desde lo que se dice, exaltamos que, se participa también desde lo que no se dice, desde el silencio; pues el silencio es una figura, un tiempo, es una postura.

Esta cartografía del hambre pretende el movimiento, así, se inscribe en lo no agotado, en abordar lo que incomoda y en dar lugar a las formas otras, incluyendo el método cartográfico en tanto reinención constante.