



**Subjetividades políticas en tiempos desafinados: resistencias e invenciones que
recantan la vida en la escuela**

Mateo Cardona Sánchez
Valentina Muñoz Acevedo
Valentina Tamayo Céspedes
Laura Zuleta Londoño

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis
en Humanidades, Lengua Castellana

Asesora
Érica Elexandra Areiza Pérez, Magíster (MSc) en Literatura Colombiana

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Medellín, Antioquia, Colombia

2021

Cita	(Cardona Sánchez, Muñoz Acevedo, Tamayo Céspedes & Zuleta Londoño, 2021)
Referencia	Cardona Sánchez, M., Muñoz Acevedo, V., Tamayo Céspedes, V., & Zuleta Londoño, L., (2021). <i>Subjetividades políticas en tiempos desafinados: resistencias e invenciones que recantan la vida en la escuela</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z)

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda

Decano: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Juan David Gómez

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

Dedicatoria

Este trabajo de grado está dedicado a quienes:

No los dejaron florecer.

Sus sueños fueron soterrados.

Quisieron la paz y vivieron la guerra.

Salieron a marchar creyendo que la patria existía.

Intentaron recantar el mundo y les robaron la vida.

No tenían miedo, porque todo les había sido robado.

Les rasguñaron su cuerpo y les colonizaron el alma.

Les llegaron pedazos de muerte y no postales de amor.

Les arrebataron la tierra y aun así germinó la dignidad.

Les llegaron gladiolos mortuorios y no siempre vivas frescas.

En la noche criminal les fue usurpado el aliento de lo sublime.

No tuvieron un amor de colegio porque nunca estuvieron en uno.

Les impregnaron el olor a pólvora cuando deberían oler a primavera.

Obligaron a permanecer en la zozobra de un hombre armado con tiros sueltos.

Salieron a las calles visionando un mejor mundo y regresaron sin uno de sus ojos.

Creían que la violencia no era la forma de cambiar la sociedad y el Estado los asesinó.

Nunca lograron saber si había un día después de la guerra y no lo sabrán cuando lo haya.

Pidieron que les tomaran la última fotografía por si su rostro no podía volver a ser contemplado.

Se despidieron de su madre y dejaron una soledad ruidosa en las salas de sus casas, pues no, nunca volvieron.

Agradecimientos

Le agradecemos a cada voz levantada, a cada estudiante, maestra, poeta, artista, pintor, fotógrafo, músico, que hizo de esta partitura un lugar vivo para animar la compasión, el amor y el cuidado, tan importante en estos tiempos de incertidumbre.

A nuestras familias por brindarnos la ternura y la fortaleza para no dejar de caminar.

A nuestra asesora por su dedicación y entrega, por sus palabras pronunciadas y escritas, por cada reflexión que trastocó nuestro devenir.

A nosotros por seguir teniendo la convicción de que podemos construir desde el acto educativo sociedades más justas. Por escoger ser maestros en latitudes en las que ha sido difícil abrazar la extrañeza.

Le agradecemos a la Universidad de Antioquia por haber tergiversado el destino inexorable del *No futuro* al que habíamos sido pronosticados, por habernos cambiado la vida de manera radical.

Contenido

Resumen	1
Abstract	2
Oberturas	3
I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O RUIDOS DE CIUDAD, CONFINAMIENTOS Y BIOGRAFÍAS SONORAS EN LA ESCUELA	6
Antecedentes: entre voces y ecos persistentes	7
Murmullos que vienen del pasado: resonancias de una historia polifónica	19
Medellín: memorias de una ciudad aturdida	26
Confinamientos obligatorios: un ruido de la finitud	30
Contextos escolares: acordes de una literatura sonora	32
Justificación: melodías resonantes de una convicción pedagógica	35
Propósitos o partituras	39
II HORIZONTE TEÓRICO Y CONCEPTUAL: LA ACÚSTICA DE UNA COMPOSICIÓN	40
Subjetividades políticas: ritmos de existencias en lo opaco y lo luminoso	40
Subjetividades en el Sur: antorchas que encienden el rostro de la esperanza	45
Pedagogías críticas: coros diversos de la educación, la escuela y el territorio	50
Desigualdad social, violencia urbana y confinamientos: rasguños de lo tétrico en realidades que resisten	55
Narración y formación literaria: timbres que acompañan a leer y contar la vida	59
III METODOLOGÍA: AFINACIONES DE UN ACORDE DE CAMINOS, MIRADAS Y SENTIRES	64
Contextos y participantes: lugares y voces entre sensibilidades y saberes	74
Dispositivos metodológicos: resonancias entre la escuela, la memoria y la conversación	76
Tramas de sentido en una tonalidad múltiple	84
Amplificando los cantos de maestros y estudiantes	91

Consideraciones éticas: abrazando sonidos de una filarmónica	93
IV A PAPEL Y A LÁPIZ: PALABRAS DE LA EXPERIENCIA EN CRÓNICAS VIVAS	95
Lo que evoca una fotografía	95
Una risa en contingencia	98
La sentencia del desamor ante la irreverencia de un niño que amaba con fervor	101
La visita de una foránea indeseable	104
Esperanza en medio de ruidos aberrantes	108
A Medellín, dulcemente herida	112
Las persistencias de la memoria	115
Cantos que restablecen los sentires del alma	119
V DERIVAS DE UN RECITAL: HISTORIAS CRUZADAS DE SERES INDÓMITOS EN VIDAS CONFINADAS	122
Entre el sol y el viento: subjetividades nómadas y realidades itinerantes	123
Subjetividades (des)encapsuladas: virtualidades que hacen presencia	127
Narraciones en voz alta: lenguajes que sostienen la existencia	133
Encierros que estremecen: torciendo límites y construyendo continuidades	138
Epílogo	148
Referencias	153
Anexos	158

Lista de figuras

Figura 1. Las horas y los días (serie). Acrílico sobre lienzo. (Fredy Serna, 2006).	20
Figura 2. Niña mira por el orificio de la puerta de una escuela hecho por un arma de fuego en Medellín. Fotografía. (Natalia Botero, 2002).	29
Figura 3. Manifestación en las calles de Medellín. Fotografía. (Andrés Agudelo, 2019).	47
Figura 4. Velatón realizada en la ciudad de Medellín. Fotografía. (Andrés Agudelo, 2019).	48
Figura 5. Tríptico manos anónimas. Pintura. (Carlos Alonso. 2003).	66
Figura 6. La censura. Acrílico y collage sobre tela. Pintura. (Carlos Alonso, 1969).	68
Figura 7. Lo que evoca una fotografía. Ilustración. (Leifer Hoyos Madrid, 2021).	98
Figura 8. Trabajo realizado por estudiante de quinto grado de la IE San Pablo. Fotografía. (2020).	102
Figura 9. Resistir. Dibujo. (María Castañeda, 2021).	104
Figura 10. Desplazamiento. Ilustración. (Leifer Hoyos Madrid, 2021).	108
Figura 11. Medellín no future. Ilustración. (Leifer Hoyos Madrid, 2021).	111
Figura 12. Medellín. Collage. (Kelly Alexandra David Gaviria, 2021).	115
Figura 13. Un día de clase virtual. Ilustración. (Leifer Hoyos Madrid, 2021).	119
Figura 14. El mapa de los sueños. Fotografía. (Martín Weber, 1992-2013).	125
Figura 15. El mapa de los sueños. Fotografía. (Martín Weber, 1992-2013).	126
Figura 16. ¡Ahí van los desplazados! Collage. (Verónica Osorio, 2021).	127
Figura 17. Escrito realizado por estudiante de quinto grado de la IE San Pablo. Fotografía. (2020).	128
Figura 18. Carta de estudiante de séptimo grado de la IE Pedro Claver. Fotografía. (2020).	135
Figura 19. Fotografía de estudiante de grado décimo de la IE Pedro Claver. Fotografía. (2020).	136
Figura 20. Shot from an abandoned High School in Holley NY. Fotografía. (Larru Neuberger, 2012).	139
Figura 21. Collage hecho por una maestra cooperadora. Collage. (Makyerlin Borja, 2021).	143
Figura 22. Silencio con grieta. Fotografía. (Juan Manuel Echavarría, 2011).	144

Resumen

Esta composición busca visibilizar las formas de opresión y de resistencia que se develan en las subjetividades políticas de maestros y estudiantes en contextos afectados por la violencia urbana, la desigualdad social y el confinamiento obligatorio ocasionado por la pandemia generada por la Covid-19. El proceso se desarrolló en la I.E San Pablo, la I.E Pedro Claver y la I.E La Esperanza, ubicadas, respectivamente, en Manrique y Castilla, dos comunas de la ciudad de Medellín. El trabajo se fundamentó en una investigación de carácter narrativo-(auto)biográfico, perspectiva que permitió comprender dolores, alegrías, experiencias propias y de quienes habitan estos territorios. A partir de círculos literarios, de memoria y conversación, carteos, talleres, retos literarios y acompañamiento de guías pedagógicas, se generaron encuentros y configuraciones alrededor de tópicos tales como la memoria, la narración, la formación literaria y su incidencia en la creación de nuevas realidades alejadas de los repertorios de conflictos que persisten en las comunidades. Finalmente, dentro de los hallazgos de la investigación, reafirmamos la importancia de escuchar las voces de quienes habitan estos territorios hostiles, para comprender a mayor cabalidad la forma en que se ha significado la vida, así como las distintas maneras en que emergen las subjetividades políticas.

Palabras clave: Subjetividades políticas, violencias, desigualdad social, quehacer pedagógico, confinamientos, narración.

Abstract

This composition seeks to make visible the forms of oppression and resistance that are revealed in the political subjectivity of teachers and students in contexts affected by urban violence, social inequality, and compulsory confinement caused by the Covid-19 pandemic. This research was carried out in three educational institutions: I.E San Pablo, I.E Pedro Claver and I.E La Esperanza located in Manrique and Castilla, two communes of Medellin. The work was based on a Narrative-(Auto)biographical research, a perspective that allowed us to understand the pains, joys, and experiences of the inhabitants of these territories. From literary circles, memory and conversation circles, letters, workshops, literary challenges, and accompaniment of pedagogical guides, encounters and configurations were generated around topics such as memory, narration, literary training, and its impact on the creation of new realities far from the repertoires of conflicts that persist in the communities. Finally, among the research findings, we reaffirm the importance of listening to the voices of those who inhabit these hostile territories to understand more fully how life in these places has been understood and the different ways in which political subjectivities emerge.

Keywords: Political subjectivities, violence, social inequality, pedagogical work, confinement, narration.

*Había una vez:
todo lo que ha sido
lo que está siendo
lo que será.
Y, además:
todo lo que pudo haber sido
todo lo que todavía no es
todo lo que puede llegar a ser.
Y aún
todo lo que jamás fue
todo lo que no está siendo
todo lo que ocurrirá.
Dejar de contar
es abandonar el mundo.
Por eso:
había una vez
y otra vez,
y una vez más.
Carlos Skliar*

Oberturas

Este trabajo de investigación es un gran concierto que amplifica nuevas melodías, un cantar que emociona los sentidos y los quehaceres de nuestra formación pedagógica, una travesía que emprendemos con la esperanza de encontrar un nuevo modo de habitar en sociedad. Cada estudiante, maestro, poeta, pintor, escritor y músico que hace parte de las voces que se escuchan a lo largo de esta composición ha sido crucial para entender lo desafinado de un contexto y lo afinado de las respuestas humanas a estos. Todo acorde que se fue creando amerita ser escuchado y comprendido como un aporte del alma, la mente y los sentidos. Nos empeñamos en esa idea del cuidado esencial y de un compromiso que late como un corazón dispuesto a nuestro deber en la escuela de favorecer lo que ama la vida, la protege y la contempla como una pequeña y sencilla maravilla que nos presentó el universo.

Cabe mencionar, que a este trabajo lo constituyen cinco piezas musicales. En la primera de ellas, decidimos acudir a la lectura de investigaciones o antecedentes alrededor de algunas de las líneas de sentido abordadas. Fijar la mirada en estos referentes amplió los horizontes sobre distintos alcances y aristas, al tiempo que permitió enrutar interrogantes en relación con los contextos desafinados en los cuales se enmarcaron nuestras pesquisas. Es pertinente resaltar que estos

hallazgos se convirtieron en peldaños indispensables para lo que sería esta travesía, puesto que, contribuyeron a puntualizar enfoques ineludibles para la construcción de nuestros propios sentidos.

El apartado que compone el problema investigativo abarca la contextualización histórica de Medellín, como una ciudad que por varias décadas ha sido golpeada por la violencia y la desigualdad social. En este tramo del texto, se desarrollan las distintas modalidades y gramáticas de la guerra que vivencian los territorios urbanos. Esto nos permitió problematizar el impacto que estos sucesos han tenido en los escenarios educativos y las formas en que se han construido los vínculos interpersonales dentro y fuera de estos. Así mismo, favoreció la comprensión de las maneras en que los repertorios de hostilidad y miedo se han ido transformando y evolucionando dentro de la ciudad y en algunas de sus comunas, las mismas que hoy se han visto agravadas por la pandemia de la Covid-19¹, situación que ha intensificado ciertas problemáticas relacionadas con la desigualdad social.

La segunda pieza se centra en los horizontes teórico y conceptual y se traduce en una propuesta coral que tuvo como propósito orquestar y entretejer nuestras reflexiones con autores, experiencias y relatos que corporificaban nuestras líneas de investigación, para así abrir esas rutas que logran interrelaciones, encuentros, tensiones, bordes epistemológicos que aportan al campo pedagógico y a sus vínculos con los campos de las Humanidades y las Ciencias Sociales. En la tercera pieza se despliega la construcción metodológica, a la luz de una perspectiva narrativa - (auto)biográfica. Esta nos llevó a la configuración de ciertas propuestas que aportaron al reconocimiento de las formas en que las comunidades entonan las construcciones simbólicas que representan sus realidades y formas de vivir.

La cuarta pieza musical abraza la creación de unas crónicas cuyas tramas derivan de acontecimientos estéticos avivados en los sentidos y experiencias que nos atravesaron durante el

¹Según la OMS “la Covid 19 es la enfermedad infecciosa causada por el coronavirus que se ha descubierto recientemente. Tanto este nuevo virus como la enfermedad que provoca eran desconocidos antes de que estallara el brote en Wuhan (China) en diciembre de 2019. La Covid 19 se convirtió en una pandemia que afecta a muchos países de todo el mundo”. Recuperado de: OMS. (2020). Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19).<https://www.who.int/es>. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>

tiempo de inmersión en las instituciones educativas. La quinta y última pieza recoge todo aquello que emergió a partir del trabajo pedagógico, en concordancia con cada una de las líneas de sentidos derivadas.

Finalmente, invitamos a quienes se acerquen a esta composición, a generar reflexiones críticas sobre la vida en contextos áridos, sobre el papel de la escuela en la existencia y la vulnerabilidad que atraviesa las comunidades. Además, insistir en investigaciones que proporcionen otras miradas y sentires a los sujetos que participan en ellas. También deseamos que quienes se encuentren con esta pesquisa puedan vincular sus propias posturas respecto a los ejes abordados, puesto que, no pretendemos imponer verdades totalizantes, por el contrario, buscamos que el lector encuentre nuevos umbrales y posibilidades de significación.

I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O RUIDOS DE CIUDAD, CONFINAMIENTOS Y BIOGRAFÍAS SONORAS EN LA ESCUELA

Una pregunta-semilla que nace de este espacio de potencialidad pura; no se trata de una pregunta que viene de fuera, por imposición, sino que es mi pregunta. una mirada retrospectiva de autoexploración: de extrañamiento.

Noemí Duran

Este transitar compartido nos ha permitido volver a nuestras biografías y comprender que en ellas nacen los cuestionamientos que hoy nos convocan a componer un camino investigativo y pedagógico, que nos invita a indagar en otras voces, en el pasado no solo de nuestras vidas, sino también de la ciudad de Medellín y su devenir histórico, un ámbito fundamental en el bullicio que ha sido la violencia urbana y sus avatares en el país. En consonancia con ello, hemos resonando con las preguntas de otros investigadores que han reflexionado y fijado su mirada en el desentone de diferentes contextos y las múltiples resistencias que emergen en ellos. En ese sentido, las interlocuciones que se establecieron con los textos rastreados develaron disonancias y sonoridades de maestros y estudiantes que han habitado entornos marcados por la desigualdad social, la violencia urbana y los confinamientos cotidianos tales como el hambre, la violencia intrafamiliar, el conflicto armado y las dinámicas violentas que por décadas han acallado la vida.

Estas búsquedas han avivado en nosotros la pregunta por la subjetividad política en ámbitos escolares, puesto que, reconocemos el impacto causado por los repertorios de la infamia, específicamente en Medellín, una ciudad convulsionada por una historia aturdidora que se empecina en coartar la libertad de los sujetos, impidiendo, en ocasiones, la posibilidad de que estos expresen lo que sienten y piensan con respecto a su cotidianidad y su existencia, situación que se agudiza con la pandemia ocasionada por la Covid-19.

En este apartado situamos un mapa de tensiones, problemáticas, motivaciones y horizontes, a propósito de esas otras maneras de significar el mundo que han construido las comunidades, contrarias a las que les han sido impuestas por las políticas de la muerte, la segregación y la exclusión.

Antecedentes: entre voces y ecos persistentes

Los documentos con los que trabajo son testimonios vivos, no se solidifican como la arcilla al secarse. No enmudecen. Se mueven a nuestro lado.
Svetlana Alexiévich

Las distintas formas de violencia que han tenido lugar en el devenir histórico de la sociedad en las últimas décadas han llevado a que, en los ámbitos local, nacional e internacional, exista una proliferación de trabajos de investigación relacionados con la memoria histórica, la subjetividad política y la construcción de paz desde el escenario educativo. En algunos abordajes, las artes y el campo de la formación literaria han tenido un papel esencial. Estas investigaciones han favorecido distintas aproximaciones pedagógicas que han contribuido a la configuración de un *ethos* colectivo, como respuesta ante un fenómeno tan atroz como la guerra.

En este rastreo se entretajan diez trabajos de pregrado, posgrado y otras indagaciones que posibilitan la apertura a un horizonte investigativo más amplio. Estos antecedentes se enmarcan en los últimos veinte años, periodo de suma importancia en el que se han puesto de manifiesto las voces de académicos, maestros e investigadores que han asumido un compromiso riguroso al momento de teorizar y estudiar los ejes enunciados. Estos abordajes enriquecen y favorecen el reconocimiento de puntos de convergencia o aspectos diferenciadores en relación con fenómenos e inquietudes que ocupan nuestro interés.

En ese sentido, encontramos pertinente retomar la tesis de pregrado *Narrar (se) y narrarnos: una apuesta por la pedagogía de la memoria en el aula de clase* (2019), elaborada por Eliana Gaviria Restrepo, Hildebrando Castaño Rojas y Andrea Urrego Gordon. Este trabajo tuvo como finalidad la recuperación de algunos aspectos claves de la memoria histórica colombiana como respuesta a las múltiples violencias que ha vivenciado el país y que, a su vez, han representado pérdidas materiales y simbólicas irreparables. Por lo tanto, lo narrativo y sus diversas manifestaciones se develan como un elemento fundamental para el reconocimiento de las distintas experiencias de quienes han sido protagonistas de esa historia cruel y violenta, posibilitándole a las víctimas, no

sólo reconocerse como sujetos históricos, sino tomar conciencia de la presencia de ese “otro” que acontece en sus realidades.

En esta propuesta, el reconocimiento de la escuela como un espacio capaz de interpelar la perpetuación de la guerra fue primordial, pues, a partir de este escenario se lograron consolidar y tejer esas nuevas relaciones humanas que debían estar fundamentadas en el respeto y la paz. Por ello, resultó necesario que los maestros asumieran discursos, responsabilidades y acciones que aportaran a la constitución de una pedagogía de la memoria dispuesta a reconocer las diferentes subjetividades que habitaban en las aulas de clase. Esto supuso el cuestionamiento de la normalización de lo terrible, a fin de buscar unas nuevas significaciones de otras formas de vida que no tuvieran como epicentro la violencia, en donde el relatar (se) permitiera la construcción de una narrativa común.

La propuesta de investigación visibiliza de manera concisa que la necesidad de narrar-(se) es innata en los seres humanos. De acuerdo con lo anterior, la literatura se configura como una manifestación simbólica, artística y cultural capaz de transformar realidades, aún más si se trata de contextos en los cuales las voces de quienes han querido expresar otras posibilidades y verdades han sido acalladas. Por ello, la escuela debe ser siempre un espacio portador de palabra y de acogida para quienes encuentran en el relato procesos de restauración. Es allí donde los maestros se encuentran comprometidos y dispuestos a establecer vínculos que logren reconciliar un pasado cruel, violento y doloroso con un presente que resiste a la repetición de estas realidades sentenciadas en las que el silencio, el fracaso y la desigualdad se fusionan con la cotidianidad.

A propósito de la importancia educativa de narrar(se) y de las diversas posibilidades que genera el escenario escolar para desplegar la creatividad, consideramos pertinente reseñar el trabajo de grado de Mónica Lizeth Toro Toro titulado *Una escuela siempre viva para la literatura y las artes: el lugar de lo posible para la configuración de subjetividad política* (2017), el cual plantea el escenario educativo como un espacio donde convergen diferentes dinámicas que configuran la formación de quienes habitan una escuela que se ha visto permeada por contextos bélicos y tempestuosos. Encarando estas realidades, la maestra investigadora propone un posicionamiento político a través de la enseñanza de la literatura y las artes, para la configuración de una subjetividad

que logre torcer el destino establecido que tienen como protagonistas el actuar violento y los poderes hegemónicos. Fuerzas que impiden construir nuevas realidades, la emancipación de los sujetos y el reconocimiento de las diferentes posibilidades de potenciar el pensamiento crítico, la solidaridad y el saberse parte de un mundo.

A la luz de la comprensión sobre la subjetividad política en la escuela, la autora focaliza tres ejes centrales: memoria, narración y posicionamiento. Temas que se fueron hilando en actividades propuestas como los “Cuadernos de la memoria”, estrategia desarrollada en el marco de una secuencia didáctica que tuvo como fin propiciar un espacio donde los estudiantes plasmaran su experiencia estética, ética, política, familiar, personal y social, articulando procesos simbólicos en los cuales el arte y la narración tejían escenarios para un pronunciamiento político. Las actividades se enriquecieron con otras formas de entender la realidad, pues a partir del contacto con la obra *La siempreviva* de Miguel Torres², los estudiantes realizaron diferentes construcciones narrativas y pictóricas, con un sello personal, donde reconocieron un suceso histórico para el país y, a su y su versión cinematográfica vez, se vincularon a un proceso de identidad frente a un contexto que también los constituía como seres humanos.

A través de estos trabajos, la subjetividad política se presenta como una nueva apuesta para la comprensión de otras formas de verse y de entender el lugar donde se habita, a través de la narración que se materializa en la literatura, las artes y las nuevas miradas estéticas, que generan en los estudiantes formas de verse a sí mismos y a sus pares como seres de derechos partícipes de la construcción de nuevas realidades. Son las diferentes prácticas de enseñanza, del lenguaje y del arte que propician una amalgama de voces y realidades para comprender la sociedad y sus contextos, y así procurar una escuela donde la formación de sujetos sea guiada por la reflexión, la consciencia, la criticidad, la palabra y la acción dulce.

La enseñanza del lenguaje en contextos afectados por la violencia y la desigualdad es un tópico fundamental en la tesis de maestría *Voces para construir memoria histórica sobre un pasado presente: una propuesta didáctica que se entreteje entre la literatura con otras manifestaciones*

² Esta obra está basada en hechos reales ocurridos en Colombia, en el marco de la toma al Palacio de Justicia por el M-19 y la retoma que hace el Ejército colombiano en 1985. El libro narra la dramática historia de una familia que busca con desesperación a una de sus integrantes, una joven desaparecida en este suceso trágico.

artísticas (2018), realizada por Catalina Londoño Cardona y Yamile Carmona Jaramillo. Esta pone el acento en el contexto social y político que ha atravesado a la Comuna 13 de Medellín, marcada por un río caudaloso de violencia, desplazamiento, desaparición y narcotráfico, que ha originado un conflicto urbano que se cuela como polizón insistente en las escuelas y exige una reconfiguración de todo lo que allí se genera. Las autoras exponen una propuesta didáctica donde la literatura, junto con diferentes manifestaciones del arte, permiten la construcción de memoria histórica con los estudiantes de una de las instituciones educativas de esta zona, atendiendo así al pasado envilecido por el sonido de la guerra, que deja una cicatriz evidente y que marca de manera directa el presente de los habitantes de este territorio.

Desde este panorama, la escuela se sitúa en un lugar importante para crear espacios donde se permita la voz de quienes viven las dinámicas ya mencionadas. La memoria solo puede ser contada por quienes *están ligados a ella*. La propuesta didáctica construida por las docentes, giró alrededor de voces y relatos desplegados en conversatorios de reconocimiento histórico e identitario, talleres de sensibilización, secciones de lectura, teatro, fotografía, composición de textos, canciones, fotorrealismo, entrevistas y visitas a lugares emblemáticos de la ciudad. Las actividades generaron diferentes preguntas que desentrañaron el habitar del barrio, la importancia de recordar y lo revelador del testimonio, posibilitando una memoria histórica abonada de narrativas sobre un pasado que se hace presente en las dinámicas cotidianas. La investigación formuló preguntas alrededor de la escuela y del papel del maestro en contextos desiguales, favoreciendo la mirada de la enseñanza como una práctica social y política, con miras a nuevos horizontes pedagógicos para suscitar formas de entender las realidades que circundan las comunidades y sus habitantes.

A propósito de lo anterior, se colige cómo la violencia y la desigualdad han dejado secuelas que demandan, desde el campo educativo, iniciativas que le apuesten al reconocimiento de las muestras de horror que han subsistido en Medellín. De ahí que resulte iluminador el libro *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas* (2014) de los maestros y maestras Martha Herrera, Piedad Ortega, José Cristancho y Vladimir Olaya, en cuya trayectoria académica ha persistido un interés por el tema de la violencia en Colombia.

Los investigadores reconocen la importancia de la construcción de subjetividad política en espacios de formación donde jóvenes y maestros logren develar, a partir de sus narraciones y experiencias,

el reconocimiento de la alteridad. El libro ofrece dos perspectivas: la primera de carácter documental, a partir de la construcción de un estado del arte que aborda la problemática de la violencia política en el territorio colombiano. Allí se gestan los aportes a la comprensión de la rememoración sobre esta, lo que vislumbra la forma en que las víctimas del conflicto van emergiendo cada vez con más vigor y ganan un importante terreno dentro de los trabajos académicos, para así dignificar su memoria a partir de los tejidos colectivos que desarrollan en relación con la formación y las configuraciones de la subjetividad. La segunda perspectiva fija la mirada en el conflicto escolar y los roles que ocupan las juventudes y los educadores en este contexto.

En esa misma línea es necesario reconocer las propuestas y acciones contundentes que llevan a pensar en una “paz inconclusa”, pero presente en las dinámicas actuales. Por esto, la tesis doctoral *Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz. Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas* (2016), elaborada por Julián Andrés Loaiza de la Pava, sirve como insumo para reiterar el compromiso que tenemos como docentes de seguir avivando espacios que se sobrepongan a la guerra. Este proyecto implicó una realización colectiva que no solo tenía como epicentro reconocer las distintas formas de violencia, sino también, visibilizar la paz desde sus diversas formas de emergencia. Esto pone en evidencia aquellas expresiones que han permitido la re-existencia de las distintas comunidades afectadas por la guerra y que se han visto en la necesidad de reescribir sus realidades a causa de las múltiples conflictividades que han vivenciado.

La investigación se enmarca en un macroproyecto desarrollado en catorce departamentos del país y se focaliza en la Institución Multipropósito de la ciudad de Cali. El trabajo tuvo como finalidad potenciar las dimensiones afectiva, comunicativa y ética para la resolución de conflictos de una manera pacífica, por lo que la participación activa de los jóvenes, el reconocimiento de su subjetividad política y de las formas en que resignifican el mundo, constituyó un factor fundamental, porque fue precisamente a partir de sus testimonios y relatos, que los maestros lograron configurar otras realidades que no se encontraban directamente relacionadas con las dinámicas violentas que abrumaban día a día.

Desde la perspectiva de esta investigación, nombrar la paz como una práctica imperfecta no debe generar una connotación negativa, por el contrario, debe entenderse como una posibilidad que permite seguir tejiendo, construyendo y agenciando propuestas que favorezcan la transición de una práctica inconclusa, a una realidad sólida, contundente y certera, en la cual, resulta necesario continuar reconociendo aquellas acciones que aparentemente son sutiles, pero terminan contribuyendo a dicha configuración. En ese sentido, el rol que deben asumir los maestros es de vital importancia, puesto que, estos se develan como mediadores capaces de dar apertura a escenarios de participación, para ofrecer otras formas de tratamiento a las diferentes situaciones que, de alguna manera, ponen en riesgo la vida de quienes habitan estos contextos marginales. Esto con el fin de brindar otras alternativas de vida que no se encuentren vinculadas con la vulneración de los derechos humanos.

Los educadores han sido hacedores en la búsqueda de la construcción de paz en Colombia. Han habitado las escuelas y llevado consigo melodías para el sosiego. Por eso consideramos pertinente retomar el Trabajo de grado *La memoria y la construcción de paz. Una aproximación pedagógica desde las narrativas y lenguajes en contextos situados* (2019), desarrollado por Johan Sebastián Pabón Agudelo, Yesid Alejandro Carmona Abalo y Yuri Catalina Montoya Cardona. En este, la narración se posicionó como una posibilidad para la emancipación y, a su vez, para delinear los rasgos más significativos de la subjetividad y su vínculo con la paz.

Esta investigación comprende la relación entre memoria y construcción de paz, a partir de la experiencia del Diplomado “Memorias Comunitarias: Narrativas y Propuestas de Paz”, en el que se analizan, por un lado, las implicaciones de esta propuesta en la configuración de la subjetividad de quienes participaron en ella. Por otro lado, la necesidad de que el maestro reconozca la memoria colectiva y recupere su condición como sujeto partícipe en la transformación social de los territorios en los que enseña. Las voces que se mencionan en el proyecto demandan la figura de un docente que permanentemente se vincule a los espacios de organización social propios de la comunidad.

La participación de los estudiantes ha sido indispensable para nutrir los espacios dispuestos a la narración, los cuales, han generado comprensiones sobre la forma en la que se constituye la subjetividad. El Trabajo de grado de carácter biográfico-narrativo (2019), desarrollado por Leidy

Johana Velásquez Araque, se pregunta por la memoria histórica en Medellín, mediante las historias de vida y las narrativas visuales en la enseñanza de la literatura y la lengua castellana, con estudiantes de la Institución Educativa José Félix de Restrepo. Así pues, el norte de esta investigación se enmarca en la necesidad de interrogar la cotidianidad del mundo escolar con el fin de crear conciencia alrededor de la historia personal, y así desarrollar una pedagogía de la mirada³. De esta manera, el tratar de evocar lo vivido debe ser un compromiso ético que dé paso a la narración como posibilidad para construir nuevos enfoques sobre lo que es la escuela, con el propósito de aportar en la construcción de una memoria plural.

Así pues, esta propuesta reflexiona sobre el accionar de los maestros y la escuela, además, de pensar en el porvenir de las generaciones que están por llegar, para que sean educadas desde una pedagogía de la mirada que afiance la identidad narrativa de los estudiantes y así pensarse un lugar donde se incluya la memoria como una práctica hacedora de paz, con el propósito de cambiar la visión que se tiene de la violencia.

Si bien hay investigaciones que han fijado la atención en las formas en que las comunidades afectadas por el conflicto han emprendido procesos de resistencia mediante el poder de su voz y el relato de lo que aconteció, resulta pertinente estudiar otras aristas de construcción de memoria histórica en aquellos lugares que, al parecer, han olvidado, con el paso de los años, los eventos que desangraron el territorio. Por eso consideramos importante referenciar el Trabajo de grado *El aula de clases, un lugar para la memoria histórica: un abordaje desde el territorio del lenguaje* (2016), realizado por Paola Andrea Palacio Marín y Juan Sebastián Bermúdez Correa, que se pregunta por el sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura en contextos de guerra. Este se centra en el periodo transcurrido entre 1995 y 2005, debido a que, es allí donde se muestran los picos de aumento de la barbarie en el Carmen de Viboral, municipio del Oriente Antioqueño en el que se sitúa la investigación. En este periodo se registra la masacre de la vereda La Esperanza a manos del paramilitarismo, en alianza con el Ejército Nacional. Posteriormente, se concreta la puesta en marcha de la ley 975 del 25 de julio de 2005, Ley de Justicia y Paz⁴.

³ La pedagogía de la mirada se entiende como la conexión vital entre narrativas e imágenes, que tiene como fin educar la mirada, las percepciones y las sensaciones de estudiantes y maestros para que reflexionen y permitan aberturas en la concepción de las imágenes, las palabras y las artes.

⁴ Tal como lo menciona la Justicia Transicional “esta ley consiste en facilitar los procesos de paz y la reincorporación a la vida civil de miembros de grupos que se hayan desmovilizado individual o colectivamente [...] De otro lado,

Esta propuesta pedagógica problematiza la construcción de memoria colectiva en el municipio, porque si bien los estudiantes de noveno de la Institución Educativa Fray Julio Tobón -escenario donde se realiza la investigación- nacieron en medio del conflicto armado, estos señalan que no recuerdan nada o muy poco de lo sucedido, lo que evidencia que no existen vías para tratar temas relacionados con las múltiples violencias que este ha dejado como consecuencia, además, de que no es un tema de interés para la comunidad. Es por esto, que se piensa con urgencia el papel del maestro como un sujeto comprometido ética y políticamente, que acude a las distintas herramientas ofrecidas por el lenguaje para generar encuentros que promuevan el diálogo, en los cuales, las tensiones se visibilicen como expresión propia de los desacuerdos presentes en las relaciones humanas, pero que son agravadas en las acciones de la cotidianidad que no permiten su resolución.

Con el fin de subsanar el poco tratamiento que se le ha dado a esta temática y de iniciar el proceso de construcción de una memoria conjunta, las historias de vida de los estudiantes cobran un papel protagónico dentro del aula. Allí se aprovechan los espacios de diálogo sobre el territorio, para emprender procesos en los que, mediante la narración, los estudiantes develen subjetividades, comprendan las problemáticas cotidianas de sus vidas, de sus familias, del aula y la relación que estas tienen con los enfrentamientos armados en el municipio.

El territorio aparece de diferentes formas en los trabajos estudiados, pues este no es solo el lugar donde suceden los hechos, son escenarios de disputa, de representaciones, de relaciones de saber y de poder, donde viven las comunidades y donde se emprenden procesos de reparación. En concordancia con esto, se presenta el trabajo de Maestría *La llave de la memoria: una ficción etnográfica audiovisual sobre la memoria, olvido y la violencia en las comunas uno, ocho, y trece de la ciudad de Medellín entre los años 1980 y 2022* (2012), realizado por Germán Adolfo Arango Rendón. Este se centra en la indagación por los nuevos accesos a las memorias sobre la violencia en Medellín, esto como un camino para la comprensión etnográfica de lo que es la comunidad.

contempla la garantía del derecho de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación integral.” Recuperado de: Ley de Justicia y Paz: (2015). MinJusticia. <http://www.justiciatransicional.gov.co/ABC/Ley-de-Justicia-y-Paz>

Crear imágenes ficcionales sobre la violencia a través del acceso a la historia de dicha ciudad, y fijar la atención en los relatos de aquellos jóvenes que llevan las marcas físicas y psicológicas de lo que sucedió, garantiza que emerja la experiencia que jamás pudo ser captada por una cámara o plasmada en un papel, en el día y en el lugar en que se desarrollaron los hechos. Esta investigación logra que quienes conozcan el proyecto puedan vibrar con él y conocer aspectos de la cultura y la cotidianidad de las comunas para confrontar el olvido que alguna vez fue impuesto por el Estado.

En este trabajo se le da un lugar especial a la subjetividad de quienes se han visto afectados por las dinámicas de la violencia y a las formas en que estas han permeado aspectos fundamentales de sus vidas. Esto es posible gracias a la promoción de espacios en los que las voces de víctimas y de victimarios son igualmente escuchadas, rompiendo con esquemas de estigmatización que promueven el odio como consecuencia de las huellas que dejan las conflictividades violentas. Estos espacios de encuentro social tienen un acento narrativo que potencia la memoria colectiva y devela los nuevos sentidos que dan los sujetos al pasado.

Los países latinoamericanos, en su mayoría, han sufrido graves consecuencias a causa de los múltiples conflictos vividos, por ello, se considera pertinente indagar sobre la forma en que otras regiones del continente han asumido la construcción de una memoria plural y las distintas posibilidades que estas trazan para la configuración de apuestas colectivas, encaminadas a generar acciones y reflexiones en búsqueda de espacios democráticos, igualitarios y pacíficos. Por esta razón, la tesis de doctorado *Metodologías participativas y reconstrucción de memorias colectivas en el proceso postconflicto armado en el Perú* (2015), elaborada por Raquel Reynoso Rosales, es una investigación que visibiliza las pérdidas que ha experimentado este país en una de sus etapas más violentas, comprendida entre los años 1980 y 2000⁵. Durante este periodo la violación de los derechos humanos por parte de las fuerzas encargadas de mantener el “orden” se convirtió en una realidad cruenta, por lo que fue necesario tejer acciones que permitieran encarar algunas de las secuelas ocasionadas.

⁵ El periodo de terror en el Perú fue iniciado en el departamento de Ayacucho en 1980 por la organización maoísta “Partido Comunista del Perú Sendero Luminoso”. La organización estaba en contra del sistema democrático y tenía como objetivo reemplazar el Estado peruano por un régimen comunista y totalitario.

En ese sentido, fortalecer los vínculos comunales, propiciar el diálogo, darle el lugar al reconocimiento, a la voz y al testimonio, cobró un sentido transformador, capaz de nombrar y metamorfosear las atrocidades de la guerra, como oposición a los vejámenes que esta va dejando en la sociedad. Por ello, la importancia de recurrir a una metodología participativa en donde el arte y la narración tuviesen un lugar revelador. Esto como una oportunidad de reescribir la memoria y la historia del conflicto armado del país y aflorar nuevas maneras de habitar los barrios y la ciudad; lo que permitió también, que, por medio del debate y la conversación de los diferentes actores involucrados, se pudiera proyectar un futuro en el que se rescataran costumbres y valores milenarios propios de la comunidad.

La propuesta investigativa no tiene solo un alcance académico sino también político, al considerar que tanto la justicia como la memoria son prácticas ineludibles para iniciar procesos de restauración y de reconciliación, en los que la búsqueda de la verdad se debe como un compromiso social que todos deben asumir. Este alcance también abarca la apuesta que se hace por revelar aquellas violaciones que aún se inscriben en la impunidad, por lo que surge la necesidad, no solo de la construcción de un relato colegiado, sino también, de propiciar la creación de nuevas leyes que contribuyan a la reparación de las víctimas.

Finalmente, la apertura a la conversación, a la verdad, a la alteridad, constituyen un cambio paradigmático en donde la violencia y sus modalidades no se configuran como el único escenario, pues lo instituyente se posiciona como una posibilidad donde existen otras formas, otras maneras de ser y habitar los territorios, que no se resignan a la perpetuación del conflicto armado y donde la paz como práctica constante, no sigue siendo una utopía, sino una realidad capaz de habitar todos los espacios, incluyendo aquellos que la desigualdad social, el silencio han querido acallar, olvidar o exterminar.

Los contextos violentos han advertido un determinismo sin puntos flexibles que den cabida a otros destinos más amables y emancipatorios. Sin embargo, la escuela es un lugar llamado a resignificar los destinos preestablecidos que les pronostican a quienes la habitan de manera esperanzadora. Este es el llamado insistente de la profesora Patricia Raquel Redondo en su tesis doctoral *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación* (2016), en la que esboza una propuesta que tensiona las formas tradicionales de escuela y da paso a nuevas fronteras

escolares que permitan acentos posibles en los destinos de sus protagonistas. La investigación toma lugar en una escuela pública de Buenos Aires, Argentina que, en su tarea de formar y acoger a la población infantil, pretende cuestionar el carácter de determinación que se le concede al empobrecimiento y la marginalización.

Este se enfoca en la enseñanza, el aprendizaje y la apreciación de las manifestaciones del lenguaje, en especial la música, como posibilidad de configurar destinos porosos que logren reconocer, nombrar e interrumpir la precariedad y que, además, germine una escuela que adopte la acogida, la creatividad, la imaginación y la experiencia. La investigadora pone énfasis en la necesidad de reescribir los currículos oficiales, las normativas que rigen la educación pública y los posicionamientos de los docentes, pues se hace necesario pensar una escuela abierta, con espacio para la narración interdisciplinaria que dé voz al relato, a la biografía, a la queja, al sueño y que propicie espacios para nuevas construcciones subjetivas que frenen lo inexorable.

Del mismo modo, la propuesta alberga una escuela que reconozca la importancia de la comunidad para establecer diálogos que superen las dificultades. La educación aparece como ese bien público que debe estar al servicio de la sociedad, no solo de quienes estén dentro de las instituciones establecidas para emprender estos procesos, sino también, de los que están fuera de ellas. Esto enfatiza en el carácter político que se le otorga a la pedagogía y a las prácticas de enseñanza que en ella se inscriben, como acciones que incentivan el fortalecimiento de la comunidad y de cada sujeto. Quien obtiene las herramientas para analizar su contexto y su vida en relación con él de manera crítica, para entablar acciones conscientes que busquen la resolución de los problemas que identifica. Es precisamente en esas acciones donde se evidencia el carácter transformador de la educación.

En definitiva, surge la necesidad de nombrar la escuela como un espacio plural, capaz de albergar la diversidad, lo extranjero, de acoger lo desconocido, lo intangible, de advertir lo nuevo; un lugar donde sea posible el encuentro con lo inesperado, donde la mirada, el contacto y la palabra contribuyan a resignificar el mundo, los propios modos de percibirlo, las experiencias, la vida misma. Por ello, la escuela reclama con insistencia maestros capaces de cuestionar e inventar las dinámicas educativas.

Las reflexiones y aportes que quedan entre las páginas de estos trabajos invitan a pensar sobre las prácticas en relación con la construcción de la pedagogía y la política para que estas estén en un campo de tensión permanente. Si bien el tema de la memoria de la violencia política ha sido abordado de manera recurrente en el ámbito académico, no está suficientemente visibilizado, por esto se menciona una formación ética. Es necesario plantearse cuáles son las posturas que tienen y han tenido los jóvenes y maestros sobre sí mismos, sobre sus semejantes y sobre el conflicto armado; reconocer cuáles son las situaciones y eventos conflictuales en las que estos se han mostrado dispuestos a cambiar convicciones o posicionamientos.

El rastreo realizado evidencia la búsqueda constante de maestros e investigadores por tejer nuevas formas de memoria, narración y palabras que contribuyan a la formación de sujetos que configuren de forma integral un hacer, un decir y un pensar sobre la sociedad a la que pertenecen, desplegando diversos escenarios educativos sensibles a la historia del país, que interpelen ese imaginario en el que la guerra se torna, muchas veces, inamovible. En este sentido, es necesario seguir agenciando polifonías y relaciones en las que sean posibles los rostros, el tacto y todo aquello que contribuya a que la paz no siga siendo una práctica amorfa e inalcanzable.

Unido a lo anterior, las lecturas realizadas dan cuenta de distintas perspectivas en relación con algunos ejes conceptuales asociados a nuestra indagación, cada uno desde un horizonte, teoría y práctica particular, que nutren de manera singular cada apuesta investigativa, y desde luego, la nuestra, ya que, dan vida a experiencias y puntos comunes o divergentes que reafirman la importancia de investigar sobre la memoria, la narración y la subjetividad política, allí donde las dinámicas opresoras no posibilitan el encuentro, el reconocimiento y la configuración de ese *ethos* colectivo que se antepone ante cualquier modalidad de violencia, con la intención de interpelar esencialismos, desnaturalizar lo terrible y nombrar lo innombrable.

Unido a lo anterior, el confinamiento obligatorio a causa de la pandemia mencionada, ha intensificado la fragilidad a la que constantemente se encuentran expuestos estos contextos. Por lo tanto, esta propuesta investigativa se adentra en el papel que tiene hoy la escuela ante esta coyuntura, en el agenciamiento de nuevos órdenes sociales, por lo que resulta indispensable profundizar en estos espacios críticos y en las problemáticas que aún permanecen a causa del conflicto urbano y, con ello, situar las múltiples resistencias que han construido los habitantes de

algunas comunas de Medellín. Por ello, reconocemos que el lenguaje es un medio que aporta decididamente a la transformación de las prácticas obstinadas en la reproducción de la guerra.

Trabajos como *La memoria y la construcción de paz. Una aproximación pedagógica desde las narrativas y lenguajes en contextos situados*, *Una escuela siempre viva para la literatura y las artes: el lugar de lo posible para la configuración de subjetividad política* y *Voces para construir memoria histórica sobre un pasado presente: una propuesta didáctica que se entreteje entre la literatura con otras manifestaciones artísticas* permiten reconocer que la formación literaria tiene una incidencia directa en la construcción de aquellos posicionamientos políticos y reflexivos de las comunidades. Por esto, consideramos que nuestro trabajo de grado puede hacer un aporte decidido en este sentido, para contribuir a la configuración de una narrativa compartida en aquellos territorios que, por mucho tiempo, han permanecido en las periferias, y que hoy consideramos deben ser visibilizados y nombrados. De allí la importancia de las instituciones educativas y de las comunas que habitamos.

Murmullos que vienen del pasado: resonancias de una historia polifónica⁶

Hablo como en mí se habla.
Alejandra Pizarnik

⁶ Los relatos que se dejan leer en este apartado corresponden a ciertas remembranzas de nuestra historia, infancia y biografía que nos han permitido reconocernos como parte de las comunidades que hemos habitado.



Figura 1. Las horas y los días (serie). Acrílico sobre lienzo. (Fredy Serna, 2006).

Ella creció en una de las tantas comunas de Medellín; en un barrio de calles interminables, ruidoso y muy acogedor, en el que la gente acostumbraba a madrugar para saludar a los vecinos y compartir la primera taza de café al calor de las buenas conversaciones que se dan cuando los primeros rayos de sol anuncian que la vida ha empezado de nuevo. Eran tiempos de sosiego, familiares, en los que la gente era capaz de mirarse a los ojos, de estrecharse la mano y compartir de vez en cuando el gesto dulce de una sonrisa. En aquel lugar su infancia transcurrió tranquila, aunque no habría de ser así para siempre.

La cuadra representaba para ella un lugar seguro, especialmente porque la esquina siempre la custodiaban los “muchachos”, algunos jóvenes un poco mayores que ella, que habían decidido que la infancia era una etapa que duraba mucho más de lo debido, por lo que, eligieron ponerle fin de una manera irreversible. Esto significaba hacer cosas de “hombres” tales como tomar cerveza, fumarse un cigarrillo, tener una moto, conseguir su propio dinero o cualquier acción que causara entre sus pares admiración y respeto. Aun así, para ella, era imposible despojar aquellos rostros de ese aire juvenil, inocente y prometedor que traen consigo esos primeros años en los que se siente que la vida es interminable.

Su hora favorita para habitar las calles de Manrique era cuando sentía que, al final de una de las tantas lomas propias de la topografía del lugar, podía rozar la luna con la yema de los dedos. La noche era el tiempo perfecto para salir a jugar con los amigos y romper con el silencio abrumador que en tantas ocasiones lo abarcaba todo. Sin embargo, un veintidós de julio de dos mil diez, aquel silencio no fue opacado, como de costumbre, por los gritos y las risas de los niños, sino por el sonido estridente de la pólvora. Recuerda que antes de que aquel estruendo interrumpiera la serenidad de la noche, dos niños se acercaron a decirles que fueran a resguardarse en sus casas. En cuestión de segundos, uno de ellos había sacado un revólver de la parte trasera de su pantalón para descargarlo dieciséis veces consecutivas en contra de un cuerpo juvenil en el que reconoció que, tal vez, ni siquiera había tenido tiempo de soñar con una vida a futuro.

Fue la primera de muchas otras ocasiones en las que pudo ver el rostro atroz de la muerte, y la forma en que esta lograba imponerse de una manera arrasadora. Ni siquiera por compasión, el perpetrador se doblegó ante los ojos devastados de aquella madre que, minutos después, cargaba el cadáver de su hijo, exigiéndole a la vida alguna explicación, alguna razón válida que pudiera justificar el apagamiento de la existencia de su pequeño de una manera tan violenta y aberrante. No hubo respuesta alguna; nuevamente el silencio, esta vez doloroso e interminable, volvió a penetrarlo todo.

Este acontecimiento fue un quebrantamiento absoluto para su vida. Desde ese día su mirada no volvió a ser la misma, ni mucho menos la forma en que veía a aquellos muchachos que siempre encontraba en la esquina jugando cartas, tomándose un refresco, narrando una historia o fumándose un simple cigarrillo. Para ella era impensable que esos a quienes percibía tan sensibles, tan humanos, tan frágiles, tan cercanos, eran quienes causaban ese mismo dolor a otras familias en los barrios de Medellín, adueñándose de rostros que no les pertenecían. Desde ese día el barrio y la cuadra nunca volvieron a ser lo mismo. Ese lugar de cuidado que representaba antes se quebró para siempre y, con ello, las miradas, el saludo, los gestos de quienes habitan allí; el miedo y la desconfianza empezaron a consumirlo todo. Mi nombre es Laura y esta es parte de mi historia.

Él, al igual que ella, creció entre calles empinadas de una Medellín insomne, fronteriza y temblorosa, cuadras gigantes que se combinaban desprevenidamente con un cielo rural de un pueblo engullido por la niebla, el maíz, los dolores y las risas de unos cachetes colorados por el

frío inclemente. La terminación de su infancia le llegó como el trueno que irrumpe en la madrugada y despierta presurosamente mientras se está en cama y se logran calentar los pies helados. Las noticias del arrebato de la vida, de las madres vestidas de negro cada ocho días y de las sillas de colegio que empezaban a escabullirse en un polvo inerte, poco a poco llegaron a su barrio, lugar donde acarició alguna vez la niñez que abre la puerta y deja el futuro salir, donde coqueteó con las estadísticas de las muertes prematuras que llenaron de silencios y gladiolos las casas, donde antes se escuchaba el ruido adolescente y el mariposeo de la belleza inocente y sincera.

La década en que creció fue el tiempo de las preguntas y de unas respuestas tristes, largas e imprecisas. Pues cómo entender que las noches eran arrebatadas egoístamente por zozobra, que las cuadras tenían otra nacionalidad ajena a la de él, que en el colegio se interrumpía la clase porque del otro lado llegaba el rumor acostumbrado de que “el barrio se iba a prender”. Así fue creciendo. Las sillas del colegio se siguieron ausentando, el pueblo quedaba cada vez más lejos por los retenes imprevistos que se asomaban inquietos en la carretera; algunos amigos quedaron jóvenes para siempre en un tiempo congelado y otros fueron cambiando. Otros se fueron huyendo de la promesa del terror que estaba jurado en cada esquina. Unos pocos, como él, se colaba por los días para hacerle el quite al destino pronosticado desde siempre.

Dicen que todos los que viven en esta ciudad están rotos alguna vez de manera muy hermosa, esa grieta que acompaña a cada pelado de los barrios, de la cuadra, del pueblo, del colegio; ese lugar de herida donde también se puede vivir, en el que se buscan trucos defensivos para suturar y cauterizar ese lugar que sangra, pero que permite poder encontrar formas de volver a casa, de hallar esas palabras que aparecen muy tarde en el oído. Sobre la vida de Mateo siempre hay algo más que decir.

En la estridente área urbana de Medellín se encuentran cinco corregimientos, uno de ellos es San Cristóbal, territorio habitado por campesinos ansiosos por producir y comercializar alimentos y flores que van a circular a nivel nacional e internacional. Este también es un lugar donde las casas se abrazan entre sí y se escucha el latir del otro y donde las personas comparten los mismos sueños de avanzar y conseguir algo para sostener la etapa final de la vida.

En este lugar habitó una pequeña que gozaba de los bellos paisajes de las veredas. Reconoció a las personas que allí crecieron porque de alguna manera todos hacían parte de familias numerosas o se fueron convirtiendo en conocidos y amigos. En estos senderos de la vida se sabe que la guerra ha golpeado cada espacio de la estruendosa ciudad, por tal motivo, este lugar no fue la excepción para el preludio de las atrocidades. Y allí fueron llegando las muertes, las desapariciones y los atropellos contra la comunidad, situación similar a la que aborda Evelio Rosero en su libro *Los ejércitos* (2017) alrededor del pueblo de San José. De tal manera, la violencia se fue instaurando poco a poco por las fuerzas paramilitares para el control de la zona y el robo de gasolina. Así fue como en algún momento se apagaron las sonrisas de las personas, los cultivos de las flores no fueron los mismos porque sus pétalos no abrieron como de costumbre y los demás productos escaseaban por el daño que sufrieron las tierras.

El mayor miedo que se presenciaba en este lugar era el llamado a las puertas de los habitantes, pues no se sabía si era la muerte golpeando afuera de la casa o simplemente un servicio que necesitaba el ímpetu de los paramilitares. Así fue como Valentina Muñoz vivenció uno de los mayores miedos que le dejó la violencia: la aspereza de la guerra tocando a la puerta y preguntando por su abuelo en la entrada de su hogar. El silencio habitó por unos cuantos segundos aquella noche porque no se sabía con certeza a qué llegaban estos hombres, si a acabar con la finita vida como habían hecho con el primo de su abuelo o simplemente porque necesitaban un favor para su provecho, como apagar las luces de los huertos o guardar los perros para que permanecieran en silencio, mientras contrabandeaban la gasolina y transportaban, en sus Toyota 4x4, cuerpos con personas moribundas que iban a ser tiradas en una pequeña quebrada a unos cuantos metros de su residencia.

Aquella noche vivenció la penumbra de la vida y vio pasar la muerte y el miedo a través de sus pequeños ojos, aunque su abuelo estuviera a salvo. A esa corta edad cambió en ella la perspectiva de la ciudad; se empatizó con las situaciones diarias que veía y leía en las noticias sobre el país, aunque pretendieran normalizarlas. Años más tarde, reconoció que la violencia nunca se fue cuando conoció a su mejor amigo, un niño resquebrajado por la guerra porque sus padres nunca regresaron e hicieron parte de unos de los tantos falsos positivos⁷ en Colombia.

⁷ El término “falso positivo” es atribuido a aquellas personas civiles que fueron asesinadas por las fuerzas militares gubernamentales como miembros de la insurgencia; un fenómeno que se ha venido repitiendo a lo largo de los años y

Unos kilómetros más arriba, iniciaba la existencia de una mujer en San Pedro de los Milagros, un pueblo con clima frío en el norte de Antioquia; sus ojos se abrían en una casa de tapia, de paredes blancas, postes rojos y corredor en L, ubicada justo al borde de Montefrío, una cordillera grande y verde que da vida a diferentes especies, entre ellas a la comunidad a la que provee suficiente agua para continuar con sus paisajes verdes claros y oscuros. Su infancia estuvo al margen del horror, pues esta zona rural, pese al fuerte estallido de la guerra en el país y en el departamento, la mantuvo protegida.

En la escuela, su caminar joven e inocente no le permitía reconocer todos los factores que indicaban que de una u otra manera esta violencia llegaba a ese alto y lejano rincón del pueblo. Para esa época -primera década de los dos mil- no parecía relevante la llegada de tantos foráneos. A su modo de ver, el asunto se limitaba a la emoción de la llegada de un niño nuevo al aula, pero en realidad algunos de ellos venían a su vereda porque sus padres llegaban a trabajar en mayordomías, esto como resultado del desplazamiento, la pobreza y la falta de tierras para laborar.

Tardó años en comprender que los compañeros de colegio de su hermano que vivían en la fundación, estaban allí gracias a la crueldad de la ciudad que les ofreció las drogas y la delincuencia como atajo para salir adelante. Por esto fueron enviados al campo para ser rehabilitados e inmersos nuevamente a la sociedad, una sociedad indiferente. Un día supo que las plantas que sembraba Gustavo, quien vivía en frente de la escuela en una pieza del salón comunal y quien también era el tío de su amiguito y compañero Diego, eran de marihuana y que esa era vendida a los jóvenes de la comunidad. Años después, a Gustavo lo mataron los paras porque les estaba quitando el negocio. Esto sucedió en medio de un partido de fútbol en la cancha de la escuela, en el que se encontraba su sobrino Diego. Fue una pérdida trágica y dolorosa para la comunidad; la sangre había manchado el cemento que acompañaba el recreo de los niños y, lo peor es que ya no se podía borrar o, al menos, no de la memoria.

Pero un día pudo comprender esos hechos de manera conjunta y sus ojos inocentes y dispersos para ver el mundo cambiaron. Entendió que aun cuando sus padres y hermano trabajaban duro para

que en la actualidad ha salido a la luz a raíz de escandalosas agresiones y vulneraciones a la población civil realizadas por el mismo ejército colombiano”. Recuperado de: Segon Torra, O., 2010. Falso positivo. [en línea] Oriol Segon Torra. Disponible en: <<http://www.oriolsegontorra.com/espanol/preview/falso-positivo/>>

protegerla, existía un afuera empapado de dolor, de desigualdad y que, para cambiarlo, era indispensable la sensibilidad de cada persona. Desde entonces decidí emprender un camino más crítico, más compasivo. Mi nombre es Valentina, una mujer valiente y con tesón. Anhele con las fuerzas de mi alma justicia social y esta es sólo una pequeña parte de mi historia.

Dice Paulo Freire que “los hombres no se hacen en silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (1970, p.106). En este sentido, nos reconocemos como protagonistas de nuestra historicidad y de nuestra experiencia vital y nos asumimos como habitantes de comunidades que han sido afectadas por las gramáticas de la violencia y la desigualdad social. El habitar estos territorios ha hecho que nuestras reflexiones aviven la palabra y la pregunta por la alteridad, en tiempos en que la fragilidad es un lugar común y demanda un posicionamiento pedagógico dispuesto a encarar las cotidianidades luctuosas que han suscitado en nosotros un inconformismo y un malestar político. Estas realidades nos han puesto ante el desafío de situarnos como sujetos portadores de palabra, hacedores de nuevos lenguajes, capaces de albergar el gesto noble, con miras a desnaturalizar lo atroz y de nombrar aquello que ha permanecido en los bordes. Esto nos inquieta y, a su vez, nos exige agenciamientos que tensionen las lógicas en las cuales se asumen la pobreza, la exclusión, la indiferencia, el hacinamiento y la marginalidad como prácticas que, muchas veces, se consideran inexorables (Frigerio, 2004).

Haber crecido en lugares donde el pertenecer, el soñar, el crear y el imaginar parecieran hacer parte de la utopía, de lo irrealizable e inenarrable, ha generado en nosotros la inquietud por un accionar político que contribuya a la construcción de nuevas formas de caminar y tensionar las dinámicas imperantes de lo instituido (Castoriadis, 1997), que le apueste a la transformación de los escenarios educativos, en donde el encuentro de subjetividades políticas de maestros, maestras y estudiantes, interpelen la perpetuación y reproducción de prácticas violentas, a partir de la visibilización de las múltiples resistencias, aporías y apuestas.

Como habitantes de las distintas comunas de Medellín identificamos una violencia que le ha arrebatado la posibilidad de contemplar primaveras a aquellas juventudes fracturadas; al experimentar la pérdida de amigos, familiares y vecinos, hemos reconocido nuestra vulnerabilidad

en estos contextos en los que la vida ha sido militarizada y precarizada. Nuestro transitar como estudiantes por la escuela suscitó en nosotros la inquietud sobre aquellos compañeros que se veían afectados por los múltiples fenómenos terribles que han confluído en el devenir histórico del país y en las circunstancias sociohistóricas de los territorios, las mismas que atraviesan las instituciones escolares, pues estas no se limitan a un espacio físico, sino que se convierten en lugares que albergan las vidas cansadas de millones de sujetos.

El presenciar la deserción escolar de nuestros amigos, el detrimento de las aulas de clase y el recreo escolar como espacios de socialización y de encuentro con el otro, por las dinámicas de una ciudad que devora los rostros juveniles, ha suscitado en nosotros sentimientos de frustración al ser expectantes del truncamiento de los sueños. Unido a todos estos resquebrajamientos del pasado que siguen habitando el presente, el 2020 nos ha sorprendido con la llegada de un confinamiento a causa de la pandemia por la Covid-19, la cual, ha quebrantado los órdenes cotidianos, intensificando con ello las lógicas desigualitarias presentes en la sociedad; lo que sugiere nuevos cuestionamientos sobre las subjetividades confinadas en tiempos de emergencia. Surge entonces la reflexión por el posicionamiento que debe asumir la escuela ante esta nueva realidad que agudiza la condición de finitud, aspecto innegable en el escenario educativo.

Medellín: memorias de una ciudad aturdida

*A cierta hora de la noche
cuando todos duermen
la ciudad apaga sus luces
para no ver
la sangre.*

Luis Fernando Afanador

El habitar, el pensar y escuchar los susurros y estridencias de la ciudad han permitido identificar esos rasgos comunes de los hechos violentos vivenciados en las décadas de los ochenta, los noventa y de principios del siglo veintiuno, periodos en los que el desplazamiento forzado, el reclutamiento de menores para la guerra, los múltiples asesinatos indiscriminados de ciudadanos y líderes sociales, el abuso sexual y la ausencia constante del Estado, desencadenaron una aglomeración de jóvenes en las esquinas y cuadras de una urbe desdibujada. En este contexto, el narcotráfico, con su estruendo innato a pólvora, tomó cada vez más fuerza en los barrios convulsionados, transformando la economía local y los destinos de aquellos rostros que se encontraban en la mitad

de una guerra sanguinaria. Lo que impuso nuevos discursos que se fueron asumiendo como la única voz posible en las comunidades, alterando las habitancias, arrebatándoles su derecho legítimo a ser creadoras de destinos alternos que buscaran nuevamente la cohesión del tejido comunitario. El informe *Medellín: memorias de una guerra urbana* (2017) realizado por el Centro Nacional de Memoria Histórica da cuenta del devenir de estos procesos sociales.

El tejido social y comunitario se debilitó en medio del ambiente de desconfianza, miedo, zozobra e incertidumbre que experimentó la ciudadanía durante los años críticos del conflicto armado urbano en Medellín. La libertad y la autonomía se vieron coaccionadas y muchos se ausentaron del espacio público mientras languidecían los vínculos de solidaridad (p. 34-35).

Este período se caracterizó por múltiples modalidades de violencia, por una presencia constante de milicias urbanas⁸, por la militarización y vigilancia permanente por parte de las instituciones castrenses; las pugnas del narcotráfico con el Estado colombiano y los diversos repertorios de crueldad determinaron las formas de vida en los territorios obligados a convivir con la guerra. Este vínculo de la comunidad con el conflicto urbano estableció preferencias en las formas en que este se hacía presente en las comunas de la ciudad, convirtiéndola en una de las más violentas del mundo, lo que incidió directamente para decidir quiénes eran considerados aptos para participar de la vida social y cultural y quiénes debían ser excluidos e invisibilizados. Esto implicó que miles de destinos fueran abatidos en una historia llena de dolores; los cuerpos trastabillaban en las calles, tal como lo entonan los crudos versos del poema “Cuestión de Estadísticas” de Piedad Bonnett (2008, p.132):

Fueron veintidós, dice la crónica.

⁸ “[...]Se alude a un variado mosaico de grupos armados que aparecieron en Medellín a finales de la década pasada. Su génesis se inscribe en el proceso de expansión de la violencia delincencial que desató el narcotráfico, especialmente en las zonas populares del norte. Las Milicias no son una simple extensión de la delincuencia; pero es evidente que el “bandidaje” de los barrios populares, consecuencia del narcotráfico, es el que les proporciona el nicho social en el que nacen y, sobre todo, el que les provee de un modelo social de inserción: la banda, que les permitirá a las Milicias hacer lo que las simples células guerrilleras no pudieron hacer en décadas, esto es, crecer y multiplicarse. Las Milicias son, así, una típica hibridación entre el actor político: la guerrilla o la izquierda armada (13), y el delincuente común organizado: la banda”. Recuperado de: Ceballos, R. (2000). *Violencia reciente en Medellín: una aproximación a los actores*. Bulletin de l'Institut français d'études andines, vol. 29, núm. 3, Institut Français d'Études Andines Lima, Organismo Internacional.

*Diecisiete varones, tres mujeres,
dos niños de miradas aleladas,
sesenta y tres disparos, cuatro credos,
tres maldiciones hondas, apagadas,
cuarenta y cuatro pies con sus zapatos,
cuarenta y cuatro manos desarmadas,
un solo miedo, un odio que crepita,
y un millar de silencios extendiendo
sus vendas sobre el alma mutilada.*

La configuración de fronteras invisibles⁹ por parte de los convites, el cobro de “vacunas”¹⁰ a las tiendas y pequeñas economías, el robo constante de bienes materiales y el abuso frecuente por parte de quienes estaban a cargo de la “seguridad” barrial, determinaron otros derroteros que redireccionaron esos vínculos de empatía y confianza, que en un principio habían sostenido las relaciones humanas, lo que ocasionó su debilitamiento y, una pérdida total de estas. Esto generó un ambiente donde todos y todas eran considerados sospechosos o culpables de que la violencia siguiera siendo una certeza en su día a día. En los relatos de los jóvenes de las comunas se advertía un reclamo por la poca presencia de establecimientos educativos, que les permitieran tener otras nociones de vida, en las que la calle no se convirtiera en el único espacio de aprendizaje, tal como lo evidencia el escritor Gilmer Mesa en *La cuadra*, una obra de carácter autobiográfico:

En estos barrios pobres la calle es el sitio en donde se pasa la mayor parte del tiempo en la infancia, a falta de guarderías y jardines infantiles, la calle suplía con ardor la sed de aprendizaje y aventura propia de la edad, es en ella donde uno descubre las cosas esenciales para la existencia, la amistad a toda prueba, el amor correspondido, el desamor doloroso y sobre todo la viveza y la malicia para enfrentar la ruda cotidianidad (Mesa, 2015, p. 113).

Para muchos jóvenes no existió la posibilidad de hacer parte de los espacios educativos para la apropiación de conocimiento y la generación de experiencias. Y muchos de los que lograban

⁹ Son un fenómeno social promovido entre bandas criminales que consiste en dividir los territorios para tener el control de los barrios y así desarrollar actividades delictivas; la consecuencia de sobrepasar una frontera invisible puede implicar la muerte por parte de los grupos delincuenciales que monitorean estas zonas.

¹⁰ La extorsión o “vacuna” es una de las formas en las que se hace visible el dominio territorial ilegal en Medellín. “[...] Además de ser un delito, es una forma de control territorial y protección violenta. Es un error nombrar la “vacuna” como micro-extorsión, simplemente es extorsión sin importar el valor del cobro” (Moncada, 2017, p. 9).

acceder a la escuela llegaban allí con anhelos incumplidos, sueños frustrados y ausencias presentes. La cotidianidad escolar se quebrantaba entonces por la presencia de sillas vacías, por el silencio espectral de quienes asistían a las clases. Unido a ello, el índice de deserción escolar era la materialización de un discurso en donde el crimen se posicionaba como esa oportunidad tan añorada para mejorar la calidad de vida. Para muchos de ellos, en su proyecto social no había cabida para dimensionar los alcances de los bienes simbólicos y escolares; eran posibilidades muy ajenas, mientras que el sicariato y el microtráfico se presentaban como una oferta inmediata y bien remunerada.

Los maestros vieron confrontada su habitualidad por estas situaciones deplorables; ofrecer miradas de vida más alentadoras en realidades tan áridas implicó para muchos de ellos silenciar su voz y huir de los barrios. Sin embargo, han existido también esos puntos de fuga que han avivado la esperanza en medio del amurallamiento y la estigmatización; muchos jóvenes han encontrado en las aulas palabras cálidas y apacibles para resguardar sus vidas, lo que ha potenciado otros acontecimientos éticos y estéticos que han hecho más amable la existencia en estos contextos y han ayudado a cerrar esos orificios causados por la bala inclemente que lacera el espíritu, el ojo infantil o la mueca juvenil. La fotógrafa Natalia Botero nos sensibiliza con la siguiente toma fotográfica:



Figura 2. Niña mira por el orificio de la puerta de una escuela hecho por un arma de fuego en Medellín. Fotografía. (Natalia Botero, 2002).

La ciudad que se deja leer hoy permite evidenciar que muchas de las modalidades de horror del pasado aún sobreviven en el tiempo. En la actualidad existe un reacomodo de las formas en que opera el conflicto urbano y de quienes lo ejercen; los ruidos de la violencia aún se siguen escuchando en medio de disputas por parte de bandas y combos barriales¹¹, las líneas divisorias impuestas por estos siguen existiendo, al igual que el miedo en las noches.

Confinamientos obligatorios: un ruido de la finitud

*Un virus incontrolable.
Una pandemia indescifrable.
Y un gobierno incompetente.
El tiempo se fue y los viajeros también.
La pandemia está acá y la muerte también.*
Mercedes Gorostiaga

En tiempos discontinuos, la pregunta por el sujeto político en territorios donde ha predominado una realidad social hostil se torna indispensable. A la inquietud constante por aquellos lugares que albergan comunidades frágiles y vulnerables, se suma la preocupación de pensar la subjetividad en medio de un confinamiento obligatorio, que en el afán de atender a las medidas de sanidad para el control y la mitigación de la Covid-19, genera una privación de la libertad, una disciplina autoritaria de la cotidianidad, la intensificación de dispositivos de control¹² que instauran una protocolarización de la vida, en la que el cuerpo debe asumir otras posturas que intentan acallararlo y acallararlo.

En esas formas de sujeción¹³ identificamos esos otros cuerpos amorfos para quienes la espera, la calma y la adhesión a la cuarentena -al parecer interminable- no garantizan la protección de la vida, por el contrario, ponen de manifiesto el riesgo enquistado en esas realidades que se encuentran en

¹¹ Hace referencia a los “grupos de jóvenes, generalmente menores de 18 años, armados, responsables del microtráfico de drogas, el cobro de vacunas y la vigilancia de las barriadas; las bandas son agrupaciones mucho mejor armadas y experimentadas, con capacidad de operar en distintas localidades, muchas veces en diferentes ciudades” (Caro, 2013 como se citó en López, González y Rivera, 2015, p. 198).

¹² “Un dispositivo sería, entonces, una relación entre distintos componentes o elementos institucionales que también incluiría discursos, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, filosóficos, morales y/o filantrópicos”. Recuperado de: García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei: Revista De Filosofía*, (74). <https://bit.ly/35A52f1>

¹³ Según Foucault se entiende como “la manera en que el individuo establece su relación con la regla y se reconoce ligado a la obligación de llevarla a la práctica”. (2013, p.181)

las periferias y oscilan entre un adentro y un afuera, a veces tan incierto, tan intangible, pero, a su vez, tan certero y real.

Esta contingencia ha generado también una fisura para el escenario educativo, pues las realidades escolares y los vínculos que se gestan allí se vieron trastocados y reconfigurados; el encuentro de los cuerpos, el rostro y la acogida han sido interrumpidos por las nuevas modalidades tecnológicas, tan escasas para una gran parte de la población estudiantil, en la cual, solo hay lugar para conexiones intermitentes y mudas, pantallas negras en las que se ocultan gestos de maestros y estudiantes, voces maquinales que explican la tarea para el día siguiente, la ausencia ruidosa de una socialización indispensable para entender (nos) con el otro que nos constituye de manera singular. Unido a ello, ha quedado en evidencia la inseguridad alimentaria a la que se ven sometidos muchos educandos, pues “si las escuelas cierran, desaparece la merienda escolar que garantiza la supervivencia de los niños” (de Sousa, 2020, p. 54), ya que en muchos casos son los escenarios escolares los que garantizan que el hambre no siga siendo una realidad insoluble.

Así pues, la contingencia y su impacto social, político y cultural no tiene los mismos efectos en las distintas familias. En muchas de ellas las dificultades se acrecientan y hacen más notables los fracasos de la gestión gubernamental y su negligencia para suplir y atender las necesidades de subsistencia básica de quienes, antes de la crisis, ya vivían sometidos al estruendo de una vida marginalizada y empobrecida, en la que la informalidad no logra ser garantía inmediata. En medio de tanta escasez, quedarse en casa se convierte en una decisión contrariada, igual o más peligrosa que salir a la calle y contraer la enfermedad. Si bien esta representa una amenaza nefasta para la vida, el crujir ensordecedor causado por la falta de alimentos no da espera. Sumado a esto, se advierte un incremento en la violencia intrafamiliar que ahora implica para las víctimas, el encierro con su agresor. Estas problemáticas arrastran procesos de exclusión que terminan siendo normalizados por la comunidad y la institucionalidad.

[...] la exclusión se normaliza y, así, se naturaliza. Desaparece como “problema” y se vuelve sólo un “dato”, que, en su trivialidad, nos acostumbra a su presencia y nos produce una indignación tan efímera como lo es el recuerdo de la estadística que informa del porcentaje de individuos que viven por debajo de la “línea de pobreza”. [...] En nuestras

sociedades fragmentadas, los excluidos deben acostumbrarse a la exclusión. (Gentili, 2002, p.2)

Así mismo, la urgencia de entender las brechas y realidades que hoy se hacen visibles en la escuela, exige un pronunciamiento del sector educativo que problematice lo que sucede con las subjetividades confinadas que se ven sometidas a entornos de zozobra y que antes tenían espacio en el aula con la proliferación de sonidos, silencios, voces que interactuaban y se transformaban en lugares destinados para comprender las múltiples formas de construir un “nosotros”. Este panorama reconfigura los modos de enseñanza y aprendizaje, acrecienta la prescripción de la vida y, a su vez, cohibe la vivencia de experiencias que posibiliten respuestas éticas ante las múltiples incógnitas existenciales que emergen en estos contextos áridos.

La reflexión acerca de estos fenómenos a los que se encuentran actualmente expuestos los protagonistas del acto educativo, exige un compromiso pedagógico para que la educación siga siendo un derecho capaz de habitar todos los espacios, incluyendo aquellos que se han visto afectados, hendidos y quebrantados.

Contextos escolares: acordes de una literatura sonora

La literatura ha sido algo a lo que abrazarme para no volcar.
Ana María Matute

Estas consideraciones que trascienden del espacio privado al espacio público son indispensables para entender la trayectoria académica e investigativa que llevamos a cabo en nuestro Trabajo de grado. En este proceso nos situamos en dos ámbitos escolares: uno centrado en la educación primaria, específicamente en el grado quinto y otro en la educación secundaria, con los grados noveno, décimo y once. El primer escenario hace parte de la Institución Educativa San Pablo¹⁴, ubicada en la Comuna tres (Manrique) y en el segundo coinciden la Institución Educativa la Esperanza¹⁵ y la Institución Educativa Pedro Claver¹⁶, ambas ubicadas en la Comuna cinco (Castilla).

¹⁴ Escenario de práctica de Laura Zuleta Londoño.

¹⁵ Escenario de práctica de Mateo Cardona Sánchez y Valentina Muñoz Acevedo.

¹⁶ Escenario de práctica de Valentina Tamayo Céspedes.

Estas comunas han sido atravesadas históricamente por distintos fenómenos de opresión, al constituir territorios donde el crimen encontró un asentamiento sólido para la continuidad de los repertorios del conflicto urbano, posicionando a Manrique como el tercer barrio con mayores hechos registrados de violencia letal¹⁷ durante los años 1980-2014, mientras que Castilla ocupaba el quinto lugar. Esto se debe también a que la actividad criminal se desplazó, en un gran porcentaje (70 %), desde las zonas precarias de la ladera hacia los asentamientos formales, como lo registra el informe del Centro Nacional de Memoria Histórica: *Medellín memorias de una guerra urbana* (2017). A propósito de estos fuegos letales y del afilado temor que perforaba el vivir, el poema “El miedo en un grito” dice:

*Otra explosión se oye y disparos se escuchan
para que la tarde de falda gris
después de una ráfaga seguida de cansancio
llene su rostro la tarde de miedo
y los labios de quienes salen a buscar el bus o el metro
para sus casas huérfanos de alegría en la tarde,
despeguen los labios con sequeta y se murmuren un
«buenas tardes» para perderse entre el miedo en un grito
al escuchar historias parecidas a las suyas
sobre los hombros en el bus o el metro al salir de la
tarde de falda gris y entrar a la noche de mirada negra
y despertar al amanecer de peludo horizonte...,
peludo horizonte.
Helí Ramírez (2011)*

Pese al estallido de la guerra, la musicalidad de la vida se negaba a silenciar sus ritmos. El fragor de la comunidad logró que la ciudad dejara de ser un teatro de guerra para convertirse en un espacio que le daba cabida a nuevos relatos colectivos y a la memoria como espacio de transformación social y política. Acciones que incidieron en las resistencias que comenzaron a emerger alrededor de aquellos sectores periféricos, evidenciando la capacidad para tramitar el temor y el sufrimiento desde la creatividad y los lazos sociales que encaraban las prácticas que sentenciaban a la población a una quietud frente al dominio total del horror.

¹⁷ La violencia letal (asesinatos selectivos, masacres, reclutamiento de menores y las muertes en acciones bélicas).

El haber estado en la escuela como estudiantes y posteriormente como maestros nos ha develado que, es a partir de la construcción de espacios educativos que propicien la narración y las diferentes manifestaciones del lenguaje -entre ellas el relato y el testimonio- que logramos adentrarnos en esas múltiples subjetividades que convergen en el aula y en las comunidades, las mismas en las que resuenan esos primeros murmullos de una memoria plural que contribuye directamente a la apropiación del territorio, del barrio y de la vida misma, constituyendo una narrativa que redime y une a quienes por mucho tiempo han sido sometidos por la segregación, y la inequidad, tal como lo sugiere Freire (1970) en su obra *La pedagogía del oprimido*, en la que enuncia la palabra viva como reconocimiento de sí en el otro, en un compromiso de colaborar en la construcción de un lugar común donde se humanice al mundo con la palabra.

En este orden de ideas, identificamos en esas significaciones que han construido los jóvenes alrededor de las herencias de la violencia urbana y las consecuencias de la desigualdad, que las marcas producidas por estos fenómenos aún perduran y se encuentran vivas, pese al pasar de los años, puesto que, muchos de los referentes vienen dados por estos discursos que siguen vinculando a los jóvenes con la guerra y la delincuencia. Por ello, somos conscientes de que en la actualidad continúa siendo un desafío para la educación establecer alternativas significativas para que el mutismo no se convierta en la única opción de refugio o respuesta para los estudiantes.

Encontramos en el ámbito literario una experiencia estética sumamente enriquecedora, capaz de potenciar la imaginación y la capacidad de crear, opción de la que muchos alumnos han sido despojados de manera vituperante; la literatura le permite a los maestros y maestras atestiguar el nacimiento de nuevas palabras que nombran lo inapelable. Además, la lectura de la experiencia subjetiva y particular del texto ofrece a los jóvenes la oportunidad de establecer relaciones significativas, a partir de la interpelación de aquellas realidades que terminan por agobiar sus cotidianidades, razón por la cual, la formación en lenguaje y la formación literaria deben exigir una relación con lo ético y lo político, que logre aflorar malestares en los escolares, lo que supone la reescritura de algunas propuestas curriculares que limitan y restringen estos procesos a un reduccionismo gramatical.

La pregunta por el “yo”, su permanencia y su devenir contribuyen a recobrar el sentido de la existencia animando otras realidades y devolviendo un sentido loable a las vidas apenas

asoleadas¹⁸. Sentido que se hace más visible gracias a movimientos del lenguaje y sus aportes en la simbolización de lo que se creía innombrable, tal como lo expresa Michel Petit en su obra *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*:

El lenguaje nos construye. Cuanto más capaces seamos de darle un nombre a lo que vivimos, a las pruebas que soportamos, más aptos somos para vivir y tomar cierta distancia respecto a lo que vivimos, y más aptos seremos para convertirnos en sujetos de nuestro propio destino. (...) Otras palabras nos dan lugar, nos acogen, nos permiten volver a las fuentes, nos devuelven el sentido de nuestras vidas. (2006, p 114)

Recuperar el sentido de la vida implica el reconocimiento y la conciencia de aquellos acontecimientos que, de algún modo, han determinado lo que somos como seres y como sociedad. Los relatos de las comunidades han sido mediadores para la consolidación y configuración de nuevos modos de existir y de habitar la cotidianidad, lo que convoca a los sujetos a asumirse como hacedores de su realidad.

Finalmente, estas problematizaciones nos han permitido situar algunas preguntas orientadoras que fungan, no como rutas inamovibles, sino como trazos enigmáticos que van dibujando las bifurcaciones de este transitar pedagógico e investigativo, Estas inquietudes tienen que ver con: ¿Qué formas de opresión y de resistencia se develan en las subjetividades políticas de maestros y estudiantes en contextos marcados por la violencia urbana, la desigualdad social y el confinamiento obligatorio? ¿Qué sentidos cobra la formación literaria en la construcción de nuevos órdenes de realidad y en la composición de nuevas sonoridades?

Justificación: melodías resonantes de una convicción pedagógica

Debo confesar, sin ninguna duda, que no creo que sin una especie de 'amor armado', como diría el poeta Tiago de Melo, la educadora o el educador puedan sobrevivir a las negatividades de su quehacer [...] sin embargo, es preciso que ese amor sea en realidad un 'amor armado', un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener derecho de luchar, de denunciar, de anunciar.

Paulo Freire

¹⁸ Término utilizado por el escritor chileno Pedro Lemebel en su crónica *La esquina es mi corazón (o los New Kids del bloque)*, haciendo referencia a las vidas soterradas, marginalizadas y empobrecidas de los barrios populares de Santiago de Chile. Comunidades sometidas a destinos precarios por políticas que mercantilizan la vida de las minorías.

En tiempos desafinados se torna indispensable la pregunta por la alteridad, puesto que, las lógicas actuales del mercado le han impuesto a la escuela ciertos derroteros basados en la individualidad, la indiferencia y el egoísmo. Es por esto que se hace necesario problematizar aquellos escenarios educativos que no permiten la acogida y perpetúan la exclusión, acrecentando de manera contundente la desigualdad social; escuelas que albergan biografías sin nombre, escritas con lápices sin punta, desde los bordes culturales, políticos y económicos. Si bien somos conscientes de esta realidad, también identificamos apuestas y gestos pedagógicos que acogen aquellas historias lanzadas a la intemperie, para favorecer relaciones cercanas y dialógicas que encuentren sonidos y formas, que permitan la construcción de una memoria colectiva.

Es necesario pensar la construcción de memoria en diálogo con las subjetividades, pues históricamente estas han sido capaces de quebrantar el orden establecido, por esto, es pertinente comprender que, mediante procesos educativos y de socialización, es posible que afloren experiencias en las que estar con el otro implique una disposición corpórea y existencial que potencie el reconocimiento de la pluralidad. Pues el sujeto, al expresar sus sentires, no sólo habla de su posición como individuo, sino de la forma como deviene en un contexto sociohistórico particular; pensarse críticamente contribuye a romper la barrera de la esfera personal, para hacer parte de espacios públicos donde tenga cabida lo comunitario.

A propósito de la inquietud por la subjetividad política, resulta imprescindible situarla dentro de la escuela, debido a que nuestro transitar como maestros nos ha permitido ver con más claridad los malestares que allí se presentan. Es importante señalar que las prácticas pedagógicas encaminaron las preguntas que desde antes tenían asidero en nosotros, pues logramos leer espacios educativos que parecían agotarse en lugares físicos y currículos generalizados, contenidos que no garantizaban espacios de socialización y de encuentro, por el contrario, se alejaban de la posibilidad de potenciar experiencias significativas al remitirse únicamente a procesos memorísticos, actividades y tareas sin sentido, desvinculadas de realidades situadas. Esto intensifica en nosotros la preocupación por la forma en que las instituciones educativas deben tramitar la brecha que hoy se presenta entre la historicidad de la comunidad estudiantil y los contenidos oficiales, por ello, resulta esencial un redireccionamiento en la función política que tiene la escuela como institución social, para

tensionar y deconstruir aquello que subsiste en las relaciones de poder en las que persisten clases privilegiadas y desfavorecidas.

Así pues, una de nuestras principales motivaciones para el desarrollo de la investigación partió de nuestras inquietudes acerca del lugar que ha tenido y tiene la escuela en medio de contextos críticos, sobre todo, aquellos que han sufrido diversas afectaciones por el conflicto urbano. El poder habitar los escenarios educativos desde estos territorios, implica confrontarnos con aquellas realidades que, desde lo institucional, se han querido matizar e invisibilizar. Apropiarnos de los significantes culturales, semióticos y estéticos, ha sido vital para comprender las dinámicas sociales desiguales que se reproducen a nivel escolar y que, desde nuestro quehacer docente, demandan mediación.

En este sentido, consideramos fundamental que esta investigación aporte a la construcción de la escuela como espacio de un accionar político que incida en la formación de sujetos críticos y que permita el posicionamiento de las vidas y la constitución de subjetividades como un “entramado de símbolos en virtud de los cuales los hombres dan significado a su propia existencia (...) dentro del cual pueden orientar sus relaciones recíprocas, en su relación con el mundo que los rodea y consigo mismos” (Geertz, 1987, citado por Torres, 2006, p. 92). Por esto acudimos a la literatura y al lenguaje como formas de acceder a esos nuevos sentidos, de ahondar en los relatos de maestros y estudiantes, los mismos que albergan discursos profundos y potenciales en relación con esos lugares disonantes. Se trata de la búsqueda de una palabra que interpele lo totalizante, que evoque, dé sentido y resignifique los horizontes de los sujetos, para abrirse a otras sensibilidades y nuevos nacimientos, como lo evoca el poeta argentino Roberto Juarroz (1975, p. 17):

*Entre pedazos de palabras
y caricias en ruinas,
encontré algunas formas que volvían de la muerte.
Venían de desmorir.
Pero no les bastaba con eso.
Tenían que seguir retrocediendo,
tenían que desvivirlo todo
y después desnacer.*

Versos que atienden a la necesidad urgente de *desmorir* palabras para conjurar los determinismos históricos y entonar composiciones que conciban la formación como una pregunta constante por la memoria, el relato y la narración, como la posibilidad de agenciar levantamientos en lugares donde se han aplastado el gesto, la experiencia, el ritmo y la expresión. Lenguajes que ponen a resonar nuevos caminos para entender la posibilidad de escudriñar diálogos con la fragilidad, la finitud, el confinamiento y la vida misma. Como lo exponen Bárcena y Mèlich:

La educación necesita de la narración, del relato para que trascienda el adoctrinamiento. La formación narrativa de la identidad hace posible que el ser humano descubra aquello que él es y consiga tramar más o menos coherentemente el relato de su existencia. (2000, p. 63)

Desde estos sentires surge la necesidad de realizar una investigación que no se limite a obtener resultados, sino que, aporte reflexiones colegiadas, tensiones y rupturas a las facultades de educación y a los maestros que allí se forman, para que vislumbren nuevas formas de concebir el lenguaje en las que sea posible reconocerse y reconocer al otro mediante este; maestros con la capacidad de situar el saber epistémico, a partir de la lectura contextual que hacen de las comunidades de las cuales son partícipes.

Lo anterior, implica un desplazamiento del prototipo de maestro correccionista, que tiene como único propósito dictaminar lo que es correcto o incorrecto en materia verbal, por un sujeto que se convierta en un participante activo de la cultura, que encuentre en su quehacer un espacio propicio para el pensamiento, la acción y la investigación, de modo que, la enseñanza del lenguaje y de la literatura hagan posible una recontextualización de los saberes desde una perspectiva ética, estética y política, para cuestionar y reconocer el lugar que tienen las subjetividades en el escenario educativo y, por supuesto, dentro de las comunidades.

Esta inquietud que surge a partir de las problemáticas y potencialidades que emergen en territorios críticos, ha sido indispensable al momento de concebir la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, programa en el que es preciso seguir ahondando en la pregunta por la incidencia política de maestros, como ámbito que se inscribe en un campo de reflexión y problematización en las investigaciones educativas y

en las ciencias sociales latinoamericanas, dada la necesidad urgente de profundizar en las realidades de la región para pensar en un sujeto empoderado de su realidad, con la capacidad de cuestionar pero, a su vez, de proponer y generar transformaciones. En relación con lo anterior, reiteramos la urgencia de pensar en una educación situada y contextualizada, en donde el maestro reconozca su tiempo histórico, donde acuda al pasado habitado por sombras y silencios, para así poder enfocar la educación desde una mirada retrospectiva que se entiende con el presente y el porvenir.

Reiteramos que nuestro trabajo de grado se mueve en la convicción y en la necesidad de encarar fenómenos tales como la violencia, la desigualdad y el confinamiento; todo ello guiado por los sonidos de las manifestaciones y las voces de los sujetos que habitan los espacios educativos, puesto que, consideramos pertinente fijar la atención en las condiciones que actualmente ofrece el escenario escolar para aquellas infancias y adolescencias -todas tan diversas- que han decidido recantar nuevas melodías para sus vidas. En ese sentido, tenemos la certeza de que la educación debe despojarse de los discursos mercantilistas que terminan por definir los propósitos pedagógicos, para centrarse en aquellas discusiones que tensionan las problemáticas ya mencionadas y el abandono estatal, con el fin de evitar su reproducción en la vida y en la arena social.

Propósitos o partituras

Nuestro devenir histórico en territorios vulnerables ha permitido sensibilizarnos ante la cotidianidad estrepitosa que viene acompañada de días ruidosos, inciertos e intermitentes, lo que nos motiva a reconocer y a generar experiencias pedagógicas que visibilizan las resistencias entendidas como creación de espacios, momentos, sueños y realidades para nombrar-nos más allá del traquido de la infamia. Con esta propuesta investigativa situada en las instituciones educativas San Pablo (Comuna 3) Pedro Claver y La Esperanza (Comuna 5), pretendemos develar las formas de opresión a las que han estado sometidos estos escenarios y quienes participan de estos.

A propósito de la formación literaria, concebimos que esta permite no solo que afloren otras sensibilidades que se anteponen a la hostilidad; también contribuye a restaurar aquellos vínculos

que dentro de lo comunitario han sido resquebrajados. Por ello, lo literario es un elemento que propicia las condiciones para establecer una poética del duelo y de lo diverso, en donde hay cabida para reconocerse en el dolor y en las pérdidas, por lo que el relato y las voces de los estudiantes son indispensables para dicha construcción.

En concordancia con lo anterior, esta apuesta busca develar las posibilidades que ofrece la escuela como espacio que puede establecer las condiciones necesarias para que la creación de respuestas éticas no siga siendo parte de lo inconcebible, sino que se convierta en una realidad palpable en donde la existencia se vuelva más amable. Por último, vamos tras los sentidos de la expresión polifónica, quebrantadora de silencios aciagos que se entona en estas realidades escolares.

II

HORIZONTE TEÓRICO Y CONCEPTUAL: LA ACÚSTICA DE UNA COMPOSICIÓN

En el este capítulo abordamos las líneas de investigación y perspectivas epistémicas articuladas a nuestro Trabajo de grado. Para ello, acudimos a diferentes autores, vivencias y sentires que han dado lugar a un desarrollado sensible que piensa y corporifica con profundidad cada uno de los ejes referidos. En estas tramas, ahondamos en las comprensiones sobre la subjetividad política, la desigualdad social y el confinamiento, la narración y las pedagogías críticas, con el propósito de entender mejor lo que cada una de estas implica en relación con los contextos escolares y con el quehacer pedagógico de maestros, especialmente en estas latitudes latinoamericanas en las que las dinámicas políticas, sociales y culturales son tan complejas.

Subjetividades políticas: ritmos de existencias en lo opaco y lo luminoso

*Si no creyera en lo más duro
Si no creyera en el deseo
Si no creyera en lo que creo
Si no creyera en algo puro
Si no creyera en cada herida
Si no creyera en la que ronde
Si no creyera en lo que esconde
Hacerse hermano de la vida
Si no creyera en quien me escucha
Si no creyera en lo que duele*

*Si no creyera en lo que quede
Si no creyera en lo que lucha*
Silvio Rodríguez

La subjetividad política es uno de los conceptos nodales en este caminar investigativo. Esta supone un riesgo, una apuesta, un movimiento, en todo caso, un trastocamiento de los órdenes establecidos, los mismos que, no en pocas ocasiones, se escuchan disonantes en las vidas de muchos estudiantes y maestros que habitan las escuelas de la ciudad. Realidades que, por la precariedad del sistema, los modos de producción y las dinámicas sociales han sido sometidas a dispositivos de control y fenómenos opresores.

Sin embargo, estos contextos desafinados no anulan la posibilidad de que los sujetos construyan pronunciamientos que tensionan su cotidianidad y reafirman esas identidades propias de los territorios, como un camino para la creación de apuestas políticas, éticas y estéticas orientadas a la emancipación, como lo sugieren Martínez y Cubides (2012) al referirse a la subjetividad como “producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de ser, estar y actuar en sociedad; de asumir posición en esta y de hacer visible el poder para actuar” (p.76).

En concordancia con lo anterior, la subjetividad política se convierte en una construcción de sentidos determinante al momento de configurar ciertos entramados simbólicos, que posibilitan la creación de lugares habitables para quienes durante mucho tiempo han estado expuestos a esas categorías del no lugar, del no pertenecer y del no ser. Habitantes de una ciudad fronteriza que les ha negado el derecho a desplegar sus voces y su condición de sujetos, impidiendo que sus *vidas sean vivibles* o que se potencie la *futuridad* de su existencia y su destino, como lo enuncia la filósofa judeo-estadounidense Judith Butler en su obra *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia* (2006).

En las poblaciones marginalizadas, el empoderamiento subjetivo se devela entonces como una apertura para la juntanza, para la restauración de ese poder-decir-se. Lo que permite también poner en diálogo los malestares culturales que se comparten, convirtiéndose esto en el primer derrotero

para animar contrahegemonías y elaborar un horizonte que potencie la creación de un nosotros, que propicie significaciones del mundo, en donde haya cabida para reconocimientos comunes.

Son los sentidos colectivos los que animan otras realidades, otros sonidos que inviten a la creación de un compás musical que apueste a coordenadas de vidas alternas, que no tengan como centro la instrumentalización y la capitalización de la cotidianidad, la solidaridad, la respuesta ante el sufrimiento, en todo caso, la vida misma. Es crucial que los sujetos y las comunidades tengamos una voz, unos llamamientos que apuesten a una habitualidad donde converjan las poéticas de la belleza, la sensibilidad, la apertura y una actitud frente a la alteridad que esté guiada por el cuidado y la compasión como gestos clave para una denuncia que enuncie a su vez otras melodías, como lo señala el pensador brasileño Leonardo Boff (2002): “El cuidado y la compasión por la inalienable dignidad de la vida es lo que lleva a las personas y a los movimientos a protestar, a resistir y a movilizarse para cambiar la historia” (p. 115), reconociendo la capacidad instituyente de los sujetos atravesados por una experiencia y una acción para construir un proyecto deseable.

Cambios y formas de incidencia que pueden ayudar a tramitar los aturdimientos generados por los rugidos de una ciudad demasiado inhumana, problema que se ha naturalizado en las comunidades que hoy habitamos. Sin embargo, el accionar de la escuela como un lugar para el encuentro y el devenir de sujetos demanda, como lo plantea Boff:

Un nuevo *ethos* de cuidado, de sinergia", de «religación», de benevolencia, de paz perenne para con la Tierra, para con la vida, para con la sociedad y para con el destino de las personas, especialmente de las grandes mayorías empobrecidas y condenadas de la tierra (2002, p.35).

La subjetividad política direccionada en pro del fortalecimiento de una ética del cuidado, implica la desconfiguración de ciertas dinámicas sociales ya establecidas, especialmente aquellas que han impedido el reconocimiento y la acogida de los “no-nombrados”. Por esto, se considera pertinente pensar y melodizar las múltiples tensiones en las que dicha subjetividad está inmersa. Por un lado, se encuentran aquellas prácticas instituidas que han sido dadas, organizadas y heredadas, por ciertas relaciones de poder que coartan otras formas de concebir la vida, otras musicalidades que

transgreden y agrietan regímenes, al parecer, inamovibles; por otro lado, están las que se enmarcan dentro de lo instituyente, que encaran y se oponen a dichas dinámicas violentas que imposibilitan la escucha de diferentes ruidos vitales, provenientes de esos no-lugares.

El reconocimiento del sujeto como un ser influenciado por prácticas instituidas e instituyentes (Castoriadis, 1997) permite entender que la dimensión subjetiva se construye a partir de esa mirada personal y colectiva. De este modo, la conciencia frente a la capacidad de ser productor de nuevas realidades, abre un campo de acción en el que el sujeto manifiesta la voluntad de autorrealizarse y comprometerse con el proceso de transformación social y reafirmación de anhelos encaminados a una existencia reflexiva.

A la luz de lo anterior, es preciso situar estos abordajes en el ámbito escolar, puesto que, este es un espacio de formación para el encuentro en que maestros y estudiantes convergen en el proceso de descubrimiento de dinámicas opresoras que históricamente han sido normalizadas. Es allí donde aparece la oportunidad de tensionarlas mediante la apertura de discursos y prácticas que den paso a la configuración de nuevas formas de gobernabilidad incluyentes.

Es por eso que es necesaria la configuración de escenarios pedagógicos como espacios que reconozcan la importancia de los procesos de producción de sentidos de los sujetos, el empatizar con la identidad, el rostro y los sentires del otro, para así entonar formas de reconocimiento y simbolización del encuentro y la experiencia colectiva, convirtiendo la habitancia en lo escolar en un entramado de cuerpos, dolores y resistencias sensibles al tacto, la mirada y la compasión entre pares, para que la existencia sea acompañada de una participación en los destinos de quienes la rodean, como señala Rancière:

La subjetivación política es una puesta en práctica de la igualdad —tratamiento de un daño— por personas que están juntas y que por tanto están “entre”. Es un entrecruzamiento de identidades que reposa sobre un entrecruzamiento de nombres: nombres que conectan el nombre de un grupo o una clase al nombre de lo que está fuera-de-la-cuenta, que conectan un ser a un no-ser o a un ser-por-venir (2004, p. 26-34).

Los procesos de subjetivación permiten que los estudiantes puedan volver sobre sus pérdidas y el daño que estas causaron, ya que, de esta manera se puede pensar en un coexistir en el que, las ausencias singulares y plurales, son también motivo de reconocimiento. En este no solo está presente ese devenir sino también un porvenir que, en muchas ocasiones, se ha vuelto un tránsito dificultoso para la comunidad educativa. Aun cuando lo atroz agrede el sentir, la escuela propicia el descubrimiento, el asombro, la amplificación de las risas para comprender ese pasado, ese presente y ese futuro compartido como religación.

Las subjetividades que salen a flote en los territorios recorridos y escuchados han avivado el deseo de generar una incomodidad que se pregunta por los modos de vida de los estudiantes, atiza la oportunidad de reescribirlos y apuesta por el encuentro consigo mismo para alimentar los sueños que fueron socavados por la inclemencia de un sistema devastador. Es de esta manera que la subjetividad se constituye como un trasiego que al estar atravesado por otras hechuras encuentra refugio en ciertos entramados del lenguaje, de la memoria, del llanto y del secreto compartido. Una amalgama de decires y biografías que son una fuga para arrojarse a la búsqueda de una transformación de sí mismo y de los vínculos con los otros.

Escuchar atentamente lo que decían estudiantes y maestras nos abrió una ventana para observar el interior de la casa que somos, esa sala que alberga los sentimientos de las personas, de todo aquel que se pregunta por las sutilezas de la existencia y vislumbra lo fundante del recuerdo como recurso salvador. Es en ese momento en que contar y leer la vida es una piedra angular para reconocer las subjetividades propias y extranjeras, realizando expediciones de nuestro actuar y nuestra participación en el mundo, pues “no hay sujeto posible sin experiencia” (Barragán, 2011, p. 211) y sin alteridad todo se detiene, se pasma, se descompone.

La mezcla que somos, el híbrido al que pertenecemos, nos alienta a construir preguntas y soluciones esperanzadoras para comprender el horizonte. Ese ir y volver en nuestras reflexiones, es todo un collage de susurros en el que nos sentimos parte de algo y de alguien, es quizás el verdadero sentido de una subjetividad encarnada, interpretada, en esa necesidad de leer el mundo y compartirla con él.

Insistimos en seguir pensando la subjetividad desde una perspectiva relacional, pues sin ello, no hay quien abra las puertas de las palabras, de la compasión y de la identificación, tan necesaria en todo reconocimiento de sí. La palabra polisémica que agrupa y forma un cúmulo de altavoces que *dicen verdad* (Foucault, 2010), no la verdad totalitaria y absoluta, que no existe y excluye, sino la verdad de cada sujeto, sus pulsiones, sus goces, incomodidades y anhelos, que entienden un sentir y un estar en la comunidad que procure “[...] una subjetividad cuidada como obra de arte que se teje desde un Yo narrativo para los otros” (Ortiz, 2008, p. 187). Toda una búsqueda por ser escuchados para compartir silencios, respiraciones, orígenes, un vínculo umbilical de apostar por el “sonoro rugir del amor” (Quintana, 2020).

Subjetividades en el Sur: antorchas que encienden el rostro de la esperanza

*Y hablo de países y de esperanzas,
Hablo por la vida, hablo por la nada,
Hablo de cambiar ésta nuestra casa,
De cambiarla por cambiar, nomás
¿Quién dijo que todo está perdido?
Yo vengo a ofrecer mi corazón*
Fito Páez

Muchas de las sociedades latinoamericanas han sufrido cantidad de ebulliciones que las han mantenido al borde del colapso. Las prácticas bélicas y los continuos crímenes de guerra que han caracterizado estas latitudes, han llevado a que muchos pobladores reaccionen para sentirse nuevamente dueños de su actuación política, de su capacidad de obrar para provocar cambios. En palabras de Néstor García Canclini: “Si no hay sujeto se evapora la posibilidad de que haya una acción que transforme el orden vigente y dé un sentido responsable al devenir” (2003, p. 23). Esto es sumamente importante porque cuando el sujeto logra ser consciente de que no es una pieza más del engranaje o sistema dictatorial que busca mantenerlo obediente a sus dinámicas, es que este puede volver a posicionarse dentro de la esfera pública y participar de la construcción de esta de una manera directa.

Quienes han quedado por fuera de la configuración del proyecto social y que históricamente han sido denominados como las minorías -pero que en palabras de Freire terminan siendo las mayorías-

han sentido la necesidad de interpelar, de asumir una actitud contestataria respecto al estado de subordinación al que han sido relegados. La subjetividad política ha sido un aspecto decisivo al momento de reclamar y exigir el cumplimiento de los derechos humanos, que por ley le han sido adjudicados al sujeto, al pertenecer a una determinada sociedad, tal como lo sugieren Alejandro Prada, Alexander Ruiz y Jairo Gómez:

Lo que está en juego en ideas como la de una subjetividad política es mucho más que un conjunto de conceptos. Se trata, principalmente, de formas de vida realizables, en principio, de subalternidades que han sido tradicionalmente repudiadas de manera intencional –y en muchos casos, de modo inercial–, que reclaman reconocimiento, a sabiendas de que ello implica trabajar denodadamente para remediar las injusticias históricas cometidas (2006, p.6).

Esto explica que las personas, ante dinámicas sociales tan arribistas, hayan diseñado diferentes mecanismos que les han permitido materializar aquellos malestares culturales que corresponden a las formas tan desiguales y excluyentes en las que funciona el aparato estatal. Paradójicamente, cuando este último debería representar y constituir una columna vertebral sólida, capaz de sostener la sociedad en general, se ha convertido en una estructura que continuamente languidece, se fractura y se desmorona. Los actos terribles coordinados y ejecutados por estas instancias gubernamentales de la oficialidad, llevaron a que, durante el 2019, en varios países como Chile, España, Argentina y Colombia, se escucharan los coros de la indignación y la protesta.

El tráfico matutino de las calles fue reemplazado por la aglomeración de los grupos, dentro de los cuales se encontraban estudiantes, maestros, campesinos, indígenas y ciudadanos del común. Los muros se convirtieron en el escenario por excelencia para decir lo no dicho, las paredes de las ciudades fueron esas hojas en blanco en las que pudieron escribir por primera vez quienes no habían tenido la oportunidad de empuñar un lápiz, debido a las políticas públicas tan detestables por las que se regían dichos países y que solo causan privatización. El olor a aerosol distorsionaba las secuelas que dejaban los gases lacrimógenos utilizados por la fuerza pública, con el fin de arremeter, oprimir y acallar las manifestaciones. Los gritos que aclamaban justicia y dignidad

humana decían: “¿Por qué? / ¿por qué? / ¿por qué? / nos asesinan / si somos la esperanza / de América Latina”.



Figura 3. Manifestación en las calles de Medellín. Fotografía. (Andrés Agudelo, 2019).

En estos periodos de efervescencia política hubo muchos atropellos por parte de las instituciones oficiales, entre ellos, los que “supuestamente” tenían como función velar por el bienestar y el cuidado de los ciudadanos. La policía, el ejército, el ESMAD y demás fuerzas públicas, atentaron contra la integridad de los sujetos. En medio de estas movilizaciones, se presentaron múltiples actos que exterminaron y anularon por completo cualquier muestra de contestación, hasta tal punto de apagar de modo inclemente la vida de un otro, por el solo hecho de salir a reclamar lo que desde un principio ya le pertenecía. Estos episodios dejaron en un estado convaleciente a los diferentes movimientos. Para estos fue doloroso ver que aquellos rostros que habían estado allí en pie de lucha, caminando hombro a hombro por estos caminos inestables, ahora solo podían hacer presencia a través de pancartas que otros sostenían, debido a que, su voz no había podido seguir entonando los cantos de la indignación.

En medio de estos escenarios tan convulsionados, la subjetividad política volvió a poner sobre la mesa la historia sanguinaria que había atravesado a toda Latinoamérica, lo que germinó espacios comunes donde se desvanecía cualquier diferencia provocada por la raza, el género, la nacionalidad, la religión, entre otras. Eran lugares en los que todos podían ser nombrados sin importar su procedencia. Además, había motivos de peso mayor que les permitían encontrarse y

compartir en sus propias heridas: la madre que se había quedado en medio de la andanza, el hermano del que nunca se había vuelto a saber nada, el amigo que no volvió a visitarles. En medio de tantos vacíos todos iban rememorando y evocando a sus presencias ausentes. La luz que irradiaban las velas que poco a poco iban encendiéndose en medio de las caminatas, les cobijaba ante aquel frío devastador e inconsolable que produce quien ya no está.



Figura 4. Velación realizada en la ciudad de Medellín. Fotografía. (Andrés Agudelo, 2019).

Es pertinente decir que las universidades y los espacios de formación se convirtieron en un resguardo en medio de tanta tempestad, en un refugio para soportar y protegerse de los diluvios interminables, en velas que impulsaban a continuar la travesía sin perder de vista el sentido del Sur, pues como lo plantea de Sousa: “el sur no designa un espacio geográfico, sino un espacio-tiempo político, social y cultural. Es una metáfora del sufrimiento humano injusto causado por la explotación capitalista, la discriminación racial y la discriminación sexual” (2020, p. 45). Es por esto, que la subjetividad política se alojó de manera sólida en estos lugares, la configuración de objetivos comunitarios que velaban por el bien fue un aliciente para quienes sentían que habían quedado atrapados en medio de un laberinto sin salida. Sin embargo, hubo también circunstancias desesperanzadoras en las que las comunidades sentían que no había otra posibilidad más que la de volver a aquel norte al que habían sido arrastrados y obligados a permanecer.

Colombia, sus habitantes y entre ellos nosotros -estudiantes y maestros- empezamos a aportar a la composición de otras partituras para la historia; nos habían robado la oportunidad de ser coautores de nuestro destino como Nación, nos arrebataron lentamente el poder contarnos a partir de formas que no tuvieran como protagonistas la guerra, la miseria y el acceso nulo a la educación y a la cultura. Miles de sujetos se dieron cita para discutir, encontrarse e identificarse con las voces que allí se esforzaban por desconfigurar los destinos que ya nos habían sentenciado. Cada movilización fue una evidencia de lo subjetivo puesto en escena, en arengas, decisiones y acciones para crear rumbos que entonan una “subjetividad más consciente y más íntima, pero también más política, más humana.” (Piedrahita, Díaz y Vommaro, 2012, p. 58)

El conocimiento que antes se materializaba en las aulas de universidades y colegios empezó a desbocarse de los claustros. Todo fue compartido en un afán solidario de constituir una fuerza del pensamiento y de lo reflexivo, ya que, es imposible vislumbrar un acontecer sin la palabra noble del otro, de lo otro, de nosotros, como idea cariñosa de intersubjetividad, de sentidos planetarios. Coincidimos con Baudio (2000), cuando expresa:

La acción colectiva es aquella con capacidad de crear sus propios tiempos y espacios no subordinados a la lógica estatal, por ello, no está prevista ni regulada por la potencia o el poder dominante y sus leyes. Esta acción colectiva tiene algo de imprevisible (dado que) rompe con la repetición, produce un acontecimiento (...) “no hay política sin acontecimiento” o, mejor dicho, no hay política que no emane de una situación concreta, pero al mismo tiempo, no hay política sin ese elemento suplementario que la situación no nos permite proveer. (p.8-15)

Si entendemos que la subjetividad es un nuevo sentido para asegurar que otra realidad es necesaria y viable, también aseguramos que son la creación, la juntanza y la empatía las que hacen que esto sea posible. Esos momentos de participación política son evidencia de los procesos de invención. Así pues, en los acontecimientos referidos, los estudiantes empezaron a realizar tomas artísticas, las Facultades de Arte, Educación y Ciencias Sociales compusieron canciones, bailes, performance. Todo un espectáculo de lo unido, de lo que desea tomar los lenguajes como almas, corazones y *camino(s) posibles* (Durán, 2017) para llegar a la comunidad.

La Universidad de Antioquia abrió sus puertas para asegurarnos una compañía, una luz en medio de tanta oscuridad, una noche que esperaba la aurora, un nuevo sentido de los destinos de todos, de ese deseo que se gritó en cada calle de las ciudades colombianas, de toda fotografía contemplada, de toda ruina que liga la vida con la muerte, de todo compañero abatido, amenazado o desaparecido, de toda profesora herida en la morada de su casa, de toda arma que solo puede ser arma y nada más. Pero, ante todo, la subjetividad que va encendiendo el candil de los días llenos de vitalidades y esperanzas, pues a eso nos invitamos a soñar, aunque sea empezando con nuestras pesadillas.

Pedagogías críticas: coros diversos de la educación, la escuela y el territorio

*A otros les enseñaron secretos que a ti no
A otros dieron de verdad esa cosa llamada "educación"
Ellos pedían esfuerzo
Ellos pedían dedicación
¿Y para qué!?
¡Para terminar bailando y pateando piedras!
Los prisioneros*

Las pedagogías críticas, específicamente en América Latina, surgen a partir de las denuncias y cuestionamientos con respecto a las prácticas coloniales que vetan la proliferación de un pensamiento propio. Es en medio de estas discusiones que aparece un movimiento intelectual con principios sociales y políticos, que piensa a profundidad el contexto y que, además, hace una revisión ardua sobre cómo lo eurocéntrico se constituye como universal, desconociendo e invalidando aquellos conocimientos, saberes y culturas que no se desarrollen dentro de sus lógicas. Esto traza una nueva ruta que impulsa el deseo de consolidar reflexiones críticas en la región. Por ello, era de gran preocupación la difusión de unas epistemes occidentales que generaban una homogeneización de los sujetos y que, por medio de la educación, desplegaban un discurso del progreso interesado en la permanencia de los sistemas políticos y económicos.

Es necesario reconocer que la pedagogía crítica correspondiente a vertientes euro-norteamericanas también hace una denuncia sobre el capitalismo, pero esta no es suficiente, nuestro contexto necesita tener en cuenta otras particularidades sociales que tienen raíz en el proceso de

colonización, de explotación y dominación, que hemos vivido históricamente y que permea diferentes ámbitos de la vida, tales como el trabajo, las relaciones de género, entre otros. Estas características son tenidas en cuenta por este grupo de pensadores latinoamericanos¹⁹ y desarrolladas con fuerza desde el siglo XIX.

Al hacer una revisión histórica de las pedagogías críticas es importante reconocer prácticas y corrientes ideológicas que aportan a estas reflexiones de la educación y que buscaban una mudanza en las visiones eurocéntricas en las que se basaba la construcción de la sociedad. Desde Latinoamérica, el marxismo es una de las corrientes que toma bastante importancia, pues insistía en que el ambiente social y cultural de estas latitudes del sur exigía abandonar la mirada economicista. Esta línea de pensamiento tiene gran confluencia con la Teología de la liberación, que es caracterizada por reconocer el sufrimiento histórico de los pobres y plantear el paraíso como una estancia para los grupos vulnerables que han padecido el dolor; esta es forjada en el espacio terrenal a través de las luchas y transformaciones de la realidad.

Otra de las prácticas que aporta a la educación crítica es el teatro del oprimido²⁰ que, desde su enfoque y metodología, hace una reivindicación del cuerpo del sujeto, como un lugar histórico del que emergen emancipaciones y narrativas. Estas últimas, como manifestaciones del lenguaje permiten recordar la comunicación popular que emprendió una lucha por reivindicar la actitud intrínseca de rebeldía del ser humano, además, resalta que no se puede olvidar que el lenguaje es una construcción social mediante la cual se accede a la identidad de una cultura.

¹⁹ Algunos de los precursores son: “Paulo Freire, Moacir Gadotti, Darcy Ribeiro, Gaudencio Frigotto, Demerval Saviani, Tomaz Tadeu da Silva (Brasil); Carlos Cullen, Carlos Alberto Torres, Roberto Follari, Adriana Puiggrós, Claudia Korol, Norma Michi (Argentina); Rolando Pinto, Hugo Zemelman (Chile); Iván Illich, Carlos Núñez, Roberto Abarca (México); Marco Raúl Mejía (Colombia); José Luis Rebellato (Uruguay)”. Recuperado de: Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educ. Educ.*, 19(1), 67-88.

²⁰ “El Teatro del Oprimido es un método estético creado por el teatrólogo brasileño Augusto Boal, cuyo objetivo es la superación de injusticias. [...] podría ser llamado «teatro del diálogo», pues promueve el intercambio de experiencias entre actores y espectadores, a través de la intervención directa en la acción teatral, para conducir a un análisis de la estructura de los conflictos que se abordan o se intentan representar. A partir del juego teatral, los participantes expresan ideas y emociones, y son alentados a escuchar al otro y a concentrarse en la percepción de diferentes perspectivas sobre una misma realidad”. Recuperado de: Santos, B. (2014). Teatro del oprimido o teatro del diálogo. *Errata#13: Derechos Humanos y Memoria*, (13).

Si bien la lista de antecedentes y corrientes que se toman de la mano con las pedagogías críticas es larga, finalizaremos enunciando la investigación acción participante²¹, puesto que constituye un giro crucial en las formas de hacer conocimiento. En esta el sujeto tiene un rol de actor, que es indispensable en el florecimiento del saber. Lo que hacen todos estos procesos es dar lugar a los grupos subordinados para que sus saberes se difundan y se asuman como legítimos y valiosos en la región y en el mundo.

En concordancia con lo anterior, la pedagogía crítica latinoamericana aparece como una reflexión, como una apuesta por la educación que busca formar sujetos capaces de cuestionar y desafiar las dinámicas de dominación y opresión presentes en sus territorios. Esto es posible a través de la construcción de las relaciones dialógicas que se establecen entre las personas y los contextos que estas habitan, la capacidad reflexiva y la acción colegiada permite adquirir conciencia sobre el malestar cultural propiciado por las jerarquías sociales imperantes. Dichos cuestionamientos anuncian la construcción de respuestas liberadoras capaces de desacomodar y tensionar los órdenes instituidos que se empeñan en mantener las estructuras de dominación.

Cabe aclarar que no se pretende idealizar ni romantizar el papel liberador de la educación sino reconocer la capacidad que este campo puede tener para incitar al sujeto a asumir una posición política, debido a que, no es posible concebir ni pensar la enseñanza desde una perspectiva neutra. Esta siempre toma una postura epistémica y social que perpetúa o transforma la “educación bancaria”²². Desde esta mirada crítica la formación no puede quedarse meramente en el plano del conformismo y la desesperanza, antes bien, debe augurar la acción y la praxis.

Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical liberadora es trabajar sobre la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta. Es trabajar sobre la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar; es decir, trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su

²¹ Es una metodología que empieza a reconocer aspectos de la vida social dentro de la investigación. Surgió a mediados de los años sesenta por uno de sus principales promotores, Orlando Fals Borda.

²² Término utilizado por Paulo Freire en su obra *Pedagogía del oprimido* (1970) para referirse a la educación tradicional, donde el quehacer del maestro se reduce a depositar y transferir conocimientos sobre el estudiante, convirtiéndolo en un receptor de contenidos a partir de la memorización.

acomodamiento a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores.
(Freire, 2012, p. 51)

Además de lo ya mencionado, cuando el sujeto es capaz de hacerse responsable de la posición reflexiva que ha adoptado frente a él y frente al mundo, es que puede develar y repensar las condiciones sociales y las prácticas de dominación que alimentan la injusticia como fin único de la existencia. La educación crítica²³ escucha las palabras que se aglutinan en las gargantas, desde siempre cerradas, de quienes habitan el escenario educativo, sonidos que llevan, como lo nombra Freire (2012), a la *lectura del mundo* y la palabra, como un encuentro dialéctico entre la reflexión, la acción y la transformación de sí mismos.

Recuperar las voces de los sujetos en el acto educativo permite que estos entonen un relato de la vida que va pasando, de los sucesos que encarnan la cotidianidad de sus realidades y de los cuerpos que se componen en un conjunto de murmullos que habitan los lugares más deprimidos de las sociedades, lo que viabiliza la formación de subjetividades en movimiento, es decir, un sujeto que cuestione su devenir histórico, su agencia en el medio y el papel que juega en la autotransformación y la reflexión de su experiencia. La pedagogía crítica es liberadora gracias a su potencial para hacer ruido, para infringir los límites amurallados de los regímenes totalizantes.

En este sentido, se configura entonces como un movimiento que se resiste a la educación individualista y mercantilista en la que el maestro se asume como único poseedor del conocimiento, lo que hace que primen las relaciones basadas en la verticalidad y las verdades absolutas, en las cuales, existe una única voz que tiene la potestad de decir. Esta es la voz de la institucionalidad. Es por esto que en una educación en beneficio de los oprimidos es necesaria la presencia de un maestro irreverente y compasivo que asuma el rol de vigía, de acompañante, que ayude a proliferar los

²³ “La concientización, entendida como proceso que permite la crítica de las relaciones conciencia-mundo, es la condición para asumir el comportamiento humano frente al contexto histórico-social. En el proceso de conocimiento, el hombre o la mujer tienden a comprometerse con la realidad, siendo ésta una posibilidad que está relacionada con la praxis humana. A través de la concientización los sujetos asumen su compromiso histórico en el proceso de hacer y rehacer el mundo, dentro de posibilidades concretas, haciéndose y rehaciéndose también a sí mismos”. (Streck, Redín, y Zitkoski, J, 2008, p. 105)

ruidos del cambio en sus estudiantes, de modo que, puedan recuperar sus biografías para reescribir la posibilidad de construir un mañana en el que puedan ser protagonistas de su propia historia, reconquistando su posición de sujeto. En el libro *Pedagogías críticas latinoamericanas* de Fabián Cabaluz Ducasse se plantea que esta relación educativa entre docentes y estudiantes debe contribuir a:

Transformar el conocimiento del educando y del educador, a crear realidades posibles y a potenciar en el educando no sólo su dimensión cognoscitiva, sino también, la sentimental y valórica. Para lograrlo, se requiere adscribir a una perspectiva teórica general de la sociedad y la realidad, que supere el dualismo dicotómico propio de la racionalidad conservadora entre: razón y realidad, sujeto y objeto, y conciencia y acción. (2015, p.39)

La superación de esas dicotomías debe ir acompañada de un cuestionamiento decidido sobre los contenidos que son llevados a las aulas de clases, debido a que, es un asunto que en nuestros contextos no es reflexionado a fondo. Hay una tendencia inclinada a pensar que cuando un tema tiene aprobación y difusión científica, sin duda debe ser enseñado, sin antes tener en cuenta que es pertinente que pase por un análisis de tipo didáctico, en el que se plantean una serie de criterios que influyen en esta decisión, de acuerdo con la relevancia que tiene por su carácter formativo. Es ahí donde “La construcción de propuestas curriculares basadas en la multiculturalidad, construida en interacción con los/as Otros/as excluidos/as, capaz de recoger los temas emergentes a partir de sus problemáticas y necesidades” (Cabaluz, 2015, p. 39), es indispensable porque sólo en ese sentido el conocimiento se direccionará en pro de aportar al desarrollo de la vida del sujeto en su contexto.

Finalmente, las reivindicaciones que se configuran desde esta visión pedagógica son fundamentales para repensar el lugar que tiene el escenario educativo para propiciar transformaciones sociales que, si bien comienzan a gestarse desde la intimidad, trascienden a esa dimensión colectiva en la que es posible compartir angustias y certezas frente a la vida. Sumado a esto, el proyecto social y humano se convierte en una preocupación común en el que todos participan, haciendo que constituya, verdaderamente, un territorio que vela por la vida digna. La pedagogía crítica se entiende también como un derrotero para que la subjetividad pueda seguir traspasando las fronteras

de lo instituido, de aquello que desde el pacto social se ha considerado irrefutable o incambiable, porque solo así es posible nombrar nuevamente la utopía.

Desigualdad social, violencia urbana y confinamientos: rasguños de lo tétrico en realidades que resisten

*Qué triste se oye la lluvia
en los techos de cartón.
Qué triste vive mi gente
en las casas de cartón.*

*Viene bajando el obrero
casi arrastrando sus pasos
por el peso del sufrir.
Mira que mucho ha sufrido
mira que pesa el sufrir.
Alí Primera*

Pensar el contexto actual de los escenarios educativos de nuestro país es imposible sin antes comprender y problematizar la desigualdad social que atraviesa la vida de quienes conforman la comunidad educativa. La sociedad contemporánea ha naturalizado estas situaciones que padecen gran parte de la población en los barrios de una Medellín turbulenta. En estos contextos, hablar de la miseria y el sufrimiento ya no supone un problema, por el contrario, se ha convertido en una cuestión de cifras para los informes oficiales y los medios de comunicación. Entendemos que la escuela es un lugar propicio para educar la sensibilidad y trastocar la indiferencia, para reconocernos en el sufrimiento del otro, crear y fortalecer espacios dialógicos para nombrar lo innombrable y aportar a la transformación social que empieza a gestarse allí. A propósito de ello, Pablo Gentili plantea: “Al nombrar la barbarie, la escuela realiza su pequeña, aunque fundamental, contribución política a la lucha contra la explotación, contra las condiciones históricas que hacen, de las nuestras, sociedades marcadas por la desigualdad” (2002, p. 25).

Las condiciones de vida de quienes han pertenecido a los bordes se han visto tensionadas por otros fenómenos que alteran las comunidades. Lo que nos lleva a preguntarnos si ha habido vida en aquellos lugares, si los ruidos luctuosos se han extendido de manera perpetua, pues el hambre, el desempleo, la deserción escolar y la violencia han resonado en el devenir subjetivo de los

ciudadanos, provocando esto la perpetuación de prácticas pavorosas a través de políticas de muerte y anulación de todos aquellos a los que la ciudad ha dado la espalda. Lo que obstaculiza la posibilidad de concebir al otro como sujeto, despojándolo de toda condición sensible, como lo señala Mèlich (2014), a propósito del rostro, pues este “demanda responsabilidad y compasión, la expresión de su precariedad y de su vulnerabilidad” (p. 325). Las miradas entre pares se vuelven desafiantes y territorio de disputa, la instrumentalización de la vida y las formas verticales de vivirla, determinan la manera de habitar la realidad comunitaria, los lazos afectivos y, desde luego, el paso por la escuela.

Dentro de estos contextos, el escenario educativo no siempre se ha develado como un lugar habitable, ni mucho menos ha logrado brindar las condiciones necesarias para garantizar la estadía de quienes, por mucho tiempo, concebían el ser y el pertenecer como un asunto utópico. Algunas instituciones educativas, incluso, han sido indiferentes frente al dolor de su comunidad, sin embargo, ha habido otras donde no se han perdido de vista estas fragilidades, por el contrario, muchos maestros le han apostado a la configuración de nuevas pedagogías orientadas a la construcción de un mundo más acogedor, tal como lo enuncia la maestra Graciela Frigerio (2004):

Si por desigualdad se entiende el carácter político del dolor, es este carácter lo que nos lleva a preguntarnos acerca de cómo se podría evitar el sufrimiento. Es este carácter político del dolor, lo que nos lleva a interrogarnos una y otra vez, acerca de que decisiones, que acciones, que actos poder, podrán esbozar para una fábrica de lo sensible es decir la constitución de un mundo sensible común (como lo entiende Jacques Rancière). (p. 2)

La inestabilidad política del país y la marginación de una gran parte de la sociedad, aparecen como un estímulo para la configuración y crecimiento de la violencia urbana en Medellín. No es gratuito que estos acontecimientos se presenten con más fuerza en las periferias caracterizadas por la escasez de oportunidades. La exclusión social y económica arrojan a muchos jóvenes a la sordidez de dinámicas urbanas aliadas con la guerra, la muerte, la degradación y la barbarie; opciones con las que pretenden encontrar un status que les dé voz y poder dentro de la comunidad.

La confianza en la institucionalidad escasea y, un intenso deseo de justicia social y de ruptura ante la privación de garantías y acceso a las necesidades de subsistencia básicas, muestra el camino de la violencia como una forma de reparación. La gravedad de estos hechos radica en que la legitimación de la crueldad, aun cuando se presenta como respuesta al abandono estatal, rompe los lazos de confianza y de solidaridad comunitarios, centrándose en un yo marginado que desconoce al otro como un par, que padece también la infamia. Adriana Cavarero (2009) hace alusión a la cadena de sufrimiento y de supresión de la particularidad del sujeto, creada por la perpetuación de la violencia:

La violencia del horror golpea siempre a alguien, abatiendo a los seres humanos uno a uno, y que las víctimas de los estragos son siempre criaturas singulares, con un rostro, un nombre y una historia. En tanto que cubre y esconde esta singularidad, justo la máscara, genérica y despersonalizante, viene de este modo a asumir un particular significado. (p.41)

La ciudad se ha visto desentonada por los nuevos confinamientos generados por la Covid-19, pandemia que complejiza la existencia, agrava y visibiliza la desigualdad y los dispositivos de biopoder²⁴ que siempre han estado presentes, “cabe señalar que, para los habitantes de las periferias más pobres del mundo, la emergencia sanitaria actual se combina con muchas otras emergencias” (de Sousa, 2020, p. 53). Lo que convierte la vida en un objeto de administración y gobernanza, donde se limita el despliegue de la subjetividad como productora de sentidos y se ve opacada por la sujeción del sujeto, la protocolización de las habitualidades, corporalidades y eticidades.

Una “nueva normalidad” que produce nuevos temores, otras fragilidades que se conjugan con las ya desatadas por la violencia y la pobreza generalizada en los territorios, procesos de exclusión para los habitantes que no pueden seguir el ritmo de unas directrices que desbordan las condiciones reales, pues estos, desde antes de la llegada de la pandemia, ya padecían la privación del acceso a

²⁴ Según Foucault “el biopoder se define asumiendo dos formas: por un lado, en un anátomo-política del cuerpo y, por otro, en una biopolítica de la población. El anátomo-política se refiere a los dispositivos disciplinares encargados de extraer del cuerpo humano su fuerza productiva, mediante el control del tiempo y del espacio, en el interior de instituciones como la escuela, el hospital, el taller y la cárcel. A su vez, la biopolítica de la población se vuelve a la regulación de las masas, utilizando saberes y prácticas que permitan gestionar tasas de natalidad, flujos de migración, epidemias, incremento de la longevidad”. (Nogueira y Aparecida de Oliveira, 2016)

los derechos humanos más elementales. El sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2020) señala estas situaciones de forma contundente:

¿Podrán cumplir con las normas de prevención recomendadas por la OMS? ¿Podrán mantener la distancia interpersonal en los espacios de vivienda reducidos donde la privacidad es casi imposible? ¿Podrán lavarse las manos con frecuencia cuando la poca agua disponible debe guardarse para beber y cocinar? ¿El confinamiento en una vivienda tan pequeña no supondrá otros riesgos para la salud tanto o más graves que los causados por el virus? Muchos de estos barrios ahora cuentan con una fuerte presencia policial y, a veces, están sitiados por las fuerzas militares con el pretexto de combatir el delito. ¿No será esta la cuarentena más dura para estas poblaciones? (p. 52)

Preguntas que cobran fuerza para entender las espacialidades que recorreremos y que sentimos cercanas, en un contexto de salud pública que atraviesa los escenarios sociales y educativos del país, abriendo otros cuestionamientos para comprender las nuevas escuelas que tienen asidero en tiempos de rareza absoluta. Esa accesibilidad tecnológica e informativa tan escasa para muchos en los tiempos de la globalización, la acogida escolar para esas loncheras sin alimento, para esa infancia sin juego, para esa adolescencia sin respuesta, para esa mano levantada que espera el gesto pedagógico, esa musicalidad de la vida escolar que se antepone al ruido estruendoso de las biografías desde siempre confinadas. Cuánta certeza en las palabras de Sousa (2020) cuando advierte, “¿Cuál es la diferencia entre la nueva cuarentena y la original, que siempre ha sido su forma de vida?” (p. 53).

Es evidente que los confinamientos provocados por el virus han expuesto de una manera más palpable aquellos territorios marginales a los que se les ha arrebatado, incluso, la oportunidad de hacer parte del mapa; pareciera que solo es posible pensar, caminar y mirar en un solo sentido: el norte. Es lo que sugiere Boaventura de Sousa (2020):

Son los grupos que tienen en común una vulnerabilidad especial que precede a la cuarentena y se agrava con ella. Tales grupos componen lo que denominó «el Sur». En mi opinión, el Sur no designa un espacio geográfico sino un espacio-tiempo político, social y cultural. Es

una metáfora del sufrimiento humano injusto causado por la explotación capitalista, la discriminación racial y la discriminación sexual. (p.15)

En esa misma línea, es como si a las brújulas se les hubiera prohibido apuntar hacia el sur, porque ese paisaje resulta incómodo, porque la pobreza es inarmónica, porque los pies no se quieren empantanar, la vista no se quiere nublar ni desenfocar y el cuerpo no se quiere enfriar. Es por esto que desde lo educativo surgen respuestas éticas para fijar nuevamente la mirada en esas otras latitudes, todas tan plurales y diversas. Es necesario construir escuelas cuyos derroteros se encuentren dentro de estos lugares, para poder volver a hablar de geografías que, siendo distintas, conversan, se miran y trazan rutas que se orientan a todas las direcciones, que albergan todos los puntos cardinales y “desconfinan” el tacto, la narración, la escuela y la vida.

Narración y formación literaria: timbres que acompañan a leer y contar la vida

*Si se calla el cantor
Calla la vida
Porque la vida, la vida misma es todo un canto
Si se calla el cantor
Muere de espanto
La esperanza, la luz y la alegría
Horacio Guarani*

Dice Paul Ricoeur (2006) que la vida tiene que ver con la narración. Esta se convierte en una existencia que pasa por la palabra, el cuerpo, el silencio y los múltiples lenguajes que sintonizan la capacidad creadora del sujeto portador de una experiencia que agrieta lo instituido. Por lo tanto, vista desde esta perspectiva, la narración se configura como ese primer peldaño en la construcción de muchos caminos posibles, que permiten también una reconciliación y una posición reflexiva frente a aquellas dinámicas atroces que han atentado en contra de la esencia humana. No se trata ya de imponer lo instituyente ante lo instituido, sino de la construcción de nuevos lenguajes que permitan comprender las formas en que operan estas dinámicas sociales:

En este punto, comprendimos que lo narrativo ya no estaba sólo presente en los relatos de vida de los/as estudiantes, sino también en nuestras propias formas de comprensión y construcción de saber y, por lo tanto, en los hallazgos. De modo que la narración se había

convertido en una amplia puerta desde la cual alcanzábamos a avizorar las condiciones de lo posible, las líneas de fuga de los dispositivos de formación, desprendidos del imaginario instituido sobre investigación. En dichas líneas pudimos observar la emergencia de la resistencia y, por tanto, el surgimiento de imaginarios instituyentes. Resistirse, en este caso, tiene implicaciones epistémicas y políticas importantes, pues no es cuestión de combate u oposición, sino de creación (Ortiz, 2011, p. 136).

En ese sentido, es importante mencionar que cuando las comunidades recuperan nuevamente el poder para decir, nombrar-se, reafirman sus relatos, sus poéticas, cosmogonías y murmullos. La narración puede entonces ser entendida como la historia de la subjetividad política de quienes habitan los territorios, una memoria que visibiliza la capacidad que tienen los sujetos para pensarse a sí mismos a partir de la palabra y el relato “porque una narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que “intentan darle sus significados” (Bruner, 2013, p. 47). Por lo que, en estos entramados simbólicos que se construyen a partir de los vínculos que se configuran con los otros, es posible vislumbrar aquellas apuestas en las que pronombres en plural comienzan a tener resonancias fundamentales, para que la configuración de ese “nosotros” pueda ser concebida como una realidad palpable y vibrante.

Cabe decir también, que en la construcción del tejido social y comunitario, la memoria es un ámbito común y decisorio para cuestionar y problematizar el olvido y la amnesia dentro de la historia social, en donde ese releer el pasado permite situarse inicialmente en la trayectoria personal, lo que implica volver a mirarse, indagar sobre esas memorias pasadas, sobre aquellos acontecimientos que han formado la subjetividad, sobre las experiencias de vida que han determinado la posición política y social frente al mundo. Esa narración que surge desde un espacio propio, cuando se nombra en una instancia colectiva empieza a ser parte de una memoria conjunta que no posee verdades totalizantes, sino que, es una apertura para que cada quien pueda construir y reconstruir su propio relato.

Traer a escena lo que despliega relatar es indispensable en los escenarios escolares, pues se trata de una composición coral que va tejiendo una historia, que permite ahondar en la conciencia social. En ese sentido, concordamos con la filósofa Hannah Arendt (2005) cuando expresa que narrar es

un recurso salvador para quienes han sido despojados del derecho de ser coautores de su existencia, porque les permite tener una participación y una voz sobre la realidad, muchas veces desentonada, creando partituras que convoquen de maneras diversas la construcción de un nuevo *ethos* que oriente el reconocimiento de epistemes, mitos y relatos, que reivindiquen la disposición, la estética y la erótica de la narratividad como lugar para la formación de vínculos sociales.

La narración es ante todo una musicalidad para esos estallidos dolorosos que han sufrido los territorios afligidos. La construcción de lenguajes comunes representa el cimiento para la configuración de otras narrativas como historias de vida, en las que es posible escuchar como relato lo que antes solo era concebido como ruido, como interferencias inentendibles, como esos ecos que se escuchaban pero que no se les permitía amplificarse. El relato es entonces una interpelación, una vibración armoniosa que permite la constitución de existencias más vivibles.

A la luz de lo anterior, consideramos que la literatura puede ser concebida como una apertura para distanciarse de aquellos discursos absolutistas empeñados en determinar cómo debe ser o no entendida la vida. Es por ello que la ficcionalidad que reconocemos dentro de esta se manifiesta como un espacio indispensable para potenciar la imaginación y la pluralidad de sentidos, con los que los sujetos pueden establecer verdaderas identificaciones, que sean acordes con los mundos que habitan. Desde esta perspectiva, el acto educativo se presenta como la oportunidad de ofrecer una formación que teje preguntas por lo narrativo, por sus abordajes políticos y sociales, permitiendo a quienes viven la experiencia literaria una lectura y reescritura de sus realidades y las variadas formas de entonar la cotidianidad. Siguiendo a Mèlich:

Desde el punto de vista literario, la tarea de la educación en una época de desasosiego es la formación de una razón que no crea que educar sea transmitir el sentido de la vida, porque el sentido no puede darse, sino la formación de una razón imaginativa, que sea capaz de narrar sentidos, de inventar sentidos, en plural, porque nunca hay en la vida humana un único sentido, sino sentidos distintos, e incluso contradictorios. (2003, p. 37)

Es así como la educación literaria no se limita al escenario escolar del sujeto, sino que hace parte también de su formación cultural. Dentro de esta, es posible entablar vínculos reflexivos con los

sistemas sociales de los cuales es partícipe una comunidad en específico, para que a través de lo imaginario los sujetos tengan la oportunidad de acercarse a otras narrativas, para quienes la vida ha sido un continuo padecer sustentado en lo desmesurado. La literatura se convierte entonces en una justificación para apreciar la vida, como un aliciente de compasión y piedad para quienes han sufrido existencias dolientes, asumiéndose esta como un acontecer para estetizar la vida, conjurar las realidades y cauterizar las heridas. Mario Vargas Llosa enuncia:

La literatura no dice nada a los seres humanos satisfechos con su suerte, a quienes colma la vida tal como la viven. Ella es alimento de espíritus indóciles y propagadora de inconformidad, un refugio para aquel al que sobra o falta algo, en la vida, para no ser infeliz, para no sentirse incompleto, sin realizar en sus aspiraciones. [...] es una manera astuta que hemos inventado a fin de desagraviarnos a nosotros mismos de las ofensas e imposiciones de esa vida injusta que nos obliga a ser siempre los mismos, cuando quisiéramos ser muchos, tantos como requerirían para aplacarse los incandescentes deseos de que estamos poseídos. (2000, p. 41)

La experiencia estética que vive el ser humano con lo literario implica una ruptura con la vida, con esa que ha sido dada y contada por otros, pero que no lo incluye. Estas letras que se constituyen como arte, son entonces esa grieta por la cual logra filtrarse el primer destello de luz, que ilumina aquellas prisiones epistemológicas y corpóreas que han apresado al sujeto, de modo que este vivencia un quebranto al darse cuenta de que no es lo que ha creído ser, que ha sido desterrado de sus convicciones, de sus verdades. La literatura es un acontecimiento que desnuda el pensamiento de quien acude a su encuentro, porque lo pone frente a su propio reflejo y lo confronta, lo desacomoda de ese lugar seguro en el que ha construido sus propias afirmaciones. Estas rupturas, tensiones y renunciaciones, le permite devenir y pensarse en esos otros que le han prohibido ser. Esto es posible a través del reconocimiento que se logra ante un relato que es narrado por una voz diferente a la propia, pues esa necesidad de decirse con su semejante es inherente al ser humano, como lo expresa Michèle Petit retomando a Quignard:

Somos una especie sujeta al relato (...) nuestra especie parece estar atada a una regurgitación lingüística de su experiencia. Esa necesidad de relato es particularmente intensa en ciertos

momentos de la existencia individual o colectiva, por ejemplo, en tiempos de crisis. En ese caso el relato proporciona un recurso casi único. (2001, p. 79)

Esto reafirma que la literatura permite fijar la mirada en otros horizontes; educar en esta es un asunto de tránsito y ensanchamiento de fronteras (Montes, 1999, p. 55), puesto que, esto conduce a adquirir nuevos sentidos en los que el sujeto se asume como un ser incierto, indefinido y en constante construcción, cuya subjetividad pende de esos otros sonidos y murmullos que comienza a percibir como vibraciones diferentes que le ayudan a sentirse y cuestionarse desde otras miradas. La formación literaria es posibilidad de ser, de encuentro y de desencuentro, de reclamar una posición y de afianzar la imaginación para luego anunciar y concretar el deseo de crear repartos de lo sensible (Rancière, 2005) en función de una igualdad en las formas de pertenencia y participación en la esfera social.

Por último, precisamos la formación literaria como una reconciliación que el lector entabla con los agravios de la cotidianidad de la cual hace parte. La literatura le permite al sujeto verse reflejado y narrado en un relato, se revela sensible ante sus dolencias, las comparte, las encarna y las siente. En esa medida es que es posible identificar reparaciones conjuntas a través del contar y la lectura.

III

METODOLOGÍA: AFINACIONES DE UN ACORDE DE CAMINOS, MIRADAS Y SENTIRES

De siempre ha sido conocido y se ha dicho que la vida tiene que ver con la narración; hablamos de la historia de una vida para caracterizar el intervalo entre nacimiento y muerte.

Paul Ricoeur

Investigar en educación siempre implica un desgarramiento, en tanto nos despojamos de todo lo que concebimos como fijado, para ver con perplejidad la realidad social que nos circunda. Realidad que puede adquirir rostro en los dibujos trazados de quienes apenas aprenden a escribir su nombre, en los silencios matutinos en los corredores escolares, en los gritos que le siguen al timbre del descanso y las creaciones que a diario tienen lugar en la cotidianidad de un existir lleno de grandes enigmas y descubrimientos. Una indagación que no tiene la pretensión de decir una respuesta condenatoria, antes bien, una búsqueda que permita que cada sujeto recree una de las tantas verdades posibles, llenas de preguntas, errores, contradicciones y argumentos.

Explorar los sonidos de la educación, supone la conciencia plena de que se es habitante del mundo, pero que no se es el único que reside en este. La habitancia está ligada a la presencia y esencia del semejante y sus experiencias, vínculo que permite tejer unos saberes comunes con epistemes, mitos, arrullos y cosmogonías. En todo caso, investigar en educación es una renuncia del yo como centro, por un nosotros como borde que rodea y sostiene la erótica y la estética de estar juntos. Estos caminos del conocimiento permiten, a quien investiga, nombrarse dentro de sus interrogantes, ponerse en tensión, desdoblarse y contar(se). Se devela su subjetividad política en cada momento de la indagación, ya que, este no es ajeno a las dinámicas sociales que atraviesan el escenario educativo. Su papel como sujeto activo en la cultura le concede la oportunidad de vincularse a una sinfonía.

Como maestros de lenguaje, emprendemos una acción pedagógica que acude a la palabra no sólo como transmisora de conocimiento, sino como mediadora para construirlo, para generar preguntas

que tensionen e interrumpan las realidades amargas que caracterizan nuestros contextos. Este caminar docente e investigativo que nos une y apasiona, encuentra en nuestras historias de vida y en las de la comunidad educativa formas de indagar relevantes, que permiten ir más allá de los logros de aprendizajes preestablecidos. Es por esto, que una de nuestras apuestas se enfocó en acompañar el proceso de descubrir indicios y recorrer junto a los estudiantes el trayecto de aciertos y desaciertos. La educación es un acto con y por el otro, por ende, los vínculos que entablamos no estuvieron supeditados a una relación estrictamente académica y vertical entre educador-educando; se dispusieron a un contacto íntimo, real, en el que se involucran las dimensiones afectiva y sensible.

En consonancia con lo anterior y con la naturaleza de nuestras apuestas investigativas y pedagógicas, nos decantamos por la realización de una Investigación Narrativa - (Auto)biográfica, porque consideramos que investigar desde esta posición constituye una coyuntura para desplegar una dimensión política y epistémica que se deslinda de aquellas miradas, formas de ser y estar que nos han sido otorgadas, el relato es la puerta anunciada hacia a lo enigmático, lo misterioso e inimaginable. Esta constituye la oportunidad creadora de mundos que nunca antes habían sido pensados, concebidos y representados. Además, posibilita un nuevo escenario para repensar los ya existentes. Esta nueva estética que se desprende a través de la potencia narrativa favorece la visibilización de otras instancias descartadas por la forma clásica de hacer ciencia, como son la erótica y la performatividad del ser humano. De igual modo, reivindica el carácter político en la construcción del saber.

Los movimientos sociales de contracultura que emergen durante las décadas del cincuenta y sesenta, se conciben como un antecedente relevante para que se dé el giro hermenéutico en los años setenta. Viraje que permea las formas de hacer y concebir la investigación en el ámbito de las ciencias sociales (Bolívar, 2002). Dichos movimientos fueron abonando el terreno para estas rupturas en el campo del conocimiento en diferentes lugares del mundo, en especial en Latinoamérica, debido a que vivió grandes cambios en el ámbito sociocultural.

Por lo tanto, se hace preciso hacer un mapeo acerca del ambiente político tan álgido y turbulento que vivenciaban los países de la región, a propósito de la presencia de las múltiples dictaduras bajo

las cuales se regían las formas de gubernamentalidad. Los procesos de militarización característicos de estas, desdibujaban al estado como promotor del desarrollo social. Con esto se eliminaban todas las garantías jurídicas, dejando a los ciudadanos en un estado de desamparo absoluto. Cabe decir también, que estos regímenes opresores y totalitaristas se constituyen bajo el sustento de seguridad nacional que es promovido por Estados Unidos a través del memorándum NSC-68²⁵ aprobado en 1950, el cual, hace que dirigentes de América Latina adopten la guerra y la violencia como estrategias de dominio y control geopolítico, para contrarrestar aquellas prácticas e ideologías revolucionarias que se proliferaban dentro del comunismo.

La efervescencia de los años sesenta prendió la llama de los diferentes movimientos estudiantiles que, guiados por el Manifiesto de Córdoba, las tomas políticas del 68 en la universidad de Nanterre en Francia, la masacre de estudiantes de la Universidad Nacional de México y el Instituto Politécnico Nacional, empezaban a debatir en torno a la necesidad de concebir una educación que no tuviera como centro la violencia, la segregación y las relaciones de poder unidireccionales, que castraban toda postura o idea que se alejara del pensamiento oficial. A ello se unió la crítica constante sobre las dictaduras militares que pululaban en casi todo el contexto latinoamericano. El arte se unió al repudio de lo atroz, como es el caso de las obras del argentino Carlos Alonso:

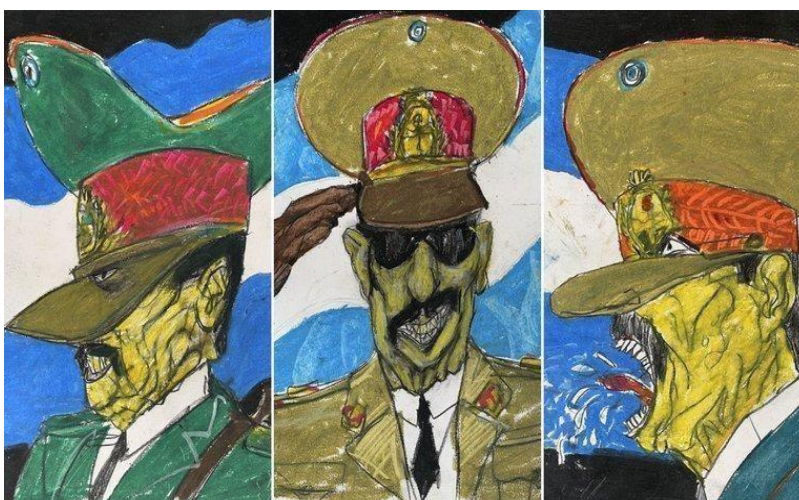


Figura 5. Tríptico manos anónimas. Pintura. (Carlos Alonso. 2003).

²⁵ Fue un informe confidencial donde se configuraban las acciones del gobierno estadounidense, firmado por el presidente 33° Harry S. Truman durante la Guerra Fría.

Los estudiantes comenzaban a tejer redes de reflexión para problematizar los asuntos más urgentes de las sociedades reprimidas, por los regímenes que silenciaban con crujidos de terror las composiciones de la vida. Encarando ese crudo panorama, el escenario social respondía con nuevas maneras de contradecir y proponer un mundo más ameno, aflorando formas potentes de elevar su crítica donde conjugaban la acción política con los campos del arte, la música, la literatura, los grafitis y las performances, que acompañaban las calles, las aulas, las casas y las plazas. La narrativa latinoamericana empezaba a encontrar estrategias para esquivar la censura y la concepción academicista de los modos de investigar la realidad; los radios comenzaron a sonar, historias pendientes fueron contadas y los lápices del continente escribieron los estruendos del horror, pero también la musicalidad de la resistencia, como lo cantaron desgarradamente la banda chilena *Los prisioneros* (1986):

*Oíás los consejos, los ojos en el profesor
Había tanto sol sobre las cabezas
Y no fue tan verdad porque esos juegos al final
Terminaron para otro laureles y futuros
Y dejaron a mis amigos pateando piedras
Únanse al baile
De los que sobran
Nadie nos va a echar de más
Nadie nos quiso ayudar de verdad.*

A los reclamos de los estudiantes se unieron los diferentes movimientos feministas que lograron aminorar las brechas sociales. Estas conquistas que tuvieron lugar en diferentes geografías, cambiaron el rumbo de la vida social de las mujeres en ámbitos académicos, económicos, jurídicos y reproductivos. Lo que puso en la agenda de las sociedades la voz, el cuerpo y la mirada de una parte de la humanidad minorizada desde siempre. La participación de los grupos de mujeres influyó en la mirada de la educación, la investigación y la construcción del conocimiento, debido a que, empezaron a buscar lugar en los espacios de reflexión que frecuentaban solo hombres privilegiados, quienes sugerían una verdad del mundo y de la existencia, según sus preceptos.

A la luz de lo anterior, resulta pertinente examinar lo que ocurría en el contexto político colombiano, específicamente durante este período posterior a la agitación en la que surgen los movimientos de contracultura en el continente. Para la época -finales de los setenta y principios de los ochenta- transcurría la presidencia de Julio César Turbay, durante la cual, se inicia una persecución incansable con aquellas ideas que no estaban en consonancia con el *statu quo*. Para este gobierno, la insurgencia de otras formas de pensamiento y de hacer política en el país representaban una amenaza; aquellas acciones irreverentes por parte de los grupos que no se encontraban de acuerdo con las rigideces a través de las cuales se estaban dirigiendo los destinos de la nación, eran perseguidas y, en muchos casos, exterminadas.



Figura 6. *La censura.* Acrílico y collage sobre tela. Pintura. (Carlos Alonso, 1969).

El discurso de seguridad social impartido por el Estado presentaba múltiples contradicciones, pues su proceder era un atropello inminente a los derechos humanos y a la libertad de expresión; el solo hecho de cuestionar y denunciar los abusos estatales atentaba contra la vida misma. Los asesinatos indiscriminados, la desaparición, el secuestro, las amenazas y otras tantas prácticas terroríficas y atroces daban cuenta de ello. La oportunidad de decir y de participar en los espacios públicos quedó restringida para quienes gozaban de una posición privilegiada.

Este panorama crea un ambiente de fatiga sobre las formas en las que la sociedad venía estableciéndose, además, es pertinente decir que para las dinámicas sociales de ese momento el sistema educativo debía ser un lugar que contribuyera a mitigar la conmoción política que se estaba vivenciando a causa del asedio impartido por parte de lo estatal. Desde esta perspectiva se inicia una reforma curricular que situaba al maestro en una posición compleja, pues se le desconocía como un trabajador de la cultura, lo que le impedía asumir una posición activa como actor político. Este fue un suceso contundente para lo que sería el nacimiento del Movimiento pedagógico fundado en 1982²⁶, el cual, pretendía reivindicar nuevamente la pedagogía como un acto liberador, pensado para las comunidades. Estas luchas empoderaron a los docentes para encarar con dignidad, inteligencia y valentía estas políticas pavorosas.

Reconocer nuevamente la razón transformadora de la educación y la potencia innata que esta contiene para la construcción de narrativas comunes, fue la génesis de la recuperación de aquellas voces que no habían podido pronunciar una palabra, un canto, un susurro, un sonido que tuviese valor o validez. Las minorías conformadas por los afros, comunidad LGTBI, entre otros grupos, reclamaban su presencia en la construcción de la realidad y del conocimiento en todos los campos del saber humano. Esto contribuyó a una torsión en el campo educativo, al alimentar el propósito de crear un espacio donde elaborar y pronunciar un discurso propio se instaurará como eje central al momento de pensar y hacer investigación en las áreas de la Educación y las Humanidades, favoreciendo esto la constitución de un giro narrativo.

Con esta ruptura epistémica, se cuestionaban las lógicas que guiaban la construcción de conocimiento, las cuales, se sustentaban en una visión paradigmática (Bolívar, 2002), caracterizada por impedir la acogida de la subjetividad de quienes participaban dentro de la investigación. Además, esta se fundamentaba a partir de una mirada cientificista de la condición humana, la cual, encontraba sus máximas en la configuración de objetivos y categorías de análisis preestablecidos, encaminados a encontrar resultados que permitieran agrupar de manera generalizada a los sujetos, desconociendo la singularidad de estos. Asimismo, quien ocupaba el lugar del investigador dentro

²⁶ Un abordaje profundo sobre este movimiento se encuentra en el libro: Rodríguez Céspedes, A. y Suarez, H., 2002. *20 años, 1982-2002 del movimiento pedagógico entre mitos y realidades*. 1st ed. Cooperativa Editorial Magisterio.

de esta modalidad debía asumir un distanciamiento, un despojo de las formas en las que había pensado, concebido e interpretado el mundo, ya que, al no hacerlo, se corría el riesgo de que la investigación perdiera su validez ante los paradigmas academicistas ya establecidos, para los cuales, la objetividad era y sigue siendo un sustento indispensable.

A diferencia de esta visión anclada en ideas positivistas, en la Investigación Narrativa-(Auto)biográfica, quien investiga se implica subjetivamente, al tiempo que posibilita un espacio de construcción social con quien participa en el proceso investigativo. La presencia de la experiencia hace del investigador un sujeto capaz de escuchar juiciosa y laboriosamente las voces de la colectividad en la que se encuentra inmerso, lo que le permite reconocer elementos distintivos dentro de las comunidades, porque sólo de esta manera es posible generar una nueva historia colegiada, que permite conocer con mayor profundidad las formas en que se simboliza y se transforma el mundo.

El relato como un acontecimiento que trastoca todos los órdenes prefijados, supone siempre un desplazamiento, debido a que, la narración emerge cuando algo nuevo acontece, cuando la quietud y la estabilidad se ven amenazadas por un cambio que enuncia lo inusitado. En ese sentido, esta perspectiva investigativa está sujeta siempre al devenir, a los procesos metamórficos que la sitúan en un terreno susceptible e inestable, donde las preguntas, los objetivos y las motivaciones, son sinónimo de incertidumbre. Esto no debe entenderse como un asunto negativo, antes bien, implica la apertura a lo inédito, es un ensanchamiento de interrogantes, concepciones, rutas, en todo caso, de los modos de hacer investigación.

Esta forma de habitar lo narrativo encuentra asidero en una formación ética y estética que busca, como lo sugiere Michel Foucault (1987), *el cuidado de sí* para desplegar el *cuidado del otro*, apuesta formativa que da lugar y se consolida cuando escuchamos componer en el prójimo su relato de cómo “elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida” (Bolívar, 2002, p. 5) y así constituir una intersubjetividad política, que no solo dé respuesta a la existencia *de sí*, sino que involucre el sufrimiento, la fragilidad y el trasegar vivencial del otro. Desde esta mirada, lo biográfico empieza a configurar un espacio sensible donde la palabra devuelve la dignidad. Narrativizar la vida en el espacio pedagógico e investigativo centra la mirada en un horizonte que

transfigura la rigidez técnica de una idea del conocimiento. En este escenario, concebir la vida cotidiana y sus avatares como acontecimientos significativos, posibilita a los sujetos que participan de ella, asumirse como autores de su vida y no como espectadores de los días que van pasando.

La Investigación Narrativa-(Auto) biográfica supone entonces una biografización constante como lo sugiere Delory-Momberger (2015), una dimensión del pensar y del proceder humano que nos permite inscribir nuestros gestos, comportamientos y acciones en un tiempo socio-histórico determinado. Es entonces en la lógica del lenguaje y del relato donde la vida sucede, donde ese surgimiento de la experiencia de narrarse encuentra la génesis del rostro y del sonido, teniendo en cuenta, que estos acompañan la manera en que se cuenta una historia, la forma en que esta se constituye y se presenta, ya que el cuerpo solo puede ser entendido en la medida en que se narra.

Cuando se habla de investigación se tiende a pensarla a la luz de los preceptos que históricamente nos han sido inculcados, por ende, solemos creer que sus propósitos y métodos están únicamente vinculados al conocimiento occidental. Además, hay quienes han creído que los relatos que configuran los modos de ser y pensar el mundo en nuestros contextos, están destinados solo al análisis de fenómenos antropológicos. Surge la necesidad de considerar la experiencia humana a través de la narración, como una forma válida y relevante para construir conocimiento científico en pro de reivindicar el saber popular, que por tanto tiempo ha estado sujeto a los estereotipos académicos.

La experiencia exige una postura epistemológica comprometida con eso que es narrado y que permite al sujeto remover sus biografías, reflexionar sobre la importancia de volver sobre la propia historia para reconstruirla. Se trata de un proceso de formación en el que las personas entienden la magnitud de los aprendizajes que dejan esos sucesos que las inscriben en un tiempo histórico y que, además, les demandan establecer una fusión entre el cuestionamiento y el accionar crítico. Este proceso de formación que está vinculado a las vivencias personales tiene la capacidad de hilar diferentes etapas y facetas. Esto es factible dimensionarlo a través de la noción de sujeto de experiencia a la que acude María da Conceição Passeggi en el texto “Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación”:

Esta subjetividad escindida, partida, es la que proponemos reunir en la noción sujeto de experiencia, sugerida por Larrosa (2002), al admitir que la experiencia acoge en su seno el sujeto epistémico, de conocimiento, y el sujeto concreto, empírico, que es lo que al fin somos de verdad cuando narramos, bien sea en narrativas de nuestra vida personal, o en narrativas de investigación científica, pues en las narrativas se confunden inextricablemente la razón y la emoción, la historia individual y la historia de un pueblo, de una sociedad, y la historia sin fin de la humanidad. (2015, p.85)

Reconocer que esta noción posee la capacidad de abrazar la esencia del sujeto, nos lleva a reafirmar la necesidad de realizar investigaciones dispuestas a escuchar, a entender las complejidades de las comunidades. De este modo, se brinda a las personas involucradas, la oportunidad de vivenciar nuevas experiencias que les abran las puertas, que no paralizen sus búsquedas. Por el contrario, que caminen hacia una toma de conciencia que esté acompañada de actos en los que el aprendizaje no implique detenerse frente a la barrera impuesta por el saber científico, que por tanto tiempo ha impedido asumir una posición personal frente a él.

Hacer investigación desde esta mirada dentro del plano educativo, ha permitido que manifestaciones humanas como el amor, la ensoñación, el deseo y la fragilidad -aspectos que no caben en la racionalidad de la ciencia moderna- tengan un lugar. Pues son sumamente importantes para entender los laberintos internos del sujeto, sus pesquisas como ser complejo que alberga una necesidad intrínseca de simbolizar y corporificar lo que siente. Uno de los espacios que invita a narrar lo que en *la vida pasa* es la escuela, un escenario que provoca un concierto de voces capaces de construir un conocimiento que le permite a la comunidad educativa identificarse e implicarse. Con ello se advierte la constitución de una praxis política que anuncia la configuración de unas identidades mezcladas, conscientes de su capacidad transformadora.

Por lo que resulta demasiado complejo seguir justificando la producción de conocimiento académico sobre los sujetos como si estos fueran un simple objeto, despojados de su dimensiones cognoscente y afectiva, estudiados por maestros que se asumen como un instrumento neutro que se aproxima de una manera indiferente y frívola a estos. El giro lingüístico y hermenéutico que implica esta perspectiva Narrativa-(Auto)biográfica recupera no solo al sujeto, sino que le permite

adueñarse nuevamente de sus fragmentos narrativos. Desde este ángulo, tanto la historicidad de los maestros como de los estudiantes termina por constituir un entramado narrativo que direcciona y establece las formas en que se construye la enseñanza y el aprendizaje en los espacios de formación.

Distanciarse de la rigidez y la monosemia que traen consigo ciertas teorías científicas, exalta nuevamente la riqueza del lenguaje, desde su ambigüedad, plurivalencia y diversificación de sentidos. Esto, a su vez, lleva a cuestionar las relaciones de poder que han intentado limitar las formas de enunciar la realidad y lo que la atraviesa. Con ello, es factible sustituir dichas relaciones por lazos de solidaridad que entretejan cartografías descentralizadas de las lógicas y las dinámicas colonizadoras. Sumado a esto, es pertinente decir que esto suscita el derecho a recurrir a nuevas metáforas en las que el diálogo entre saberes, la interdisciplinariedad y la conversación entre las “ciencias duras” y las “ciencias blandas”, introducen otras maneras no solo de habitar el mundo, sino también, la escuela.

Entender este trasegar investigativo de lo narrativo - (auto) biográfico sitúa el conocimiento desde una mirada desnormalizadora desde donde leer, oír, ver y escribir, se entienden como una de las diversas opciones para construir un “modelo hermenéutico de comprensión del mundo humano” (Passeggi y Souza 2017, citado por Souza, y Meireles, 2018, p. 287) que contribuye a la interpretación de las realidades, a la evocación de lo memorable y de los caminos andados. Esa biografización, que bien puede ser una partitura del existir, potencia el proyecto de concebir una subjetividad que albergue la esperanza en *tiempos crepusculares* y estetice la historicidad de las comunidades y sus protagonistas, para procurar investigaciones educativas que conviden a “aprender a ver más, a oír más, a sentir más” (Sontang, 1984, p.30).

Por lo tanto, decidimos fijar nuestra mirada en nuestras experiencias y trayectos. Estos, se manifiestan como un campo que obsequia una oportunidad para tejer bordes en la educación, márgenes que sostengan la página del mundo escolar, brindando amplificaciones de conocimientos que privilegien el coaprendizaje, la recuperación de la palabra dicha, escrita e imaginada, las transmigraciones y transfiguraciones del cuerpo, el pensamiento y la subjetividad. Se invita a una educación que asista alumbramientos para todos los sujetos implicados en ella, para acompañar de

manera creativa sus biografías, provocando un movimiento vital que devuelva la *mirada espejada*²⁷ para afianzar las formas de entender la vida humana, para ver lo que pasa desapercibido, para susurrar los intersticios de una historia que merece ser contada y para caminar seguros por los encantos misteriosos de la memoria. Se trata de un relatar de la vida profunda que permita juntar *ese montón de espejos rotos* (Borges, 1969) que somos y que son nuestros semejantes.

A continuación, enunciamos las fases a partir de las cuales llevamos a cabo el trayecto investigativo. Lejos de una disposición rígida, se propuso una ruta espiralada donde retornar, ponerse en presente y proyectar constituían acontecimientos tan necesarios como significativos en los procesos de formación y de construcción de saber.

Contextos y participantes: lugares y voces entre sensibilidades y saberes

De acuerdo con las búsquedas y motivaciones que animaban la propuesta investigativa, era imprescindible habitar directamente los territorios para reconocernos en las cotidianidades de las comunidades que habitamos. Por lo que nuestra presencia en las dos comunas en las que se centra el trabajo -comuna 3 (Manrique) y comuna 5 (Castilla)- era un compromiso político y ético debido a que, implicaba la inmersión en las instituciones educativas que nos acogieron. Recordemos que se trata de la IE San Pablo, la IE Pedro Claver y la IE La Esperanza. Estos contextos han sido históricamente marcados por repertorios de violencias y reescritos con las narraciones de resistencia por quienes laboriosamente los habitan. Los escenarios educativos que se encuentran allí fungen como un faro que se deja ver desde la oscuridad de los tiempos aciagos. Por esta razón, nuestro quehacer posa su mirada en donde, si bien pueden perdurar hostilidades, también pueden producirse melodías que invitan a la participación de la vida y el gesto bondadoso que se hace cauterizador y urgente.

²⁷ Concepto tomado por Elizeu Clementino de Souza y Mariana Martins de Meireles (2018) a partir de la poética de Leonardo da Vinci. Con ello hacen referencia a la mirada espejada, reflejada y subjetiva donde los ojos se comparan con una ventana o espejo. Así es como ponen en relación la narrativa al asemejarla a una mirada donde se trazan reflexiones sobre la existencia, sobre el ser o no, sobre lo que somos y los muchos mundos que se pueden develar.

En este acontecer, privilegiamos la narratividad, dado que nuestras indagaciones se situaban en comunidades específicas integradas por sujetos con una historicidad particular, por lo tanto, no era posible pensar en abordar las realidades que los constituyen como un asunto externo, estático y cuantificable. A esto se suma el interés peculiar que transversaliza todo el trabajo en relación con la subjetividad política de los participantes y las condiciones en las que esta emerge y se hace presente, para tensionar las modalidades de violencia existentes.

Es pertinente señalar que quienes participamos en esta investigación conformamos una colectividad con distintas entonaciones. Las voces de los niños y los jóvenes y sus experiencias de vida permitieron dar respuesta a algunas de las inquietudes con las que habíamos llegado, al tiempo que inspiraron otras que fueron apareciendo a lo largo del trasegar. Los pronunciamientos de los estudiantes de quinto, séptimo, décimo y once, fueron contundentes al momento de trazar los horizontes que habrían de enrutar el trabajo. En ese contexto, la crisis generada por la Covid-19, le exigió irremediablemente al escenario educativo pensarse otras formas de hacer escuela. Lo que supuso también, para este trabajo, una reorientación en la ruta metodológica, pues la dependencia de la modalidad virtual trajo consigo otras posturas del cuerpo, del pensamiento y de la vida en general.

Las nuevas dinámicas sociales que comenzaron a regir las prácticas escolares implicaron una reestructuración en los calendarios escolares. Además, situaron en la agenda pública nuevas prioridades y nos convocaron a una virtualidad de conexiones intermitentes y desconexiones habituales, que se mezclaron con una inequidad desde siempre existente. Este panorama nos exigió una manera de encontrarnos con la escuela y con los estudiantes. Asimismo, generó una nueva arista en nuestros interrogantes alrededor de la subjetividad política, pues unida a la preocupación por su develamiento en medio de las conflictividades violentas y las brechas sociales, surgían inquietudes emergentes en relación con los confinamientos físicos y mentales.

Las composiciones que se empezaron a escuchar fueron acompañadas por los sentimientos y las dudas de una cuarentena que decretaba un encierro, con la imposibilidad del acceso a bienes materiales y simbólicos, con el incremento de la vigilancia y los dispositivos de control. Se reconfiguraron los currículos de la vida y la ciudad. Se incrementaron los platos sin alimentos, los

grifos sin agua potable y el rugido ensordecedor del maltrato, como lo plasma uno de los fragmentos del poema *Lo que no se detuvo* (2020) de la bogotana Samara Díaz:

*Las leyes cambiaron,
la cuarentena apareció.
Y el tiempo se detuvo...
Pero en casa, en muchas casas,
el miedo,
el agresor,
el golpe,
el grito y el insulto
no se detuvieron.*

La subjetividad política emergió con preguntas sobre “la nueva normalidad” que empezaba a derivar matices para entender el sentido del yo y del otro. Las reconfiguraciones de la vida fueron inevitables, suceso que marcó y marcará el cuerpo de una población tan frágil como la que se encuentra en la mayoría de los barrios obreros de Medellín, situación que hizo metástasis con otros factores que tienen que sortear a diario -barreras invisibles, hambre, toques de queda impuestos por los violentos, intervenciones agresivas por parte del Estado-. Razones que llamaron a la educación, y a nosotros como parte de ella, a comprender las diferentes formas en que la infancia y la adolescencia daban nombre a un sentir-confinado. Esto les permitió desplegar representaciones de sus propias angustias y de sus propias fortalezas, encontrar esa subjetividad que quiebra todo orden establecido y pronosticado para ellos, es decir, una existencia como experiencia estética capaz de sanar las heridas íntimas y sociales que impiden el goce pleno de la belleza, de la creación y el encuentro.

Dispositivos metodológicos: resonancias entre la escuela, la memoria y la conversación

Estas particularidades de las realidades educativas reclamaban la creación de propuestas y estrategias pedagógicas que no limitaran el relato y las intervenciones de los estudiantes y que, además, incentivaran el pensamiento crítico, la autorreflexión, la memoria y el análisis de los contextos. En atención a ello, en el desarrollo de la práctica pedagógica se construyeron tres propuestas: *Narración y literatura: una oportunidad para labrar una subjetividad Política*;

Contar-(se): narraciones para la construcción de una memoria colectiva a propósito de la fragilidad de la vida en tiempos de incertidumbre y Círculo de conversación literario. Estas respondían a diferentes modalidades didácticas y compartían el deseo de propiciar el despliegue de la narración a través del discurso y la escritura, para conocer aquello que los estudiantes tenían por decir sobre sí y sobre el mundo.

La pregunta por la subjetividad política, la memoria, la violencia y la desigualdad en la ciudad de Medellín, específicamente en Castilla y en Manrique, jugaron un papel determinante en estas configuraciones. Esto no solo para el logro de los propósitos del trabajo de grado, sino, para propiciar otras formas de habitancia en las comunas. Además, comprendimos que acercarnos a los pronunciamientos de la comunidad educativa mediante estas estrategias planteadas, implicaba asumir una gran responsabilidad con cada uno de los sujetos involucrados, pues debíamos velar por el cuidado de las esferas personales y privadas propios del ser humano. El acercamiento pedagógico se dio mediante los escenarios que se describen a continuación.

En la Institución Educativa Pedro Claver se le apostó a la metodología de *taller*. Se trataba de ir creando, como un artesano (Sennet, 2008), una praxis que enriqueciera la experiencia didáctica, a partir de una selección exigente de un material que incentivara la creatividad y a la recuperación de la memoria pedagógica, con el fin de generar discusiones a propósito de los principales ejes de este trabajo de investigación. Se animaba un espacio que no estuviera alejado del contexto y que permitiera un ejercicio poético. En palabras de Vásquez Rodríguez: “no hay taller en el que no se elabore un producto, ya sea material o intelectual” (2013, p. 51).

De esta manera, se pensó el taller titulado *Narración y literatura: una oportunidad para labrar una subjetividad política*, cuyo propósito era potenciar la lectura crítica sobre Medellín y sobre cada sujeto como miembro activo de esta ciudad. Se acudió al diálogo como posibilidad de puesta en común de las experiencias de vida de los estudiantes. La literatura y la fotografía fueron parte fundamental de esta propuesta. Para establecer una ruta clara se plantearon dos preguntas orientadoras: ¿Cuáles son los posicionamientos y subjetividades que manifiestan los estudiantes a través de la narración escrita y oral? ¿Qué sentidos cobra la formación literaria en la construcción de nuevos órdenes de realidad y en las resignificaciones sobre las formas de ser joven en los barrios?

La metodología fue pensada con el fin de propiciar encuentros que dieran vía a la apreciación fotográfica y literaria. Esto como una provocación para la reflexión, la toma de imágenes y la escritura en torno a lo que emergía del diálogo y de la experiencia particular con los estudiantes. El desarrollo del taller estuvo planeado para cuatro sesiones sincrónicas virtuales, cada una de una hora y veinte minutos que tuvieron lugar en el desarrollo del cuarto y último periodo académico institucional.²⁸

El primer momento fue denominado *Transeúntes con sentido*. Inició con el concepto de evocación, asumido como la experiencia que se vive mediante la memoria de aquellos lugares o situaciones que suceden en la ciudad; no se trataba de que los chicos recordaran de manera aislada, sino que, lograran enlazar sentimientos y situaciones del pasado que ayudaban a forjar subjetividades. Posterior a esto, se acudió al concepto de *Nómadas con sentidos urbanos*, haciendo alusión a su papel de transeúntes que van y vienen en el territorio, habitando cada espacio con una intención. El segundo momento, nombrado *La casa como territorio*, se centró en la toma de fotografías dentro del hogar, como ese primer lugar de la urbe que se habita, tratando de reflejar en la imagen el papel que esta jugaba en la vida. Posteriormente, se socializaron acompañadas de una frase corta que evocaba lo que había sido capturado.

Narrando a Medellín a través de la Fotografía fue el tercer y último momento. Inicialmente se realizó la lectura de un poema de José Manuel Arango para el diálogo en clase. Este texto hacía referencia a cotidianidades de la vida urbana a las que posiblemente ellos eran cercanos. Se conversó sobre la noche citadina. Este espacio estuvo acompañado de fragmentos de textos que aluden a Medellín, de fotografías y otras expresiones de arte que tienen lugar en los diferentes barrios. Esto para dar paso a la toma colectiva de retratos que fueron acompañados por pequeñas narraciones.

Por otro lado, la modalidad de *Círculo literario* surgió como un llamado insistente a poblar de esencias la inevitable virtualización. Así que se creó un espacio de formación donde persistieran los deseos de llevar a la escuela un gesto que favorece reflexiones alrededor de la literatura y el relato, como una oportunidad de generar un acontecimiento pedagógico, que estimulara las

²⁸ Se hace referencia al último periodo del segundo semestre del año 2020.

diferentes funciones de la palabra y que permitiera la construcción de nuevas formas de enseñar y aprender. A partir de esto, se tomaron como punto de partida las guías construidas por los docentes del nodo de lenguaje de la Institución Educativa La Esperanza para el desarrollo de las propuestas didácticas.

De esta manera, la metodología tuvo como centro gestar un espacio virtual que invitara a tejer reflexiones alrededor de la necesidad humana de contar. Para lograr este propósito, en un primer momento de la práctica se creó una página web denominada: *Zurcir palabras para conjurar las geografías del encierro: la literatura y las artes como propuestas alentadoras en tiempos discontinuos*. Allí imágenes, poemas, canciones y distintas expresiones del arte ponían a circular nuevos caminos para entender las diferentes manifestaciones del lenguaje como posibilidad de escudriñar nuevos intentos de entablar diálogos con la fragilidad, la finitud, la ciudad y la vida misma, en un momento coyuntural donde hacía falta la verdadera sencillez de la presencia escolar. Esto se desarrollaba a partir de preguntas que guiaban semanalmente el espacio.

En la segunda parte de la práctica pedagógica se llevó a cabo un *círculo de conversación literario: palabras en movimiento*, donde el foco principal fueron la crónica y la narración. Estas permitieron movilizar el pensamiento y los sentires de los estudiantes y, al mismo tiempo, dimensionar malestares que relataban la queja, la alegría, la denuncia, el sueño o el deseo. Así es como surge la planeación de las acciones para el acompañamiento, el cual estaba guiado por conversaciones, debates, intervenciones y construcciones literarias. Estas actividades se nutrieron con un corpus de columnas de opinión, textos e imágenes para favorecer las temáticas y preguntas.

El *acompañamiento al desarrollo de guías* fue una de las estrategias clave en la Institución Educativa San Pablo. Tras hacer una lectura contextual, se logró advertir que, debido a las condiciones socioeconómicas en las que se encontraban, muchos estudiantes presentaban ciertas dificultades para vincularse a las distintas actividades que se proponían para la continuidad y terminación del año escolar. Por ello, surgió la necesidad de hacer un encuadre con aquellos que tenían algún impedimento para atender a los compromisos acordados. Así, semanalmente se pactaron encuentros de manera sincrónica con los niños de quinto grado que estaban atrasados con el desarrollo de las guías escolares, ya porque no contaban con la accesibilidad virtual, o porque

no había el cortejo necesario por parte de los familiares, un asunto indispensable en estos primeros años de escolarización.

Cabe destacar, que dentro de este proceso se fueron develando muchas otras situaciones que incrementaron la preocupación por parte de maestros debido a que, en la conversación con los educandos era posible reconocer que ciertas ausencias y abandonos venían también acompañados de maltratos físicos y psicológicos por parte del núcleo familiar. Esto hizo que dicho acompañamiento no solo tuviera como finalidad enfocarse en la resolución de las actividades elaboradas por la institución, sino también, tener conocimiento acerca de las circunstancias en que estos se encontraban, pues indagar acerca de su estado emocional, económico y cognitivo era fundamental para comprender el desempeño escolar que se tornaba, por supuesto, muy cambiante y diverso, teniendo en cuenta la particularidad y las condiciones que cada uno de ellos estaba vivenciando.

Esto condujo a repensar y replantear la forma en que debían ser elaboradas las guías, pues ya no solo se trataba de la construcción de ciertos documentos nutridos de un sinnúmero de preguntas, tareas, dibujos y demás, sino de la creación de una propuesta que lograra conversar con el día a día de los niños y con las exigencias requeridas por instancias gubernamentales como la Secretaría de Educación. Cada guía concedía la oportunidad, para quien la realizaba, de reconocerse a sí mismo, de construir y compartir sus relatos acerca de lo que atravesaba su realidad para ese entonces, sus preocupaciones frente a la contingencia, sus anhelos de volver a habitar la escuela con sus cantos, con el juego y la risa.

Este trabajo colegiado que logró hacerse con la comunidad educativa brindó nuevamente una palabra calurosa en esos tiempos de silencios interminables. Este acompañamiento trascendió los límites de lo lingüístico, de lo gramatical, de aquello que se remitía meramente a la lengua. Fue un compartir de la palabra viva, fervorosa y pasional, del decir sin miedo, de redención absoluta ante tantas angustias compartidas, de ver y sentir al otro sin necesidad del cuerpo presente. Fue un lugar para que los susurros encontrarán un sitio para decirse, reunirse y escucharse; el pertenecer fue devuelto para quienes se encontraban cercados en latitudes indeseables. La escuela en estos tiempos se convirtió en hogar para quienes solo tenían casa.

La narración y la literatura comenzaron a cobrar un sentido particular y significativo dentro de estos espacios colectivos, pues era necesario amenizar aquellas virtualidades de mutismos alargados, por lo que, traer nuevamente a escena la lectura en voz alta era una exigencia que demandaba estas conexiones entrecortadas. Así fue como surgió una propuesta que recibió por nombre *Retos literarios*, la cual, constaba de dos momentos, el primero se trataba de una lectura en la que las maestras compartían su voz teniendo como referente un libro álbum específico. Este venía acompañado de una grabación audiovisual que les permitía a los espectadores apreciar el potencial semiótico que caracteriza este tipo de textos a propósito de las ilustraciones que contienen.

En un segundo momento, después de haber realizado la lectura respectiva del libro, a la luz de los tópicos y las situaciones que proporcionaba cada historia en particular, se les proponía a los estudiantes una especie de reto. Cabe decir, en este punto, que dichos retos estaban íntimamente relacionados con situaciones presentes en su cotidianidad. Muchos de ellos se vincularon a ciertas festividades que culturalmente suelen celebrarse y reconocerse desde lo educativo, como el día de la madre, del niño, del maestro, entre otros. Esto con la finalidad de que la conversación entre la vida y lo escolar no se viera interrumpida ni mucho menos desecha, pues el objetivo de esta propuesta era precisamente que los estudiantes volvieran a sentir cercana su escuela, esa que estaba siempre presta para escucharlos, para comprenderlos y, ante todo, para nombrarlos.

Por último, propusimos un *Carteo* que tuvo como propósito entablar diálogos entre los estudiantes de las tres instituciones educativas. En este intercambio epistolar participaron niños del grado quinto de la IE San Pablo, alumnos del grado séptimo de la IE Pedro Claver y jóvenes del grado once de la IE La Esperanza. En este compartir se buscaba que los participantes escribieran sobre aquellas situaciones, hechos y cotidianidades que les gustaban y agradaban de Medellín y aquellas que, por el contrario, consideraban nocivas para la convivencia ética en sociedad. Así, mediante este proceso de creación y comunicación escrita, la comunidad estudiantil tendría la oportunidad de compartir su visión en cuanto a las dificultades que se viven a diario en una ciudad con grandes índices de desigualdad y, al mismo tiempo, las múltiples razones por las que este lugar sigue siendo un hogar cálido para su existencia.

Por otro lado, le apostamos también a la realización de círculos de conversación y de memoria llevados a cabo a través de encuentros virtuales con las maestras cooperadoras, maestros en formación y egresados de la Facultad de Educación que ya habían hecho estudios sobre temas relacionados con los que veníamos planteando. En estos encuentros se generaron diferentes estrategias como la lectura de cuentos, fragmentos de las tesis de grado de los participantes y pequeñas narrativas que estos mismos habían construido.

El círculo de memoria *Composiciones magisteriales: entre el recuerdo y la conversación*, fue uno de los espacios pensados para recordar, junto con las tres maestras cooperadoras que nos acompañaron durante el desarrollo de la práctica pedagógica, para volver a pasar por el corazón esas experiencias significativas que atañan el camino de la existencia: momentos, olores, lugares, decisiones que toman un sentido crucial para las biografías que se tejen en un constante devenir maestro. Rememorar es abrazar nuevamente ese pasado que hace de nosotros los sujetos que hoy creemos ser, es volver a reconocer nuestras inquietudes, nuestros agobios, certezas y sueños. Volver a fijar la mirada en ese ayer es recuperar esas motivaciones que se han convertido en los derroteros del caminar pedagógico que transitamos hoy.

La conversación y el encuentro sitúan el lenguaje como germinación y génesis de nuestras vidas, de los fragmentos rotos que las componen, de los trozos que caen desprevenidamente en cada época de nuestro transcurrir por este mundo. Una palabra que encuentra asilo en un rincón del salón escolar o una fotografía que busca camino en el laberinto de la adolescencia que se fue sin pedir permiso. Este espacio deseaba provocar relatos que nos dieran un lugar, que nos acogieran en una ensoñación para darle sentido a una existencia que se fecunda, se altera y se simboliza para traducir los silencios de una biografía que tratamos de evocar, por lo que decimos formular una serie de preguntas provocadoras que guiaran la conversación y que ayudaran a traer recuerdos del pasado. Algunas de ellas fueron: Ese transitar por la academia, ¿qué impacto tuvo para ser las maestras que son hoy? En su experiencia como maestras, ¿cuáles han sido esos puntos de quiebre que han suscitado en ustedes el agenciamiento de re-existencias como respuesta a ese malestar cultural? ¿Qué retos supone hacer escuela en tiempos de contingencia?

Estos interrogantes nos condujeron a recordar como un ejercicio de añoranza por ese lugar mental o emocional en donde se afianza la memoria, esas raíces que nos entrelazan con la ensoñación y la imaginación de un futuro que se asoma. Eso que se recuerda siempre tiene algo que decir, algo que se presenta despreviamente como un susurro de la historia, de nuestra historia. Un acontecer habitado de numerosas formas de mirarnos frente al espejo del pasado, que es susceptible de ser narrado y de un presente que se sigue escribiendo para que la memoria sea evocada en cada espacio que habitamos, para intimar con el recuerdo. Pues es así como caminamos por la condición humana que nos fue dada, ese imperativo de examinar laboriosamente la vida y posarla en la palabra dicha, escrita y pintada.

En cuanto al círculo de conversación *Travesías del caminar investigativo: conversando en una lengua propia sobre memoria, conflicto y educación*, estuvo pensado con el propósito de entablar un diálogo con algunos estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, que en la construcción de su trabajo de grado abordaron líneas de investigación tales como: desigualdad social, violencia, conflicto armado, subjetividad política, memoria y narración. Este espacio dispuesto para conversar, deseaba indagar sobre esas motivaciones, acontecimientos y experiencias de vida que los llevaron a preguntarse por la escuela y la formación en relación con estas temáticas. De este modo, tuvimos la oportunidad de hilar y compartir historias vinculadas a nuestro recorrido vivencial, teniendo como referentes preguntas como, ¿cuáles han sido esos acontecimientos éticos y políticos que nos han llevado a hacernos, sentirnos y nombrarnos maestros-maestras? ¿Qué acciones y cuidados ético-políticos demandó para nosotros el haber trabajado asuntos tan sensibles dentro de las comunidades? ¿Cómo consideramos que esas rupturas que se dan en el espacio pedagógico aportan a la construcción de paz y de memoria histórica? Interrogantes que ampliaron nuestras miradas hacia los otros y hacia nosotros mismos.

Scheherezade, quien protagoniza la sublime recopilación de cuentos medievales del Medio Oriente, salvó su vida y la de miles de mujeres narrando, creando desde su palabra un mundo que prolongaba su existencia. Ese recurso liberador nos fue otorgado a todos los seres humanos, quienes antes o después de la mítica mujer hemos sentido la necesidad de relatarnos, de encontrarnos en una sala a poner a trabajar la lengua y la imaginación, de apresurar el paso para llegar a la tertulia de amigos

o compañeros que nos recuerdan la necesidad de sentirnos parte de un lenguaje al que acudimos como acontecimiento revelador, vinculante y de familiaridad con la especie humana. Hoy, el devenir histórico de nuestro país y con ello, sus heridas y sus suturas, nos exigen la necesidad inaplazable de sentarnos en una gran conversación, en una en la que contemos lo sucedido, lo que se esconde, lo que se adolece y lo que nos hizo seguir sintiendo que, como la contadora de historias de *Las mil y una noches*, nos puede redimir la existencia.

Encontrábamos indispensable que esta juntanza pudiera encontrar su propia lengua, esa que advierte la conversación colectiva, un lenguaje en el que el sujeto no se encuentre ausente como lo enuncian Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006), sino que, por el contrario, sea una lengua de la intimidad, del reconocimiento, en la que puedan ser comprendidos todos los lenguajes y los sujetos, una conversación de la acogida, la permanencia y el tacto en la que todos pueden entenderse porque la sienten propia, cercana, calurosa, en la que el momento de la enunciación se convierte verdaderamente en una experiencia sensorial, cognitiva y estética porque conjura todos los tiempos, porque se hace presente en el momento preciso en el que el sujeto siente que tiene algo que decir, que contar de su devenir, de su porvenir. Finalmente, encontramos esencial la construcción de un conversatorio en el que afloraran todas las voces para así armonizar y poetizar la vida en todas sus dimensiones.

Tramas de sentido en una tonalidad múltiple

Las andanzas de este proceso investigativo han tomado un cuerpo que permite comprender la melodía que deviene de este, una creación que asegura una trascendencia, un estar en este tramo de la existencia, un momento preciso donde se sitúa una composición en la que convergen la narración de una historia y la finitud de un existir humano, que anima al sujeto a confeccionar un relato de su corta estancia en el mundo, como lo señala Ricoeur: “el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal” (2004, p. 39). Una narración que no se limita a representar lo sucedido, sino que admite interpretar, recrear y resignificar la realidad.

A propósito de esta idea ricoeuriana, la interpretación de lo dicho y lo vivido, vinculado al contexto, posibilita un pensar ético y político de ese momento interpretativo. En el pensamiento del filósofo francés la hermenéutica es un camino para la producción de sentido y de apropiación, de la agencia y participación en el medio, que le otorga al sujeto la batuta de la orquesta, para convertirse en hacedor de sus acciones, pues “comprenderse es apropiarse de la historia de la propia vida de uno” (1998, p. 30).

Esa comprensión les permite a las personas darse un cuerpo y una forma, constituyendo una conciencia política y ética de lo íntimo y lo público; en palabras de Ricoeur, configura una *identidad narrativa*, sujeta a experiencias y acontecimientos para relatarse, dando apertura desde los diferentes modos de acercarse a nuevos sonidos, proyectos y coros. Asumimos que la identidad hace parte de algo que se cuenta, es mediada por el lenguaje, por la lectura del pasado, por la contemplación del presente y la imaginación de un futuro; una trayectoria vital que encarna las palabras dichas por cada uno de nuestros estudiantes y, por supuesto, de nosotros mismos.

Es pertinente traer a colación el concepto *Homo narrans* propuesto por el filósofo Joan-Carles Mèlich (2006), para referirse a la necesidad que tienen los seres humanos de contar historias, de sentirse acompañados por un otro a través de la palabra, de engañar a la soledad que atañe a la existencia con una voz que permite habitar el lenguaje en una comunicación viva, íntima y relacional, en la que los sujetos se sienten interconectados e identificados en la sonoridad del discurso. Estos acuden también a esas narraciones para recuperar su experiencia, para organizarla con la finalidad de comprender el lugar que ocupa en el mundo y el sentido que este tiene. Lo anterior, reafirma lo propuesto por Porta y Flores cuando exponen que los “humanos construimos nuestra existencia dentro de una “estructura” narrativa” (2017, p. 686) porque es en el relato que el ser humano logra sentirse parte de un todo y de unos otros que siendo ajenos a él comparten su misma historia.

A la luz de lo anterior, comprendemos que la dimensión ontológica se encuentra inmersa e intrínsecamente relacionada con lo que el sujeto dice, con lo que cuenta. Dentro de la historia de la humanidad pululan infinidad de historias mitológicas que han intentado dotar de significado lo inentendible, todo aquello que logra escaparse a la capacidad lógica y de raciocinio, aquello que se

torna ajeno y desconocido. Es por esto que en el intento por construir verdades que pretenden dar sustento a la realidad, la imaginación ha desempeñado un papel fundante para realizar dichas construcciones. El ficcionar el mundo ha significado para la especie humana encontrar sentido donde no lo había; esto ha hecho posible que, aspectos que antes no tenían cabida y lugar en la configuración de la vida, cobren un sentido valioso en el acto mismo de la enunciación; entre ellos lo absurdo, lo enigmático y lo onírico.

Lo anterior, permite pensar lo ontológico como un evento iniciático para concebir la realidad desde su heterogeneidad, situándola en un momento particular y específico donde el receptor, en este caso el sujeto, se zambulle en el momento histórico que lo antecede para traducir lo que le acontece. Sería preciso entonces, decir que el lenguaje atestigua la biografización que hace el ser humano en relación con lo que hay en su alrededor, de lo que logra captar y comprender respecto a ese afuera, que posteriormente pasa a constituir y ser parte de ese adentro, de ese espacio privado y emotivo del ser.

A propósito de esas búsquedas constantes del sujeto por apreciar su devenir, la hermenéutica se devela como un ámbito que le ha permitido entender los fenómenos sociales como un texto complejo (Bolívar, 2002) que precisa interpretación y construcción de nuevos sentidos. La amalgama de narraciones y relatos presentes dentro de dichos fenómenos despliega una composición coral, en la que es posible resignificar la existencia, la dimensión (inter)subjetiva. Cuando acontece el acto de la enunciación el sujeto comienza a ser consciente de los símbolos que considera, le pertenecen, además, esto se convierte también en la ocasión de avivar y resurgir aquellos que ha dejado en el olvido, en el pasado, pero que en un momento histórico determinado le permitieron comprender-(se), sentir-(se) y entender-(se).

En este punto se hace necesario fijar nuevamente la mirada en lo que lo que es comprender, responder por alguien. Dicha definición le demanda al sujeto, primeramente, ser sensible a la experiencia del otro para intentar entender lo que este ha querido decir, expresar y manifestar. Lo que alude a que la comprensión conversa y oscila entre el espacio individual y el colectivo, entre el “yo” y la alteridad. Esto es relevante porque ofrece un panorama más amplio acerca de la forma en que se construyen las distintas *tramas* en las que los sujetos se sienten identificados, ya que,

estas acogen las vivencias, tanto las que corresponden a lo personal como las que hacen parte de lo comunitario.

Nuestra posición como maestros nos convoca a un ejercicio sincero, sensible y riguroso en el escenario educativo, a esa presencia que acompaña ese trayecto, ese accionar de abrazar las existencias cansadas por las exigencias de un sistema que ahoga toda muestra de ensoñación y de melodía. Por eso creemos que la escuela encara ese panorama al darle un lugar al devenir histórico de quienes la habitan y de proponer una acción educativa que procure “dar respuesta a la pregunta quién soy, construyendo el relato de la propia vida” (Bárcena y Mèlich. 2000, p. 106). Lo que aviva el alumbramiento de la subjetividad política, la presencia de lo múltiple y los lazos de una comunidad que acoge y cuida.

Acercarnos a estas voces vivas que brindan un panorama claro y necesario sobre la narración y lo hermenéutico, alivió la necesidad de poner en escritura lo que antes ya había pasado por nuestro cuerpo, por nuestras voces y nuestro espíritu, por ese compartir(nos) desde un lenguaje que nos acontece; era también la posibilidad de asomarnos al mundo y recordar los instantes que tuvieron lugar en nuestra práctica pedagógica. Agudizar el oído y enfocar la mirada en todo gesto de extrañeza que merecía ser plasmado; crear una semblanza de aquello que se constituía como una promesa de expandir lo vivido hacia los otros y de construir un resguardo escritural para un tiempo que persiste.

Apropiarse de un sentir afina el deseo de escribirlo. Por eso, cada instante que conmovía anunciaba una creación. Esta llegaba de una interpretación que antes se había permitido existir como forma de ensanchar nuestro lugar en la escuela, de crear un híbrido entre historias que pueden ser contadas en cualquier contexto del país y de tener plena consciencia de que nos constituimos de otras hechuras, de otras resonancias que llegan de esas voces que prendían el micrófono de su intimidad y lo compartían con la sensibilidad que merecen el recuerdo y el amor que se tiene para hacerlo, como lo evocan los versos del poeta Juarroz (1975, p. 75):

*El oficio de la palabra,
más allá de la pequeña miseria*

*y la pequeña ternura de designar esto o aquello,
es un acto de amor: crear presencia.*

Dentro de esta experiencia pedagógica, la narración desplegó un sinnúmero de oportunidades para hablar de la existencia, para construir un lugar en el cual coexistían múltiples lenguajes, fragancias, texturas y distintas formas de acariciar la palabra, de traducirla en sonidos nunca antes contemplados. Cada sujeto representaba una forma distinta de apreciar la vida, de sentirla; cada vibración que emergía a partir de una conversación conjunta, constituía un cosmos diferenciado en el que era posible percibir un constante flujo de energías, todas interesadas en poder materializar y expresar sus deseos, sus motivaciones, sus reflexiones, de relatar su historia particular, aquella que habían construido siendo participantes y espectadores de la vida y que se aventuraban a compartir con nosotros.

Cabe agregar también, que ser maestro no es otra cosa que esperar a que un nuevo relato llegue para interrumpir la quietud de la existencia. La palabra dicha por un otro que comparte su intimidad y su sensibilidad, genera condiciones de posibilidad para poder expresar sentires, pensamientos, sensaciones. Permitir que la alteridad se pronuncie no es otra cosa que un acto de bondad, de amor y de compasión, que genera un acontecimiento ético para quien ha decidido escucharlo, porque le ofrece la oportunidad de dejarse habitar, traspasar y perforar por una historia que posteriormente la convierte en parte de sí. Los maestros están hechos de una amalgama de fragmentos ajenos y extraños, que buscan seguir siendo escuchados. Es por esto que, para nosotros, esas narraciones constituían una responsabilidad ineludible que debía seguir siendo proclamada, verbalizada y dicha.

Contar con algunas de las historias de quienes habitaban las comunas en las que se desarrolló la práctica pedagógica fue sumamente enriquecedor. Esto puso de manifiesto las voces que allí resonaban, sus anécdotas y sus expresiones particulares. Estos relatos que surgieron en medio de las conversaciones cotidianas que se daban durante los encuentros pedagógicos, fueron contados a través de un entramado de historias, las cuales, fusionaron la ficción y los acontecimientos de las realidades de las comunidades.

Como maestros en formación vivimos a diario experiencias que nos atraviesan, que nos llenan de sensaciones e inconformismos. Tejer relaciones con un contexto escolar trastocado por la intensificación de violencias y desigualdades, nos llevó inevitablemente a entablar conexiones profundas con los sujetos de la comunidad por quienes nos preocupamos. La construcción de las crónicas nos condujo a poner en palabras los malestares que nos habitan. Así, nuestras historias, las de otros docentes y las de nuestros estudiantes concluían y se unían en un hilo estético para contar el mundo. En esos entramados había lugar para “los nadies”²⁹, para sus pesadillas y sus resistencias. Las letras que plasmamos se convirtieron en la poetización de las realidades.

Al escribir esas páginas desde la indignación, procuramos que estas se constituyan como un acto reivindicador que sea impulsado por el amor y la empatía, sentimientos que tienen como horizonte transgredir los desamparos de la existencia, para que cada historia de algún modo u otro resulte liberadora. El relato fue para nosotros una forma artística de interpretar y dar sentido a la vida. Es por esto que, al culminar el trayecto de creación, encontramos un conglomerado de aperturas para quienes se acerquen a estas construcciones narrativas. La poética nos permitió hilar entramados en los que se conservaba la magia que proviene del encuentro fascinante con lo que antes parecía simple e intrascendente. Es un suceso en el que uno vuelve la mirada a la experiencia y se permite, como dice Bruner, “re-examinar lo obvio” (2013, p. 25).

Las crónicas que construimos son expansiones vitales, de una oportunidad de comprender los sentires que aparecen de manera cotidiana, de visibilizar el lugar que tiene el otro en la realización de un relato que alivia el dolor de la historia de un territorio como el nuestro, tan convulsionado y tan sordo a los sonidos de unas infancias y unas adolescencias. La narrativa engendra la posibilidad de crear una trama llena de acontecimientos, personajes, diálogos, historias cruzadas y poesía, para poner en sonido aquello que había permanecido desterrado. Como maestros, como lo sugiere el profesor Abadio Green (2017), debemos *tener un corazón preparado* para comenzar a fusionar los sueños con la realidad. Por lo que, era necesario darle vida, a través de la escritura, a todo eso que nos había sido entregado a través de la palabra. Esto llevó a construir una serie de historias que

²⁹ Término que hace referencia a las personas que son marginalizadas e invisibilizadas ante la sociedad; esto se menciona en el poema de Eduardo Galeano (1989), nombrado *Los nadies* (1940) y también está presente en la película colombiana *Los nadie* (2016) dirigida por el director Juan Sebastián Mesa.

conversaban con lo experiencial y con la ficcionalidad presente en el devenir de los estudiantes. Quienes habían experimentado el deseo y la voluntad de narrar-(se), desplegaron una serie de creaciones escriturales que tenían como principal referencia algunas situaciones puntuales en las que habían sufrido algún quebranto, alguna ensoñación, algún anhelo que les permitía hablar de su existencia en todos los tiempos verbales.

En esa misma línea, cabe decir que esto demandó un tratamiento sigiloso y riguroso de aquellas biografías a las que nos acercamos a través del intercambio de anécdotas, saberes y circunstancias que componen la vida misma. Esto dio lugar a la constitución de una serie de situaciones imaginativas en las que los protagonistas genuinos participaban de manera indirecta a través de unos personajes que, portando un nombre distinto, lograron encarnar su realidad. Estas elaboraciones las llevamos a cabo de forma cuidadosa y cercana a las fuentes y acontecimientos que inspiraron la escritura. Esto permitió, de alguna manera, subsanar algunas de las heridas compartidas, a propósito de las condiciones tan violentas y desgarradoras que en muchas ocasiones soportaban estos sujetos en su día a día. La narración dentro de estos territorios condujo a la configuración de nuevas tramas en las que los sujetos podían fantasear y añorar con una mayor facilidad, en donde además era factible la reescritura de lo que hasta ese momento había sido su historia.

La ficción se mezcla con la realidad; no hay nada más mágico e imaginativo que la propia existencia, pues ficcionalizar lo acontecido es ponerse unos lentes que dimensionan otras historias, huellas, fragmentos y silencios de la conversación colectiva, de la fotografía tomada, de cartas enviadas a otra comuna, otra escuela, otra mente imaginativa para cartografiar el olvido, el recuerdo y el deseo. La construcción de una historia, como se plasma en la crónica, es la manera de resistir a las dinámicas del desasosiego que han habitado las comunas de Medellín por muchos años. Pues cuando se salva la palabra en lugares en los que antes había estado amenazada, se fortalece la erótica de los lazos que cuidan de la fragilidad de estos tiempos crepusculares, así como la posibilidad de comprender que al otro se le aprecia y que es preciso darle un lugar a un nosotros para crear andamios colectivos que incentiven el goce de vivir.

Por último, consideramos que las crónicas que compartimos en el capítulo siguiente, resignifican las miradas que han pasado por nuestra reflexión, dan forma artística a nuestras experiencias en las comunas que nos abrieron las puertas para ser maestros. Estas, lejos de describir al pie de la letra aquello que ha pasado por nuestros ojos, develan los significados que pasan por el cuerpo, por la piel. Estas palabras que emergen de nuestras conciencias son realmente significativas porque en ellas se hilan esos cuestionamientos que nos hacen preguntar por el sufrimiento del otro, por los propios dolores, por el lugar que ocupa en el mundo y por esas prácticas que, desde lo educativo, se pueden incentivar para que la existencia sea más liviana, más compasiva.

Amplificando los cantos de maestros y estudiantes

Consideramos que las derivas de nuestro proyecto debían ser compartidas con los sujetos que hicieron parte de este. Esto para retroalimentar el proceso de investigación y hacer las devoluciones pertinentes a la comunidad educativa. En concordancia con lo planteado, creamos espacios destinados a colectivizar la experiencia. Promovimos por ello un encuentro con nuestros estudiantes y maestras cooperadoras, al momento de finalizar el trayecto de la práctica. Esto con el propósito de expresar nuestra gratitud con las tres instituciones que nos abrieron las puertas; también para compartir las consideraciones y hallazgos que construimos a partir de las andanzas pedagógicas y, sobre todo humanas, que vivimos a partir de la entrega y la recepción de gestos, palabras y memorias que fueron desplegadas en cada uno de los encuentros.

En consonancia con lo anterior, era indispensable establecer vías de comunicación entre las comunidades educativas, espacios en donde las narrativas singulares y plurales fueran acogidas en un espacio común para resonar juntos. Para la propuesta investigativa resultó apremiante que las narrativas de la infancia y la juventud se conjugaran y palpitaran en una misma frecuencia, porque solo así era posible construir esa *mirada espejada* en donde el relato del otro se convierte en el reflejo de la vida misma. Para este caso, el género epistolar fue el canal que permitió compartir la existencia entre pares, una carta que viniendo desde una latitud extranjera contaba una historia cercana en la que todos se reconocían protagonistas; las mismas carencias frustraciones y desencantos, los mismos sonidos, olores y texturas, el mismo deseo de soñar, imaginar y decantar un territorio más hospitalario y afectuoso distanciado de los sonidos engorrosos de la violencia.

Además de esto, consideramos indispensable la puesta en común de nuestras búsquedas en otros espacios de reflexión y circulación del saber. En coherencia con ello, compartimos este caminar en la socialización de prácticas que programa la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia al culminar cada semestre. Un lugar en el que confluían profesores y maestros en formación con diferentes miradas académicas que podían nutrir y aportar a nuestros interrogantes, a la vez que esbozaban nuevos horizontes sobre sus perspectivas alrededor de los ejes nodales de nuestra propuesta.

A la luz de las travesías recorridas, decidimos apostarle a la divulgación para propiciar intercambio de saberes en el campo académico. Compartir nuestra experiencia a través de un artículo publicado en la Revista *Cuadernos Pedagógicos*³⁰ de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, nos permitió la puesta en común de las consideraciones que habían surgido en nuestro tránsito por las comunidades educativas en las dos comunas (Manrique-Castilla) de la ciudad de Medellín. Allí tuvimos la oportunidad de situar las preocupaciones y los nuevos retos que habían emergido en estos tiempos enrarecidos por la pandemia generada por la Covid-19, acerca de las formas de pensar y hacer escuela. Lo anterior, permitió también vislumbrar aquellas tensiones y resistencias que comenzaron a surgir en estos territorios, tanto en los maestros como en la comunidad general.

Finalmente, concebimos que el contacto y la interacción continua nos ayudó a estar en una constante reinención, en una serie de génesis y éxodos que nos posibilitaron seguir caminando, seguir construyendo-(nos) y movilizándo-(nos) hacia nuevas formas de conocer, a estar en una apertura constante que nos llevaba a situarnos en esos bordes para oscilar entre esa línea de lo conocido y lo desconocido. Esto nos otorgó también un mayor grado de conciencia acerca de la importancia que tiene, dentro de la investigación, hacerle saber a los participantes el valor y la incidencia de sus relatos de vida en la construcción de esta, ya que, son las comunidades y los sujetos, en particular, quienes hacen que este tipo de estudio se convierta en una realidad palpable.

³⁰ Zuleta Londoño L., Cardona Sánchez M., Muñoz Acevedo V., y Tamayo Céspedes V. (2020). La escuela ante la finitud: narración y subjetividad política en contextos urbanos afectados por la violencia. *Cuadernos Pedagógicos*, 22(30), 37-42. Ver <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/343575>

Consideraciones éticas: abrazando sonidos de una filarmónica

Sabernos próximos a pesar de una lejanía causada por estos tiempos temblorosos, exigió en nosotros un compromiso y una apuesta por crear andamios nuevos que nos hicieran apreciar el encuentro y el caluroso saludo que zurcía los tejidos que se iban deshebrando, a causa del achicamiento de los ámbitos de movilización de la existencia. Quienes nos dimos cita en los espacios de la práctica pedagógica nos refugiamos en un concierto de sílabas que se fueron juntando hasta crear una palabra y hacerse más extensa, hasta construir una historia que fue contada y escuchada con amor, ese mismo sentimiento que se vincula con la responsabilidad, la rigurosidad y el respeto por el camino (des)andado del otro, que se mezcla entre reconocimientos de la otredad para permitir una *nostredad* (Wayar, 2018).

La ética del cuidado fue un pilar fundamental en el acompañamiento de quienes con voluntad y entrega compartieron el espacio que, como lo enuncia la maestra Graciela Frigerio (2020), “*hiciere de la lejanía un atajo*”³¹ para llegar a latir en la vida y en las experiencias que se dispusieron en las actividades propuestas. El cuidado albergó la escucha atenta, la reciprocidad y la convicción de que no hay acción más política que aprender a estar con los otros. Dada la naturaleza y las tensiones del caminar investigativo, el apreciar otros sonidos de una filarmónica, era totalmente una oportunidad de componer una sinfonía desde los mundos, los desasosiegos, la alegría, la ensoñación, en todo caso, desde el corazón de nuestros estudiantes, de nosotros mismos y de quienes de todas las formas posibles acompañaron este recanto de la existencia.

Conocer el relato de una comunidad que ha vivido en carne propia la desigualdad social nos llevó a convertir el aula en un espacio democrático dispuesto a la conversación, por lo que, buscamos crear una atmósfera de igualdad que tensionara las realidades sociales que han indicado que nuestras voces han sido desplazadas de los procesos de construcción política y social. Escuchar lo que tenían por decir favoreció la expansión de la palabra diversa en el aula, el diálogo entre iguales, y, sobre todo, la empatía con ese otro que quería ser comprendido.

³¹ Conferencia ofrecida por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, titulada *Educación: Palabras temblorosas en habitualidades trastocadas*. El evento se realizó el 2 de mayo de 2020. En el siguiente enlace se puede acceder a la charla: <https://www.youtube.com/watch?v=9B7WsFmmbCk>

El haber situado nuestro proyecto investigativo dentro de estas comunas tan frágiles y vulnerables, supuso también una agudización de nuestra dimensión afectiva y corporal, nos demandó una transmigración a la historicidad, al lenguaje y a los sentidos de la comunidad, para dejar acontecernos en el prójimo e identificarnos en sus renunciaciones, en sus abatimientos, en sus luchas y, ante todo, en sus sueños. Esto tuvo una gran repercusión en las formas en que empezamos a reconocernos, pues ya no nos sentíamos solo como maestros investigadores, sino como sujetos que comenzaban a ser partícipes de un territorio, de un lugar en común al que considerábamos que pertenecíamos.

Esa cercanía guiada por el vínculo pedagógico nos hace un llamado al respeto, la cautela y la prudencia de los nombres, las realidades y las creaciones de nuestros estudiantes que, confiados en nuestro cuerpo de maestros, nos brindaron una pieza musical del concierto de sus vidas. Por este motivo, decidimos ficcionalizar los nombres de quienes en una composición o relato de vida construyeron un sentido de su existir, pues comprendemos que la intimidad es un derecho esencial en todo proceso educativo, investigativo y comunitario. Además, ponemos nuestro acento ético en la posición de resistencia en territorios en los que se han escuchado cancioneros de nuevos amaneceres.

Así mismo, a propósito de la realización de los círculos de memoria y de conversación, cada participante recibió un consentimiento informado en el que se enunciaban los sentidos y alcances del proyecto, así como los fines exclusivamente académicos de las interacciones generadas.

IV

A PAPEL Y A LÁPIZ: PALABRAS DE LA EXPERIENCIA EN CRÓNICAS VIVAS

Curar la memoria, contando, sin morir por ello. Ese es el poder de escribir.
Paul Ricoeur.

Este capítulo está motivado por el deseo de hacer de nuestra experiencia en la práctica pedagógica una amalgama de narraciones a la luz de los acontecimientos que emergieron en torno a problemáticas y resistencias que atraviesan las vidas de nuestros estudiantes y el quehacer magisterial dentro de comunas como Castilla y Manrique. Cada crónica que escribimos constituye un mundo posible, un entramado de ficción y realidad que vuelve a lo vivido para dotarlo de nuevas significaciones. Escritura, interpretación e invención sostienen estas tramas que entrelazan saberes, sensibilidades, visiones de mundo. Es por esto, que quienes en el papel de lectores acuden al encuentro con estos relatos pueden sentir un grado de familiaridad, extrañamiento o cercanía con lo que allí es contado.

Lo que evoca una fotografía

Eran fotografías desenfocadas. Nada tenían que ver con aquellas que por su color detienen nuestra mirada; sus ángulos no fueron estrictamente planeados y su propósito no era ser publicadas en

páginas, revistas o concursos. Estas imágenes no salían de cámaras profesionales y especializadas que captaban el detalle, la particularidad, al contrario, fueron capturadas con celulares de gama media de cualquier marca o referencia que ustedes puedan imaginar.

Confieso que era curioso que yo pretendiera dirigir un taller de fotografía, pues apenas sabía tomar unas fotos decentes de mi rostro o de mis lugares favoritos. Algunas de ellas terminaban en las redes sociales, otras eran tan solo para el recuerdo. Tal vez es por esto último, que la vida me puso en un aula llena de adolescentes que estaban dotando de sentido sus vidas, que caminaban con la pregunta por delante, que dejaban huella en el barrio, en el colegio y en la existencia de quienes los rodeaban. Eran rostros llenos de deseo, de ilusión y desilusión. Y por esto es que dirigía el taller, porque más que capturas perfectas y profesionales quería leer sus historias de vida.

Para mí la ciudad de lomas y casas pequeñas en la que nos encontrábamos significaba acogida, academia, lucha, fatiga, ruido y amistad, una casa de contradicciones que pasea entre el amor y el odio, una burbuja gris que amenaza con reventar. Pero estaba lejos de entender lo que realmente significaban esas lomas que tocan las nubes para las existencias de mis estudiantes. Quería que se multiplicaran sabores y sinsabores para hilarlos, para formar una cadena con fotografías e historias que dieran forma a ese nos-otros que tantas veces desconocemos, para vernos en los ojos de aquel a quien creemos extranjero.

Poco a poco se fue posando en mí, cada voz que pronunciaba mi nombre y lograba ver el mundo a través de su mirada. A medida que se desarrollaba el taller aparecían recuerdos e identidades que trazaban las dificultades de la vida, de sus vidas en Medellín. Fue ahí cuando conocí a Soe de nuevo; la vi alguna vez y reconocía su voz, pero con el tiempo, su rostro se hizo borroso en mi memoria. Ella compartió una fotografía en la que estaba danzando y a medida que la mostraba decía: “Con la misma fluidez con la que danzo enfrente la vida, siempre intento buscar la vía de escape más positiva frente a las malas situaciones”. Mientras hablaba, yo solo podía pensar en que esa era la única forma de continuar en entornos tan agrietados, buscando rutas de escape que llenaran el ser de vigor, de energía el alma para continuar soñando. Mi ruta de escape era ir a esa ventana del viejo teatro de la Universidad de Antioquia para fotografiarme y escuchar música. Estando ahí creía que sólo existía yo, que desaparecían mis agonías y mis pesares. Después de eso volver a la vida era más fácil, más liviano, aparecían nuevos rumbos.

El día que decidimos hacer fotografías de la ciudad con los chicos encontré las más bellas evocaciones, esas aristas que nos ha ocultado el discurso del progreso, esos rincones que forjan nuestra identidad. De pronto, aparecieron atardeceres rojos, amarillos y naranjas, que resaltaban el color cobre de las casas en adobe que no habían podido ser pintadas, resaltaban los techos de lata en los que rebotan los rayos de sol que calientan las habitaciones de las estrechas casas de Castilla donde viven mis estudiantes, y que, además, favorecen la venta de guarapo y de paletas de agua.

Es común oír el pequeño fragmento de *La canción de las simples cosas* que dice: “Uno vuelve siempre a los viejos sitios donde amo la vida” (Sosa, 2009) y eso era precisamente lo que evocaba la fotografía de María Camila, quien posaba en un grafiti de la Estación Universidad del Metro y mientras la socializaba decía con nostalgia: “yo extraño asistir a los eventos del parque de los deseos”. Pero lo que ella no sabía era que yo también los extrañaba, que anhelaba volver a los conciertos y películas en los que no cobraban, en los que sonreíamos con gente que no conocíamos al chocar los hombros por falta de espacio; ese lugar en el que se compran *micheladas* con mucha sal y mango viche por cinco mil pesos y en donde mochileros colombianos y argentinos venden manillas hermosas a precio de bazar.

Todos en el aula éramos muy jóvenes para haber vivido en carne propia la época más violenta de la ciudad, aun así, muchos fotografiaron amaneceres en los que manifestaban la satisfacción de haber despertado. Ese paisaje era para ellos el verdadero significado de la palabra futuro, ese era el mañana que daba sentido a cada frase de superación. La noche anterior constituía un “oscuro pasado” en palabras de Juan José, que quedaba atrás por unas horas y que les permitía labrar un nuevo rumbo, otras posibilidades de ser.

Eso es lo que todos hacíamos cada día, levantarnos para vivir el futuro, un futuro en Medellín, en alguna cuadra de la ciudad. Y cuando sentimos que la llama de la fuerza se va apagando nos sentamos a recordar, a mirar esas fotografías que nos transportan, que reafirman o niegan nuestra historia, lo que somos y queremos ser, que nos roban lágrimas y sonrisas, que nos hacen extrañar con el alma, que nos siembran el deseo de abrazar y besar a los que más queremos.



Figura 7. Lo que evoca una fotografía. Ilustración. (Leifer Hoyos Madrid, 2021).

Una risa en contingencia

En marzo de dos mil veinte conoció a Sebastián, un joven de quince años que vivía en algún rincón de Castilla, estaba sentado en la esquina superior del aula, con su espalda recostada en la parte de atrás de la silla y los pies sobre la tabla para escribir. Ella entraba al tiempo que la Maestra Dora. Él las saludó en voz alta, con alegría, y después intercambió un par de charlas con la docente. Su espontaneidad lo hacía gracioso, claro que también un poco imprudente. Al observar preguntó si era una nueva compañera y cuando supo que era la maestra practicante sorprendido preguntó la edad, seguido de la carrera universitaria, el barrio en que vivía y hasta el estado civil.

Cada mañana entraba riendo al aula mientras presumía las marcas, morados y raspones que dejaba cada tarde de entrenamiento de fútbol en su cuerpo. Hablaba de torneos, equipos locales e internacionales, discutía con exaltación sobre cuál era el mejor jugador de la selección Colombia, sobre el video juego más emocionante del momento y el tema de reggaetón más pegado del año.

La joven se levantaba cada lunes con emoción, su despertador sonaba a las cinco de la mañana, tomaba una ducha de agua fría y un café cargado para levantarse. Al bajar del bus en el Parque Juanes emprendía su camino a la institución con pasos apresurados y, al atravesar la reja de la entrada, se repetía que, al subir las escalas, era la segunda puerta a la derecha, así su sentido de la

ubicación no le podría hacer una mala jugada. Ese día fue particularmente especial; en las cuatro paredes del aula retumbaron risas, y por supuesto, Sebastián tenía responsabilidad en eso. Para ella no hubo un estudiante que encarnara mejor las características de Zeus en ese monólogo planeado para la clase de Lenguaje. Se presentó grande, poderoso y capaz a pesar de su estatura. Tenía la chispa y la luz propias de este dios mitológico.

Él siempre interrumpía la clase para preguntar por la Universidad de Antioquia. Quería saber qué carreras tenía, si de verdad era tan grande como decían. Con malicia la interrogaba sobre el aeropuerto, ese lugar del campus al que lastimosamente la gente iba a alienarse de la realidad por una u otra razón. Él pensaba que esas personas se habían estrellado tan duro con la vida que ya sólo querían escapar de ella. Sebastián afirmaba lo mucho que deseaba ser parte de la UdeA algún día, poder estudiar allí para ser un gran profesional en deportes y mejorar su situación económica y la de su familia, así sus padres pasarían más tiempo en casa, dejaría de desayunar y almorzar solo, tendría el privilegio de abrazar con emoción a su papá cada que Nacional metiera un gol; no le importaba si ese sueño se patentaba a sus dieciocho o a sus treinta años.

De pronto, un fin de semana anunciaban un cierre total por la pandemia causada por la Covid-19. No lo volvió a ver en el colegio, él tampoco a ella, de algún modo la vida se detuvo para todos. Sebastián no regresó a la cancha que lo veía crecer, caer y pararse de nuevo. Las rejas del colegio cerraron. Ahora sólo contaba con las paredes de su casa, la falta de amigos, compañeros, maestros y la ausencia ruidosa de su familia. La practicante se vio obligada a abandonar Medellín, así que tomó un bus a su pueblo. También a ella se le cerraron las puertas de las aulas. Ninguno de los dos caminaría más por las calles del barrio rumbo al colegio a las seis am, hora en la que emana el olor a pan y a chocolate caliente, se saca a pasear a los perros y se despiden las madres por el balcón.

Ambos retomaron la academia en la virtualidad, pero la voz de Sebastián se destempló y se escondió tras el micrófono silenciado; la pantalla negra ocultaba su rostro. Al solicitar su participación en el encuentro, la joven practicante se sorprendía, pues el tono adolescente se perdía en la inmensidad del silencio. No había perros ladrando al fondo o mamás moviendo la loza; la intervención seca y cortante no excedía el minuto y esto la preocupaba. Las maestras anhelaban esa carcajada fuera de lugar, esa participación descontextualizada o alargada que consumía minutos de la clase.

Los amigos, quienes hacían parte de cada parche fueron limitados a la interacción virtual. Las tiendas del barrio, la cuadra y los parques se cerraban para ellos, pues sólo los mayores de edad podían habitar los espacios públicos. El gesto se ocultaba tras el tapabocas y los rostros se hacían más difíciles de distinguir. Esto convencía a las maestras de que la clase de Lenguaje, aunque también se desarrollara en la virtualidad, debía ser ese espacio propicio para incentivarlo a él y a los demás a tomar la palabra, a expresar aquello que los movía y los agobiaba.

A pesar de los intentos de ambas Sebastián se mantenía ausente. Los demás poco a poco se animaban a participar, justificaban sus espacios en blanco en las entregas, se quejaban del rector y otros profesores, se reían de las intervenciones de sus compañeros, entregaban razones del amigo que no asistió y le decían piropos a la profe. Él siempre estuvo cauteloso para no dejar encendido su micrófono por accidente. Y si así hubiera sido su respiración no sería distractor para el encuentro.

Tras muchas conversaciones, una mañana Sebastián decidió intervenir inesperadamente. Expresó que la introspección a la que se vio obligado en medio del confinamiento hizo que se sintiera incompleto. Decía con voz temblorosa: “ustedes en las clases solo dicen haber encontrado otras formas para el encuentro, para unir vínculos con la familia, pero yo no tengo cómo hacer eso porque no tengo familia, porque ellos nunca están”. Después, hablaba del vacío que lo dominaba y escribía: “esta pandemia ha desdibujado la hermosa sonrisa que acostumbro tener”. La misma que captó la atención de la practicante la primera vez que estuvo en ese salón de clase.

Tras la intervención el aula quedó muda, nadie se atrevió a romper el silencio y el rostro de las profesoras quedó sin expresión, pero... ¿cómo interpelar el silencio que nace de la soledad, de la negación del afecto y de la comprensión? ¿Cómo responder a esa palabra interrumpida y luego impulsada por el dolor? Sebastián puso en tensión el transcurrir de una contingencia en la que todos buscaban las posibilidades que él no concebía, el truncamiento de proyectos y sueños que le daban esperanza e ilusión, la agudización de las ausencias. Para él la pandemia era una sombra que hacía más grandes las dificultades, un pasillo oscuro que dificultaba la risa, que escondía el sol y que apretaba las palabras.

La sentencia del desamor ante la irreverencia de un niño que amaba con fervor

Se encontraba disfrutando de la clase que más le gustaba, español. Era su favorita porque su maestra era negra y había escuchado decir a los adultos que los negros sabían cosas que otras personas no. Esto le producía una fascinación incontenible. Desde pequeño se había caracterizado por ser un niño muy curioso y travieso y tenía la vaga ilusión de que al crecer podría saber todos los secretos del mundo.

Lo que más le gustaba de esta clase era que la maestra siempre traía un libro debajo del brazo para compartir la lectura con ellos. Cuando Pedro escuchaba aquella voz se transportaba a otros mundos, otras dimensiones, otras galaxias, para él era impensable que esas historias pudiesen ser ciertas, por lo menos no en el mundo en el que vivía. No obstante, siempre había querido saber en qué lugar específico del planeta vivían aquellos personajes de los libros; aquellas historias llenas de amor, de padres cariñosos, familias unidas y demás eran para él eso: simples cuentos.

La infancia de Pedro había transcurrido cargada de sufrimiento y frustración. Su hogar estaba lejos de parecerse a aquellos relatos que le eran narrados por su maestra negra; quizá no era cierto que ella supiera tantas cosas, si fuera así, sabría que aquellas historias lo único que hacían era mentirles a los niños de su edad. La relación con su madre había sido desde siempre difícil y dolorosa. Se preguntaba por qué la vida no le había concedido la oportunidad de darle una mamá de esas que contaban cuentos antes de dormir, de esas que les daban un beso a sus hijos antes de que estos se fueran para la escuela o aquellas que en una tarde de domingo hacían un pastel de vainilla. A su corta edad, lo único que había recibido de su madre eran insultos y golpes, nunca un arrullo, una caricia, un abrazo, un rose, nunca nada parecido al amor del que todos hablaban pero que él no sentía.

De su infancia los recuerdos que más apreciaba eran aquellas tardes de los sábados en las que iba a visitar a su abuelo don Tulio -como lo llamaban todos sus vecinos- en el barrio Manrique en Medellín. En su memoria tiene vivo el recuerdo del día en que este le había explicado el significado de su propio nombre. Fue un acontecimiento revelador que lo llevaría a cuestionarse por el resto de su vida. Don Tulio le había contado que aquellas letras significaban que este sería un muchacho

firme, duro como una roca, valiente y vigoroso, que no había nacido para derrotas. Añadía que Jesús Nazareno, un hombre tan importante para los que eran cristianos como ellos, había decidido nombrar de esa manera a uno de sus discípulos y le había anunciado que este sería la piedra bajo la cual edificaría su iglesia, y que, por esto, y por muchas otras razones, le auguraba un porvenir lleno de alegrías, de éxitos, que no tenía por qué tener aflicción alguna con un destino tan prometedor.

Esa tarde fue decisiva en la vida de aquel pequeño. Si su nombre tenía tal significado, ¿por qué ese sentimiento de soledad lo invadía y atormentaba tanto? ¿Por qué entonces el mundo había decidido exiliarlo de los privilegios del amor, la felicidad, la familia y el triunfo? Si había sido digno de portar aquel nombre, ¿no era entonces merecedor de aquellas cosas? Tal vez él no tendría las respuestas para semejantes preguntas, pero seguramente la maestra que contaba cuentos sí. El lunes, al llegar a la escuela, lo primero que hizo fue buscarla y preguntarle acerca de cuáles eran las acciones que realizaban las personas que eran amadas, qué era lo que debía hacer para poder experimentar aquel sentimiento que, al parecer, todos habían tenido la fortuna de sentir menos él, pero desafortunadamente aquella mujer tampoco tenía las respuestas a sus preguntas. Tuvieron una conversación larga y significativa. Aquel día también cambió de manera radical la vida de la maestra negra que contaba cuentos en el salón de clases. Desde entonces, comenzó a despedir a Pedro con un beso y una dulce sonrisa al terminar las clases y algunos lunes le llevaba una porción de torta de vainilla que había guardado para él del día anterior.

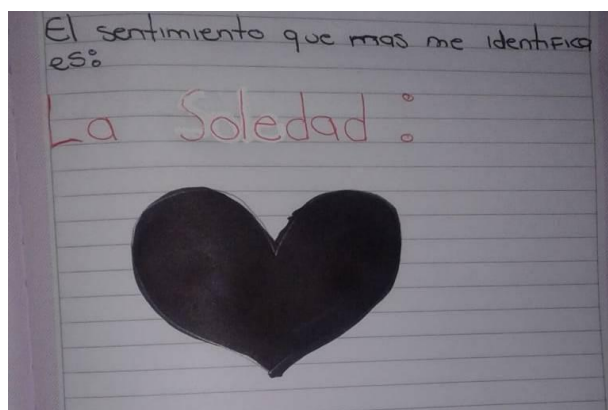


Figura 8. Trabajo realizado por estudiante de quinto grado de la IE San Pablo. Fotografía. (2020).

Lo más cercano que Pedro había tenido a una familia de esas ficticias e imaginarias de las que había oído hablar una que otra vez en los relatos narrados en el colegio, eran sus compañeros de clase. Su favorito era Diego, habían estado juntos desde el jardín y particularmente compartían la ausencia de esa figura materna. Si bien ambos convivían con ellas, siempre habían sentido que eran las madres de otros y que ellos desde el comienzo habían padecido la orfandad aún sin haber vivenciado el acontecimiento trágico de la muerte, o tal vez sí, sí era una muerte, pero una aún más devastadora, esa que se vive en vida teniendo las personas presentes pero los corazones ausentes, esa que deja desahuciada el alma para siempre. La amistad que ambos habían construido era todo lo que tenían en la vida, el único amor posible que les había concedido apreciar la existencia.

El martes veintitrés de junio, aquella maestra negra que solía traer un libro bajo del brazo, se presentó en el salón de clases liviana, sin ningún objeto que pudiera disimular la tristeza que llevaba en su mirada y el suplicio que padecía, al saber la noticia que debía dar a conocer a Pedro. Este, de una forma perspicaz, había notado cierta extrañeza en la forma en que ella había dado la clase aquel día. Además, sin la compañía de su gran amigo Diego que había faltado a la escuela, esta se tornaba demasiado tediosa e insoportable.

Terminada la clase la maestra se acercó al niño. En un principio no encontraba las palabras indicadas para empezar a decir lo indecible; al estar frente a él tuvo el valor de contarle que, su tan querido amigo, había recibido una paliza muy fuerte el día anterior por parte de su madre, y que esto lo había obligado a irse a la casa de su tío en el barrio Buenos Aires, que no volvería a la escuela, que lamentaba no haber podido despedirse, que le quería y que iba a echarlo de menos. Pedro sentía que cada palabra era una puñalada en su corazón. Por un momento le pareció que se transportaba a otro lugar, la vida le parecía demasiado invivible. ¿Acaso el destino había decidido que, desde los tiempos de Cristo, sería él el primer Pedro desdichado en la historia? ¿Acaso la felicidad era una raza tan diferente a la propia para que lo excluyera de esa manera? ¿Por qué la vida arremetía de una forma tan inclemente contra dos niños que habían podido encontrar el amor en la amistad? ¿Había piedad para la infancia? ¿Existían respuestas? ¿O la existencia era un sinsentido que avanzaba día tras día?

Los días siguientes fueron devastadores. Era como si a un cristiano de los que tanto hablaba su abuelo le hubiesen quitado la religión para siempre. Sin embargo, la muerte nunca había sido una opción para él, pues tan solo tenía doce años y siempre le había parecido demasiado valiente la gente que clamaba la terminación de su existencia. Y valentía era una de las tantas cosas de las cuales carecía. Sabía que desde su nacimiento la vida le había otorgado una de las sentencias más dolorosas y difíciles de cargar: la del desamor, por lo que había decidido encarar su destino y no darse por vencido. No estaba dispuesto a perder una batalla más. Si lo habían privado del privilegio de ser amado, entonces él amaría con tal fuerza que la vida no tendría más remedio que doblegarse ante él, no dejaría que Diego corriera con una suerte tan desdichada como la suya, lo iba a querer por el resto de sus días, aún en la distancia, lo tendría resguardado en su mente y su corazón. Esa sería su venganza, su redención, su triunfo, amar.

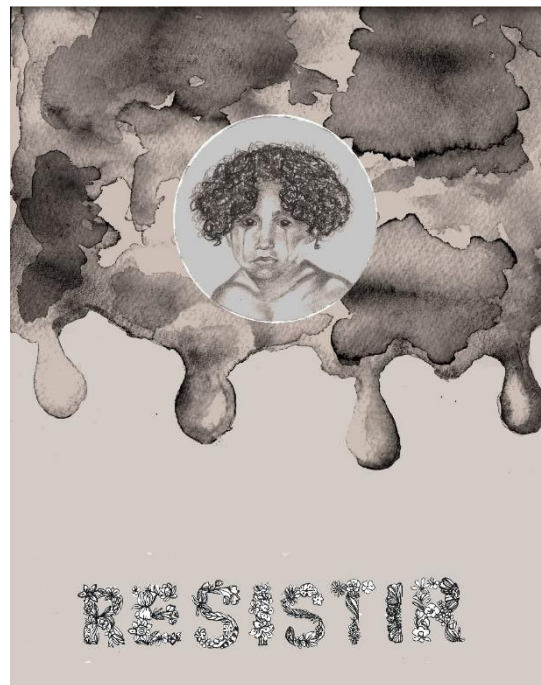


Figura 9. Resistir. Dibujo. (María Castañeda, 2021).

La visita de una foránea indeseable

Su nombre era María, tenía trece años y a su corta edad sabía demasiado de la vida. A veces le gustaría no entender tantas cosas y ser una niña del común como sus compañeras de clases a quienes

solo les preocupaba una sola cuestión en el mundo: tener la atención de Miguel, el niño más guapo del colegio. Pero ese no era su caso, tenía preocupaciones mucho más grandes y angustiosas; su padre había decidido, hacía tan solo unos meses, irse de la casa con su nueva familia y, desde entonces, a su hogar había llegado una nueva compañía poco deseable: el hambre.

Desde su llegada, la escuela se había convertido en un lugar demasiado doloroso para ella, el timbre que anteriormente le causaba una euforia incontenible, había pasado a ser un sonido que taladraba y aumentaba con ímpetu los sonidos que producía su estómago. Antes de que su padre hubiese decidido abandonarlas a ella y a su madre, para María la palabra hambre era un vocablo desconocido y raro, además, tenía la convicción de que las palabras que tenían la letra H no tenían ningún sentido. Si supuestamente la H era muda, ¿para qué utilizarla? Los adultos complicaban todo de más en la vida.

Sin embargo, en los últimos días sí que había adquirido un significado distinto este término, ya no solo era un sustantivo femenino como le había explicado en una clase de español la maestra Margarita. Ahora era una realidad que se le encarnaba en los huesos y le carcomía el alma y el pensamiento. Reiteradamente su mente le preguntaba si comerían en el recreo, si al llegar a casa habría alimentos para almorzar, si sería otro día más en el que no cenarían. Y no suficiente con eso, la invadía un sentimiento de angustia interminable con el solo hecho de pensar que los demás días de su existencia serían igual de tormentosos, llenos de incertidumbre y zozobra. ¿En qué momento a una niña de trece de años se le rompía la vida de esa manera y se le convertía en un peso tan insostenible? De pequeña había imaginado muchas formas posibles acerca de cómo sería su vida al crecer, pero jamás hubiese podido siquiera concebir semejante pesadilla, aun sabiendo que tenía un talento magistral para imaginar.

Antes de salir para la escuela, su madre le daba un beso en la frente y un abrazo fuerte. A este gesto de cariño añadía unas palabras enternecedoras explicándole que todo mejoraría, que el hambre con amor dolía menos, que se concentrara en seguir sacando buenas notas como de costumbre y que ella se encargaría del resto. Aquella niña de sonrisa melancólica la escuchaba atentamente y le devolvía una mirada llena de confianza, sin embargo, en su interior, sabía que no podía expresarle a su madre lo que realmente sentía, que ese beso no cambiaba mucho la situación, que padecía de

igual forma el tormento de un estómago arrojado a un vacío interminable y que además, no tenía siquiera la gallardía suficiente para pedirle que hiciera una plegaria con la que pudiera ser incluida en uno de los quince refrigerios que diariamente repartían en su escuela. Había escuchado decir a la abuela de una de sus amigas más cercanas que Dios escuchaba con mayor atención las oraciones de las madres, que estas tenían el privilegio de obtener respuestas mucho más rápido que otras personas y que la bondad y la misericordia para con estas eras interminables, pero sabía que si hacía esta petición a su madre le causaría un gran sufrimiento y ya bastante tenían las dos para sumarle a sus desdichas otro suplicio al corazón.

En clase de sociales, el profesor Alfredo les había contado que en el continente africano los niños vivían en situaciones míseras y que eran abatidos por la pobreza y el hambre. María quedó perpleja. ¿Cómo era posible que otros niños como ella pudiesen experimentar el mismo desconuelo, incluso viviendo en lugares tan lejanos? Le hubiese gustado tener la oportunidad de conversar con ellos, y así poder saber si el hambre de allá era igual a la de acá. Y si era así, se preguntaba también, ¿a qué edad habían podido curarse de ella? Si es que existía una cura para esta, por lo menos en el país que ella vivía parecía no haberla. Y si no existía ¿porque no la habían inventado aún? En estos tiempos en los que todo parecía tener solución, ¿por qué dejaban que los niños se afligieran de esa manera?

Esa tarde había quedado demasiado inquieta, se sentía desconcertada y molesta por esa tendencia que tenían los adultos de evadir los problemas, de su cobardía hasta para nombrarlos. El maestro Alfredo tenía que trasladarse a paisajes desconocidos para hablar de un tema que a ella la aquejaba día tras día, como si en el salón, en la escuela y en el barrio el hambre se encontrara ausente. ¿Por qué se la presentaba de una manera tan lejana cuando en ese momento de su vida era lo más cercano que tenía? ¿Por qué mostrarla como si esta fuese una extranjera cuando actualmente vivía en su casa? ¿Por qué hablar de los niños de África si el hambre tenía nombre y apellidos propios y se llamaba María Álvarez Sandoval? ¿O acaso era una burla hacía su abatimiento?

Al parecer, la historia del hambre había sido contada en muchas lenguas, por muchos pueblos en los lugares más remotos del mundo, y desde hacía un tiempo para acá era la única lengua en que se hablaba en el hogar de María. La vida se había convertido en un constante sobrevivir, la idea de

vivir les había sido arrebatada en el momento mismo en que su padre había decidido marcharse. Sin embargo, esta niña de trece años no podía resignarse a un destino tan fatalista, lo único que le quedaba era el poder de su imaginación y la capacidad que esta tenía para soñar, para crear esas realidades divergentes en las que los niños no comenzaban a entender lo inentendible desde edades tan tempranas.

Pese aquel cuadro sin colores en el que se había convertido su realidad en los últimos meses, los sueños de María habían tomado tal fuerza que se sentía una mujer poderosa e invencible. Lo que más deseaba era poder convertirse en una gran chef para calmar el hambre de todos los niños del mundo, incluyendo los de África, aún sin saber si su hambre era igual a la suya. En algunas ocasiones, mientras estaba en clase, se ensimismaba en sus pensamientos y entraba es un estado de letargo absoluto en el que podía vivir la vida que añoraba y no la que le había tocado. Las buenas calificaciones habían quedado en un segundo plano; cómo pensar en números, letras e historia, cuando el hambre no daba espera. Podría hacerse la idea de tener un estómago vacío pero una mente no, sabía que muchos otros niños como ella, a esa misma hora, se encontraban en un salón de clases, sentados en un pupitre esperando un golpe de suerte que les cambiara la errancia existencial, pero María siempre había creído que el azar era para las personas que no tenían claridad acerca de las metas que querían alcanzar en la vida. A diferencia de estas, ella sabía lo que quería cambiar, haría todo lo que estuviese a su alcance para que el hambre no tocara la puerta de ninguna otra familia, mucho menos en una en la que viviese algún niño.

Cabe decir que la cotidianidad de María se mantuvo inmóvil. Aquella foránea que había llegado un día sin invitación y aviso, parecía que iba a quedarse una larga temporada para hacerle compañía, pese a esto, no estaba esperando que la suerte la tomara por sorpresa, ni mucho menos que viniera un superhéroe de esos de la televisión a salvarla. Ni siquiera, anhelada el regreso de su propio padre. La vida que había tenido solo habitaba en un pasado difuso de ensoñación, pero no lo quería devuelta, porque aquella pérdida había significado la posibilidad de inventar e imaginar la realidad que quería, no solo para ella, sino también, para aquellos que habían compartido y experimentado su mismo tormento producido por el hambre.



Figura 10. Desplazamiento. Ilustración. (Leifer Hoyos Madrid, 2021).

Esperanza en medio de ruidos aberrantes

Era una mujer de ojos vistosos, piel negra y mediana estatura; tenía una sonrisa que la hacía resaltar desde lejos y sus brazos daban la impresión de que desde pequeña había tenido que ser una mujer fuerte y aguerrida. Desde muy temprana edad había incursionado en el mundo de la docencia debido a que, su colegiatura había transcurrido en una escuela normalista. Su formación en aquella escuela había sido el principio de lo que sería su vida como maestra. La primera vez que tuvo la oportunidad de estar frente a un salón de clases fue a sus trece años; estaba a cargo de veinticuatro niños de preescolar. Al principio, tenía la sensación de que era tan solo una niña cuidando a otros niños más pequeños que ella. Sin embargo, cuando tuvo el valor para hablar, presentarse y empezar a contarles un poco de su vida, el brillo que iba apareciendo en los ojos de aquellos infantes con cada palabra que ella pronunciaba hacía que su corazón palpitara con tal fuerza que no podía escuchar otro sonido en el mundo. Era como si en ese momento uno de esos gitanos que había visto varias veces recorriendo las calles del Parque Berrio se le hubiese presentado para predecir y augurar su destino. Desde ese preciso instante tuvo la convicción de que no podría hacer otra cosa distinta en la vida más que ser maestra.

Aquella revelación había despertado un interés genuino por aquella profesión. Al terminar la escuela había decidido presentarse a la universidad pública con la finalidad de seguir construyendo su caminar pedagógico. Tras concluir su carrera profesional le había llegado una propuesta que cambiaría rotundamente su existir: ser maestra en una de las tantas comunas de Medellín. Pese a que la ciudad estaba conformada por barrios, cuando se pronunciaba la palabra -comuna- inmediatamente un escalofrío recorría cada lugar de los cuerpos presentes, hasta tal punto de paralizarlos por completo. El estigma que los barrios habían adquirido era tal, que solo era posible relacionarlos con los ruidos de la guerra característicos de estos lugares, los cuales, eran los únicos a los que se les había otorgado el permiso de interrumpir aquellos mutismos exacerbados.

Había llegado el tan esperado día. Iba camino a encontrarse cara a cara con el que sería su destino; llevaba más de media hora montada en un camión que parecía tener la capacidad de llegar a los lugares más recónditos del mundo; las pendientes por las que este subía parecían no tener fin alguno, era una travesía de nunca acabar. Al paso de una hora el señor conductor anunció con una voz trémula que aquella mujer que iba rumbo al colegio había de descender en aquella parada. La maestra caminó unos cuantos metros y por fin se encontró ante aquella puerta amarilla cuyo letrero le daba la bienvenida. Los directores y demás maestros, le brindaron una acogida calurosa y amable; los estudiantes, por su parte, estaban ansiosos de saber quién era aquella maestra cuyas trenzas parecían un laberinto indescifrable. Como lo había imaginado con anterioridad, esta mujer de sonrisa cautivadora, el barrio era uno de los tantos en los que la pobreza había llegado mucho antes que sus habitantes, siempre dispuesta a acoger a los recién llegados, y la escuela no era la excepción. El estado en que se encontraban los salones, los pupitres y el colegio en general, no era el más alentador, pese a esto, bajo los uniformes gastados y rotos de los estudiantes se podía sentir el palpitar de la vida, las ganas de que esta fuese realmente disfrutada, soñada y no meramente soportada.

En las primeras semanas de clase era imposible desarrollar cualquier actividad con los estudiantes de quinto grado. El único tema de conversación factible eran aquellas ruidosas balaceras que se escuchaban por las noches y que se prolongaban hasta altas horas de la madrugada interrumpiendo el sueño de las familias. En la primera década de los dos mil el barrio atravesaba un momento muy tensionante. Los “muchachos” de varias esquinas se encontraban enfrentados para determinar

quiénes serían los jefes de la “vuelta” y de la droga, lo que había producido un ambiente de agitación escolar. Todo lo que sucedía estaba en función de estas dinámicas aversivas y detestables. Siempre una historia nueva acerca del muerto que habían dejado al lado del basurero, las bajas que habían sufrido los combos, las ventanas rotas en sus casas, las balas encontradas en los solares y terrazas. Todo siempre relacionado con la maldita violencia.

Era innegable que ella también estaba aterrada, que el miedo en ocasiones la poseía de tal forma que le entumecía el rostro y las manos por completo. Aunque intentaba disimular con aquella sonrisa que lo iluminaba todo, era inevitable horrorizarse al escuchar a las madres cuando iban a dejar a sus hijos a la escuela decir frases como: -No se vaya a ir a la salida sin mí, espéreme que yo vengo por usted que si esto está prendido de pronto una bala me lo coge. Cada frase de ese tipo hacía que aquella maestra entrara en pánico; sabía que la vida de todos y todas peligraba. Las balaceras ya no solo eran algo que sucedía en las horas de la noche, en cualquier momento del día era posible inhalar el olor de la pólvora. La vida y la escuela se habían reducido únicamente a esperar que comenzara el estruendo producido por las balas y su terminación.

Por aquellos días, en una conversación que había tenido con una colega acerca de este paisaje tan pavoroso en el que se encontraban, esta le expresaba que en aquel lugar era imposible apreciar la belleza que traía consigo la vida, y que mientras todo esto terminaba lo único que quedaba era intentar sobrevivir. Aquellas palabras filosas parecían acuchillarle una y otra vez el corazón. Si los maestros habían caído en aquel fatalismo, en aquella resignación y conformismo ¿qué les esperaba entonces a aquellas vidas que día a día llegaban al escenario escolar? Al día siguiente, ¡aquella maestra estaba decidida a cambiarlo todo! Se presentó al salón de clases con un libro álbum debajo del brazo, el cual llevaba por nombre *Juul* del escritor Gregie De Maeyer. Cerró la puerta, dispuso una silla para sentarse y con su voz cálida y tranquila comenzó a captar la atención de aquellos niños de quinto grado. No hubo tiempo para hablar de muertes, tampoco de los ruidos de sus casas, ni mucho menos del tiroteo de la noche anterior. Hablaron de la importancia del cuidado de sí y de la autoestima, de la fragilidad de la existencia. Además, ese día Billy que era un chico poco participativo, había hecho un comentario -con el que muchos otros se sintieron identificados- acerca de que el miedo no era un sentimiento exclusivo de las niñas, menos en un barrio como el de ellos. Ese día la guerra no tuvo lugar en aquella aula. Había encontrado la puerta totalmente

clausurada. Solo hubo espacio para elogiar la vida, para conversar con el otro desde el amor, la comprensión y la compasión, para reconocerse en el temor que irradiaban los ojos de un otro que también eran ellos.

La clase de español se convirtió en un ritual reconfortante en el que todos podían abrir aquella puerta secreta de escape que les permitía habitar otros lugares menos dolorosos y problemáticos. Los mundos imaginarios que la maestra traía todos los días debajo del brazo representaban la oportunidad de pensar en un barrio sin tanto ruido, con menos balas y olor a pólvora, con la terminación de una guerra sin sentido entre jóvenes que lo único que deberían estar haciendo era vivir y no retando y buscando constantemente el rostro de la muerte. La literatura había llegado a sus vidas para concebir lo inconcebible, para presagiar nuevos destinos, para pensar en una comuna diferente, y eso era lo que había hecho la maestra Esperanza en aquel territorio con sus cuentos, con su voz, con sus historias. Le había hecho honor a ese nombre que portaba, había vuelto a vislumbrar la belleza de las vidas que habitaban allí. Pero, sobre todo, les había ayudado a contar la historia que ellos querían que fueran contada no por otros, no por la violencia, sino por ellos, una cargada de esperanza.

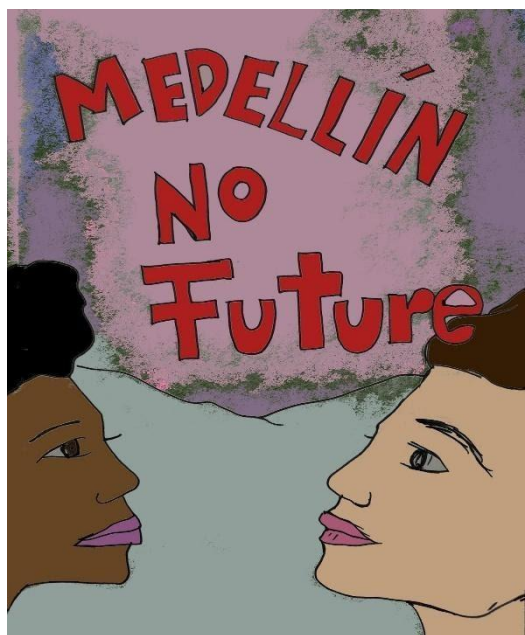


Figura 11. Medellín no future. Ilustración. (Leifer Hoyos Madrid, 2021).

A Medellín, dulcemente herida

Medellín se asemeja a una película de los años 90, tal vez de cualquier cineasta que por necesidad o por un gusto exagerado, caminó sus calles que a veces se confunden con heridas; se puso a callejear tratando de encontrar alguna forma de volver a casa, de resolver las preguntas de un guion que escribe para aguardar un temblor matutino o una angustia duradera. Cineasta joven, que graba pequeños videos en un celular de baja gama y de sueños altos, un pelado de comuna que trasegaba una ciudad que tiene como vicio inconsciente hacer eternas las tardes, quizás por eso prefería los temas nostálgicos o como dice él: “nada profe, a mí me gusta es lo melancólico, lo corta venas”. Sabrá nuestro artista que su cara gruesa, su voz imprecisa y sus ojos reparadores no delataban sus gustos cinematográficos.

Contaba entusiasmado sus hazañas medellinenses: “un día me ande todo el centro grabando las expresiones urbanas y ¡uffff! Conté con suerte, mero bonche, una pelea con cuchillo incluido”. ¿Será que la materialización más evidente de la violencia puede ser una expresión artística que alegre a quien sostiene una cámara? No lo sabemos, no pretendemos responderlo en esta historia, pues nuestro protagonista sugiere una respuesta para entender por qué Medellín parece de esos amores que nunca llegan.

Aquel chico era de un pueblo del Oriente antioqueño, pero sus papás se vinieron cuando él apenas aprendía a escribir su nombre. Vivía en Castilla, dice, con una entonación que se asemeja al sonido de una aguja penetrando la tela en esa máquina Singer que posaba debajo del Corazón de Jesús en su delicada sala: -A mí me gusta el barrio, pero uno ve cositas malucas, es que la ciudad es una selva de cemento y por aquí hay puro tigre, bala viene y bala va, aunque todo ha estado calmado-. Siempre hablaba de Castilla, nunca dejó de mencionarla. Cuando contaba sus periplos en esta -que como Cerati sentimos que es una ciudad de la furia- empezaba desde que salía de su casa; alguna vez nombró la estatua de un futbolista famoso que posaba desapercibida. Dijo que le parecía gracioso que en un barrio lleno de talento le hubieran hecho una estatua a una sola persona. Siempre quise preguntarle si desearía vivir en otro lugar, escapar o refugiarse de esa selva llena de “tigres”. Qué iluso. Él mismo fue respondiendo ese interrogante que me atravesaba cada vez que él juntaba esas letras que le daban nombre a su barrio.

-Yo creo que el barrio hay que mejorarlo, la ciudad también, yo pienso que uno debe hacer lo mejor para el lugar donde vive, tratar de ser mejor persona, para que todos vivamos bien, en el barrio hay mucha gente buena y no porque haya algunos que quieran el mal camino signifique que todos seamos así, tratar de que vean lo bueno de quienes vivimos en Castilla, para que la gente se quede.

Ese “para que la gente se quede” apareció muy tarde en mi oído. Él era esa gente, él quería quedarse, él quería resistir, él quería construir una trama, una secuencia, un rodaje de un largometraje de una vida que tenía la belleza cerca al corazón. Confieso que lo entendí después de escuchar sus historias, de hacerme imágenes mentales cuando contaba entusiasmado sus caminatas por la Playa, la toma de fotografías por Junín, sus ausencias en el Periodista y sus rumbas que sonaban a rap trasnochado en el parque Boston o a hip-hop en esas cuadras intensamente confusas de la Perú. Creo que lo cogía el amanecer de este lugar del mundo, tan convulsionado en ocasiones, tan sanador en otras. Me lo imaginé andando esas cuadras eternas, llevando el peso de ser joven en una ciudad que nos asesina. También sentí ese peso, también sentí esa supervivencia que se la debo a otro que ya no la siente, que posa inerte en lo que nuestro cineasta llamó curiosamente “cifras y nada más”. Quiero creer que ese peso se va aliviando cuando empezamos a suturar una herida con eso que nos compone, esto que habitamos pero que también habita en nosotros.

-Medellín es muy chimba, solo hay que saberla andar.

Ella -sí porque esta ciudad es mujer- también nos anda a nosotros y cuando sus lugares de acogida -la escuela, la biblioteca, la cuadra, el parche de parceros o el parque en que se hace parkour- nos reciben, Medellín se vuelve amable, nos hace entender que no sabemos, que no podemos huir de ella, que necesitamos permanecer, como nos lo sugiere ese cineasta, que fue descubriendo que este territorio nada tiene que ver con la realidad. Algunas veces nos compartía recuerdos, como quien ofrece abrigo en una noche fría, daba sus palabras, empezaba a contar y a hilar sus pensamientos con el tema de la clase. Era un conversador en potencia, encontraba la sílaba correcta, la coma precisa y el punto que acababa todo aquello que decía. Se me viene a la mente ese día que prendió el micrófono y, desde la humanidad de su cotidianidad, empezó a sonar una emisora que entonaba el

“soy el cantante” de un salsero famoso que ambientaba la mayoría de las comunas de Medellín en los años noventa, ese tiempo donde las bombas no dejaban oír la primavera que llegaba.

Se sentía preocupado, como un director de cine que no encuentra banda sonora para su ópera prima, quizás. Se avergonzaba por el estruendo ruidoso de esas letras – “Y canto a la vida /de risas y penas/de momentos malos/y de cosas buenas”. Sin proponérselo, por puro azar, nos ayudó a introducir el tema de la conversación: ¿a qué suena y sabe Medellín? Las respuestas empezaron a llegar: -familia, violencia, rumba, rap, empanada de iglesia, amigos, encierro, pandemia-. Medellín sabe a mucho y no sabe a nada, es de esos sabores que uno trata de atinarle pero que por más esfuerzo que se haga siempre termina siendo otra cosa. Pero algo sí tiene esta ciudad y son sus sonidos. Esto suena a de todo, a pitos de vendedores que apurados pasan ofreciendo el collarcito de moda, a ese escándalo de la huida de un ladrón o de la marcha de estudiantes que resuena en la oreja acostumbrada de la Universidad de Antioquia.

Su respuesta fue una de las últimas, dijo que Medellín sabe a amor y también se escucha a eso -y creo que tiene razón-. Aunque le faltó decir que es un amor eterno, de esos que se esperan en una estación del tren, de esos amores que nunca llegan, quizás porque lo anhelamos muchas veces, más cuando estamos en otro lugar. Tal vez porque lo amamos así nos hace sufrir sus desplantes. De vez en cuando decimos que no nos conviene, pero otras saboreamos el placer de un beso o una sonrisa y sentimos que no podemos ser más felices que con ese amor que nos corta y nos sutura. Es eso, un amor que no llega. Sé que por mucho tiempo voy a tener el deseo de que nuestro cineasta plasme esa espera de esta ciudad que tiembla en las esquinas, con un rumbo extraviado que nos encuentra perdiéndonos. Por fortuna, tenemos la certeza de que con cada suspiro que se escape de nuestro artista, esta ciudad se irá zurciendo, cauterizando unas heridas que tenemos, que nos unen. Herida-grito, herida-silencio, herida- resistencia, herida-maestro, herida- Castilla, herida-Robledo, herida-que sana, herida- sanando, herida.

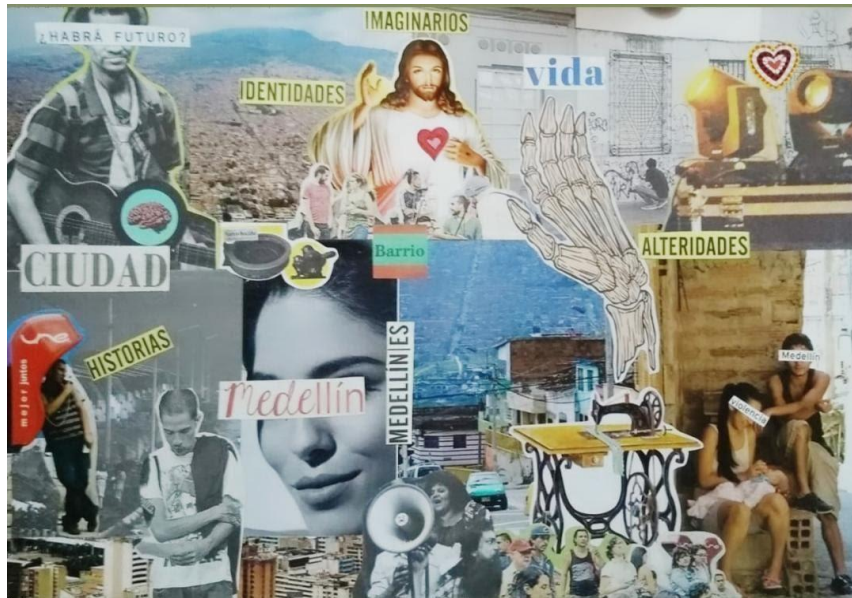


Figura 12. Medellín. Collage. (Kelly Alexandra David Gaviria, 2021).

Las persistencias de la memoria

Juanita no participaba mucho. Su micrófono constantemente apagado era común para quienes la acompañamos desde el salón de clase en este encierro cotidiano. No sabíamos mucho de su voz, reconocíamos su presencia por ese tenue saludo que al inicio comparte con misterio. Quién lo pensaría. A esa edad uno tiene mucho que decir, aunque puede que lo esté diciendo, pero no a nosotros o quizás su silencio era una forma de decirlo todo, mutismo que nunca entendimos o que nunca llegó a nuestro oído. Sus compañeros participaban a menudo; hasta rachas de prendidas de cámara podíamos presenciar muchas veces, pero su fotografía seguía quieta, estática, fría, cautelosa, por lo menos para quienes estábamos al otro lado de la plataforma.

Seguíamos encontrándonos los jueves a la misma hora. La ciudad siempre estaba fría, esta ciudad es así, inentendible, hasta sus conspiraciones climatológicas son difíciles de acertar. Cada momento era especial, siempre se soltaba una risa, un comentario, una imagen o una elocuencia propia de una adolescencia que se va yendo por las pesquisas de la vida, pero para ellos todavía seguía siendo su momento de dicha o desdicha. Porque eso es ser joven en estos amaneceres que nos tocó contemplar: estar al filo del mañana, en la punta del abismo con un paracaídas que no sabemos si abrirá en algún momento.

Siempre nos ha llamado la atención esa condición de la juventud medellinense, una constante moneda al aire que nos invita a correr como si fuéramos a vivir siempre o a morir mañana. Esa moneda que en cada segundo que se mantiene en el aire nos invita a esperar no esperando. Porque así es esta ciudad y algo se le tenía que pegar a la adolescencia, esa contradicción que la recibe gustosamente, esa mística de la paradoja de la condición humana, ese doble camino que nos lleva o nos (des)lleva. Mucha razón tenía Hölderlin -poeta alemán- cuando deja oír el que podría ser el epígrafe de los jóvenes de este lugar del mundo que nos ha tocado respirar: “allí donde crece el peligro crece también la salvación”.

Juanita era una de ellos. No alcanzaba los diecisiete años. Sus rasgos llamativos, su rostro era sutil, guardaba una fuerza furiosamente delicada. Siempre quisimos que participara. Era de las pocas constantes en su presencia enigmática. Lo que no sabíamos era que cada tema, cada palabra, cada suceso en el aula llama de manera milagrosa a quien debe ser llamado, se convoca a beber de la reflexión a quien tiene sed de ella. Quizás Juanita no tenía sed hasta que esa mañana hablamos de la memoria, un círculo de conversación que nos dejaría sentir esos hallazgos inesperados de nuestros recuerdos, de esas ausencias que han marcado, muchas veces, el fin de nuestra infancia. A Juanita le llamó la atención el tema desde que nombramos nuestro círculo. Quizás eso nos falta, per-sis-tir.

Leímos el libro álbum *Camino a casa* de Jairo Buitrago e ilustrado por Rafael Yockteng que cuenta la travesía de una niña por las calles de una ciudad que puede ser la nuestra, la de aquel, la de otro. En esa trashumancia citadina recorre lugares que dejan hacer lecturas de la infancia presente en ese cuerpo pequeño. Toda una bella metáfora para recordar la presencia de un padre que ya no está, una forma de relato que poetiza la pérdida, la memoria y el acto de imaginar para recordar; que ahonda en esos senderos de nuestra geografía humana, esculca en cada expresión, ilustración o movimiento esa provincia de la añoranza. Quienes nos encontramos quedamos conmovidos por la sensibilidad de la obra. Todos querían opinar, todas querían participar; los micrófonos empezaron a empañarse de apreciaciones, de adjetivos, de preguntas, el silencio no fue respuesta para ese círculo, incluso para Juanita, quien empezó a hablar:

-Profes, eso lo vivimos muchos en este país, la desaparición de un ser querido o que a uno lo desplacen de la casa, porque eso es muy común en el campo y los pueblos. A nosotros nos desplazaron por el trabajo de mi hermana, un día llegaron y nos dijeron que teníamos un día para salir, nos dejaron mudos, mi mamá solo lloraba, mi papá nos decía que todo iba a estar bien, nadie le creyó, ya las cosas empezaron a salir mal cuando no nos dejaron sacar mayor cosa.

Cada expresión de un despojo llega como el trueno que acompaña la lluvia de una borrasca aterradora, una tormenta en una noche que deja ver la promesa de un amanecer; ese desarraigo que se ve con un suspiro de nostalgia por ese lugar abandonado.

-Eso fue muy duro, porque la casa era propia y mis papás se la sudaron, además nos vieron crecer, la fueron organizando, mi hermana hizo los quince años, muchos recuerdos dejamos, fue muy triste decirle adiós a la casa. Además, nos tocó pagar arriendo y volver a juntar las cositas.

Ese amor de visitas, esa fiesta inolvidable, esa cena familiar, esa fotografía de la mamá cuando era joven que posaba en el bifet del comedor, ese cuadro religioso que se heredaba de generación en generación, todo eso despedido, desaparecido, ausente de la mirada de Juanita, de ese deseo de que su vida siguiera su curso. Juntar todo, como ese espejo roto, al que se refería Borges, uno que deseamos armar para poder seguir contemplando ese rostro que reivindica el pasado. El libro álbum cierra su trama con la confirmación de una desaparición, de un padre acallado por los truenos de una guerra insomne. A Juanita nunca le robaron apresuradamente a sus padres, pero el texto la conmovió, le evocó ese arrebató de una casa, de la suya, al fin de cuentas, de sus padres y sus raíces, de sus desasosiegos y sus felicidades.

-Lo que más extraño es todo lo que dejamos, los álbumes, las cosas que nos dejó la abuela, la ropa que nos gustaba, las matas de mi mamá, el bodegón que le dieron a mi papá en el trabajo, el diploma mío de quinto. Me acuerdo mucho de que en el patio caía el sol y nos gustaba broncearnos, los vecinos y mis amigos, eso también me duele todavía. En la casa cada quien añora algo diferente, mi mamá sus recuerdos de boda y el cuadro de la abuela, mi papá sus herramientas y las medallas que ganaba jugando fútbol y mi hermana, lo extraña todo, quizás ella dejó todo.

Después de escuchar esa historia nadie hablaba, solo escuchábamos a quien antes nunca habían pronunciado sílaba alguna. Algunas de sus compañeras expresaban por el chat de la aplicación un apoyo inconmensurable, como una identificación que se hace latente con cada anhelo de la cosa perdida. Ese día *Camino a casa* permitió abrir un espacio nuevo en la relación de once-dos, ese grupo cariñoso, que empezaba a comprender que todos tenemos una parte de exiliados, de desplazados, de alejados de la tierra y el porvenir. Nuestros abuelos que llegaron de Ituango, nuestra madre que llegó a trabajar a Everfit desde Santa Rosa de Osos o un padre que de niño se montó a un bus de Oriente y no volvió a ver la vereda. Llevamos un peso que, conociéndolo o no, nos convoca a encontrar una manera de regresar nuevamente a ese refugio, ese hogar, ese camino a la casa que se añora, casa adentro, casa afuera, casa color hormiga.

Ese día la literatura nos permitió asistir al más bello alumbramiento, a ese reconocimiento de lo sucedido, a esa reconciliación con lo acontecido, al inicio de un gran relato que compone las venas de la historia, del árbol genealógico de un territorio, tocando con suavidad cada poro, cada pelo, cada cavidad, cada relieve del pasado. El lenguaje nos da un lugar cuando ya nos han quitado uno, ese dar a luz a un impulso que atraviesa la oscuridad y también los destellos, de alimentar la valentía, pues solo esta se atreve a recordar. Eso hizo Juanita, prender un micrófono y decir:

-Profes, eso lo vivimos muchos en este país, la desaparición de un ser querido o que a uno lo desplacen de la casa, porque eso es muy común en el campo y los pueblos...



Figura 13. Un día de clase virtual. Ilustración. (Leifer Hoyos Madrid, 2021).

Cantos que restablecen los sentires del alma

El rapero de la cinco le decían. Rapeaba desde que tenía memoria, construía sus versos con cada inspiración, le tiraba rimas a su mamá mientras que ella hacía el aseo en casa, a su abuela cuando estaba cuidando de sus flores y ni que decir a su hermano menor. Allí era donde se manifestaba con mayor fuerza su trabajo artístico. Las letras y las palabras fluían en él como en Scheherezade el arte de narrar. A través de sus cantos se escuchaban historias de vida, resistencias y motivaciones y así fue como logró relatar su historia. Era de un pueblo de Antioquia, salió con su familia cuando apenas empezaba a emprender pasos. No recordaba mucho por su edad, pero lo recitaba a través de lo que escucha de su abuela. Debido a la violencia que vivenciaban, llegaron a la ciudad de Medellín, un mundo complejo para ellos que estaban acostumbrados al campo. Además, porque solo eran dos figuras femeninas con un pequeño en brazos enfrentándose a los obstáculos de un nuevo territorio. Pero ¿qué hay pequeño para una mujer? Nada, las luchas de una madre y una abuela para construir un futuro para su pequeño se vuelven diminutas.

Su abuela empezó a trabajar en casas de familias; el trabajo era esclavizante, pero en algún momento conoció unos buenos patrones que le dieron estudio a su hija. Ella, con su pequeño en brazos, iba cada mañana al centro de la ciudad a recibir clases de peluquería. En pocos meses ya

se convertía en una profesional y con las ayudas recibidas montaba su propio salón de belleza. Poco a poco la estabilidad llegaba a sus vidas y así podían pagar el arriendo, la comida y las necesidades básicas. A su vez, su madre se iba haciendo famosa con su buena mano y lograron construir una casa en la Comuna cinco. El chico acompañaba cada día a su doña Gloria en su quehacer, tenía una lengua fluida desde pequeño, porque con sus palabras atraía a todo cliente nuevo. Sabía de los dotes que ella tenía y en el fondo ella conocía los de él.

A medida que iba creciendo, iba ampliando su vocabulario con las revistas que su madre guardaba en los estantes, escuchaba las historias de hombres y mujeres que iban por un corte o algún otro cambio de estilo. A partir de esto, empezaban sus rimas; sus cantos nacieron solos, no recuerda a nadie que influenciara su vida para que empezara a recitar todo aquello que aprendía. Decía que lo llevaba en la sangre y que nació con esto. En algún momento llegó a mencionar a su padre, desde lo que le contaba su mamá. Ella señalaba que tenía una bonita voz y que a veces tocaba la guitarra. Pero siempre está ese sinsabor de saber cómo era él porque nunca más regresó.

La ausencia de la figura paterna no lo atormentaba mucho porque creció junto al lado de un hombre que conoció su madre y de allí nació su otro hermano. Así era como se iba construyendo la vida del rapero de la cinco. Su nombre es Miguel, su apodo nació por un señor que habitaba la peluquería de su mamá. Cuando Miguel ingresó al colegio algunos ya conocían sus dotes de artista, así que fluía entre toda la gente como pez en el agua; su carisma sobresalía en cada lugar que frecuentaba. Aunque en ocasiones su timidez lo opacaba un poco, las personas a su alrededor buscaban que resaltara por su gran talento. En los primeros años de escuela, las rimas no estaban muy presentes en él por las burlas que suelen frecuentar los pasillos de las instituciones, además, no había espacios académicos que le brindaran la posibilidad de mostrar sus habilidades con las letras, así que llegaba a casa un poco opacado.

En su transición para ser un adolescente fue donde más estuvo callado, su voz ya no se escuchaba en los rincones de su casa. Esto se debía a la tormentosa guerra que muchas veces vio pasar frente a sus ojos. Miguel mencionaba los muertos que le tocó ver frente a frente, - “hoy había uno en la acera de mi casa”. Así es como llegaba relatando con melancolía y entre sollozos los hechos que veía en las mañanas antes de llegar al colegio. Permanecía atormentado con todo esto y sobre todo

porque, los que morían, en su mayoría eran chicos de su edad, compañeros de su colegio o con quien alguna vez compartió su infancia. Así que sentía que debía permanecer callado para que aquella fuerza violenta que arrasaba con los jóvenes en Medellín no se lo llevara también a él.

Uno de los sucesos que más lo atormentó fue la muerte de uno de sus mejores amigos. A la edad de 13 años Miguel sintió que se le rompía el corazón y no fue precisamente por una relación adolescente como todos esperamos que pase, no, sucedió porque algún día, uno de los combos de la comuna le arrebató a su inseparable Sebastián. Primero evidenció cómo su compañero de aventuras ingresaba poco a poco a las drogas. En alguna tarde de entrenamiento de fútbol lo vio llevando alucinógenos de un lado a otro. Ahora era un carrito del combo de la esquina cerca a la casa de ambos; después de unos meses ya lo notaba delgado, flácido y ojeroso. Le estaban arrebatando su niñez y se convertía en un jíbaro más de los que tanto le sobraban al barrio. Su parcero abandonaba el niño que debía de ser y veía en sus ojos una profundidad que nada más podría llenar, ni siquiera sus rimas, sus juegos o sus encuentros en el colegio, porque ya no asistía. Al final, la muerte de su compañero fue como la de muchos adolescentes en esta ciudad: el paso de una frontera que había entre una cuadra y otra. Ese día murieron las risas y los cantos.

Con el tiempo, los sucesos aberrantes no cesaban. El confinamiento obligatorio era, en ocasiones, una salvación para que los jóvenes no cayeran en las trampas de la violencia. Pero él, en medio de sus encierros, buscaba otras formas de encarar la realidad. A pesar de la tristeza y la melancolía, se ingeniaba resistencias que lo ayudaban a superar formas de violencia que azotaban a la ciudad. Aunque ya no recitaba, sí escribía en una libreta toda rima que pasaba por su cabeza. Allí se encontraban versos para cada persona que había compartido con él en algún momento de su vida. También le escribió a la guerra y cómo deseaba que esta cesara y por fin poder pasar de un lado a otro sin miedo a morir. Los hechos violentos cesaron de manera significativa. Aunque el peligro era latente, el asistir a clase se podía hacer con tranquilidad, hasta que llegó otro confinamiento obligatorio a causa de la pandemia. En estos tiempos de encierro ya no se escuchaba que las personas morían en la guerra, sino que, un virus poderoso arrebató la vida de cualquier ser humano.

En medio de esta crisis sanitaria la vida de algún modo tuvo que continuar y la de Miguel no fue una excepción. Su trayectoria académica llegaba a su fin y, con esto, muchos sueños se ponían en marcha. Pero de algún modo, sus sentires todavía le reclamaban el poder cantar aquellos versos en una clase, -que se dictaba a través de una pantalla-. El rapero de la cinco volvió; su voz ya no era la del niño que cantaba en las afuera de la peluquería de su mamá. Ahora, estas melodías resonaban con fuerza por toda la casa. En aquella clase de octubre se vivenció su gran talento. Desde el patio, su abuela lo escuchaba y al mismo tiempo derramaba una lágrima por volverlo a oír; su hermano menor le grababa un audio por WhatsApp para que su madre lo escuchara desde lo lejos porque su voz había renacido. Sabía que los *freestyle* estaban recobrando fuerza en él y que sus modos de resistir a tantos acontecimientos dolorosos eran a través del arte.

V

DERIVAS DE UN RECITAL: HISTORIAS CRUZADAS DE SERES INDÓMITOS EN VIDAS CONFINADAS

Esta pieza musical es de gran importancia dentro del Trabajo de grado debido a que ensancha las reflexiones y construcciones de sentido derivadas del desarrollo de la práctica pedagógica y de la estancia en las comunidades. Este abordaje nos permite detenernos de nuevo en las narraciones, gestos y demás expresiones que emergieron de estudiantes y maestras. A través de su voz y desde la cercanía, nos enseñaron esas posiciones críticas que tienen con respecto a sus vidas en las comunas y en la ciudad, y que han forjado en un encuentro difícil con la realidad. El aula de Lenguaje y Literatura incentivó la proliferación de relatos de dolores y alegrías que pasaron por cada cuerpo confinado o expresión libertaria. Es por esto que resulta imprescindible seguir ahondando en los sentidos que ponen de manifiesto los vínculos, disrupciones y gestos hospitalarios que educadores y estudiantes han configurado en la escuela y sus alrededores, puesto que consideramos que esta ocupa un lugar determinante para visibilizar y resguardar las biografías de quienes le dan sentido al acto educativo.

Entre el sol y el viento: subjetividades nómadas y realidades itinerantes

Cada instante escolar es una nueva forma de reencontrar la esperanza. Todo acontecimiento que se vive en el aula es digno del asombro de sus participantes. La creación de nuevos sentidos que redirigen la vida fue el cauce que encontramos en toda expresión artística que los estudiantes iban construyendo. Cada pregunta, cada incomodidad, cada sentir que buscaba cómo aflorar, era la oportunidad de acariciar una ensoñación que proponía actuar y construir sobre una realidad que excluía al estudiante, que los nombraba con esas categorías muy famosas en el cine colombiano: los “no futuro”³² o “los nadies”.

En esas pantallas conectadas a un mundo cibernético habitaban las voces de quienes empezaron a torcer ese destino, a crear una nueva narración de lo ocurrido, de lo que ocurre y del goce para afianzar lo que se quiere que ocurra. Es una manera clara de identidad colectiva que potencia una trayectoria vital. Como lo palpa Víctor, estudiante de once de la Institución Educativa La Esperanza:

³² Adaptación cinematográfica titulada *Rodrigo D. No futuro* (1990) dirigida por Víctor Gaviria donde el protagonista principal busca suplir las atrocidades de la ciudad de Medellín con el punk.

En el rap puedo soñar y componer rimas que me ayudan a imaginar la vida que quiero, la ciudad que quiero, el barrio que quiero y que quieren muchos de mis parceros, eso me permite tener motivación para crearla de verdad. (2020)

Estas palabras son la confrontación y la resistencia de una cotidianidad que no acoge a la gran mayoría de los jóvenes de Medellín y de muchos estudiantes de nuestras instituciones. Ese contar instituye la subjetividad política, pues son “(...) las construcciones simbólicas e imaginarias de los saberes que entretejen lo simbólico, lo social y lo singular para la construcción de la realidad” (Guattari, 1998, p. 87). Lo que anuncia una *voluntad colectiva* que apuesta por otras formas de vida, de interacción, de política y de escuela.

Las comprensiones seguían cobrando visibilidad en cada composición que los estudiantes compartían. Por eso fue indispensable encender la luz de un cuarto que yacía oscuro por las inclemencias del sistema. Esa oscuridad de una angustia por sentirse de *otra parte*, como lo menciona Sara Paulina, estudiante de décimo grado:

Uno no se siente parte de nada en esta ciudad, en los discursos de los políticos, en los del Ministerio, en los de acción comunal, en los de la escuela, los de la familia, los noticieros, la economía, por eso tenemos que tener un lugar nuestro en el que uno se sienta de él, que pueda ser lo que uno quiere ser, luchar por hacerse un lugar en el mundo. (2020)

Esta confesión tuvo cuerpo en los círculos literarios “Medellín(es): entre lo espectral y lo real”, que se preguntaba por el residir en los territorios, tan diversos en sus resistencias y tan democráticos en sus opresiones. Todo lo confesado en ese encuentro, con una mezcla de ritual y de sencillez, pudo evidenciar la necesidad de seguir ahondando por la pregunta de la realidad instituida y por el deseo de una realidad instituyente, que invitaba a la participación de lo comunitario y a tensionar las incomodidades que se venían dando, para retomar el sentirse partícipes y dueños de sus decisiones y experiencias. Como lo evoca Edison (2020), al ver la serie fotográfica de Martín Weber, *Mapa de sueños latinoamericanos* (1992-2013): “hay que luchar por tener un lugar propio para todos, que podamos compartir y disfrutar de lo que muy poquitos tienen, los derechos humanos y esas

cosas. Necesitamos sentirnos parte de algo y que nos guste estar en ese lugar y no nos saquen de ahí hasta que uno se quiera ir.”

Ese sueño conjunto que es guiado por la nobleza de un convivir con los otros de manera loable, una sensualidad de la existencia que brinda la urgencia de construir un espacio donde confluyan la movilización del deseo de existir junto al prójimo y desplegar las dimensiones sensibles que habitan en cada uno. Un sentimiento que afina el sueño de encontrar en medio de una habitación oscura una vela, que al ser encendida refleje los rostros de esas miradas que expresan un vacío que busca llenarse. La fotografía de Weber logra capturar esos ojos abismales:



Figura 14. *El mapa de los sueños. Fotografía. (Martín Weber, 1992-2013).*

Pensamos, al igual que la profesora Frigerio, que la educación es un reconocimiento entre sujetos, esa intersubjetividad que busca un estar juntos recomponiendo los tonos desafinados de nuestra ciudad y nuestra existencia en ella. Cada estudiante que participó en los círculos literarios expresaba la importancia de los lazos que ligaban la comunidad, para poder amplificar la pregunta sobre el *cuidado de sí* y del otro, la preocupación por el hambre que sufría el vecino, por estar atento a la salud del frágil o de la pregunta que endulza las mañanas de los habitantes de una cuadra.

A la escuela íbamos a escuchar, a poner nuestros sentidos en cada participación, para comprendernos- y crear trucos que alimentaran la bella búsqueda del relato que sana, como bálsamo, la

quemadura de un silencio que ha sido constante. Procuramos que lo que fuese dicho, callado, pintado o fotografiado fuera la materialización de un “corazón preparado”, de una mano que al escribir retuviera las palabras, para hacerlas propias, como lo entona María Zambrano en su obra *Hacia un saber sobre el alma* (2000). Quizás nuestro deseo fue siempre ese, que el relato dejará ver la subjetividad política de los estudiantes y de los maestros, para tratar de entender aquello que allí dolía, alegraba, oprimía y, por supuesto, la manera en que han resistido a los desasosiegos de la vida. Weber lo registra de manera asombrosa:



Figura 15. El mapa de los sueños. Fotografía. (Martín Weber, 1992-2013).

Cada historia estaba teñida de diversas sensibilidades que movilizaban aperturas de deconstrucción y reconstrucción de las dinámicas sociales e individuales, cuestionando un destino irremediable para pensar un presente que procurara el bien común. Comprendemos que estamos unidos en una *sinergia* con la humanidad, la naturaleza y el conocimiento. Cada grupo social se ingenia las formas de encontrarse y presenciar el musical del cuerpo, la mente y la gestualidad.

Se escenificaba la subjetividad, cuando se escuchaba la necesidad de la presencia-ausencia del otro. En cada encuentro la figura del prójimo y todo lo que lo atravesaba era una preocupación, un accionar por la pregunta de otras existencias, lejanas o próximas. En el círculo de conversación *Exilios y desplazamiento, formas de volver a casa*, que propuso la reflexión sobre los diferentes repertorios del despojo y de la violencia, se hilaron sensaciones, llantos, silencios y preguntas por

las tristezas y pasiones de un cercano, un amigo o simplemente de un ciudadano, suscitando un ejercicio constante que pasaba por la compasión de quien la evocaba. Angie Lorena, del grado décimo, lo entona:

Es muy triste y conmovedor saber que a mucha gente le quitaron su hogar, su familia y sus raíces (...) y duele más que algunas de nuestras compañeras también lo hayan vivido junto a la gente que quiere. Para uno tener conciencia política debe primero saber que quien está al lado sufre y tiene heridas, eso no puede seguir pasando y uno viéndolo desde el televisor y lo apaga y ya, uno tiene que sentir también que él hay que gente que la pasa muy mal y más las personas que creemos en Dios y nosotros como las futuras generaciones debemos actuar para que eso ya no pase en ninguna parte del mundo. (2020)



Figura 16. ¡Ahí van los desplazados! Collage. (Verónica Osorio, 2021).

Deseos, confesiones y denuncias de una estudiante que le habló de frente y sin titubeos a la indiferencia que impera en sociedades como la nuestra. Todo un coro le siguió después, expresando un deseo de apreciar otro amanecer, uno que no sea interrumpido por la rapiña y el exilio. Quizás el arte logre amplificar esa corporalidad marchita, esa lágrima sangrante, esa furia y dolor del desplazamiento.

Subjetividades (des)encapsuladas: virtualidades que hacen presencia

Paradójicamente, en estos tiempos atípicos en los que la tecnología pareciera tener todas las respuestas a nuestras preguntas, los maestros han padecido la zozobra y la incertidumbre de no poder acceder a una información vital, que constituye su quehacer pedagógico, aquella que tiene que ver con el alma, con el espíritu de quien funda y da sentido al acto educativo. Los estudiantes tras las pantallas negras de la virtualidad sintieron violentada su espontaneidad, se vieron despojados de gestos particulares que los convertían en seres extraordinarios. Para muchos de ellos la pandemia significó un trastocamiento tan inesperado e iracundo de la vida, que poco a poco este fue desdibujando sus ganas de contar, opinar, participar; en palabras de uno de los estudiantes: “esta pandemia ha desdibujado la hermosa sonrisa que acostumbraba tener.”

La risa fue uno de los tantos sonidos que poco a poco comenzaron a ausentarse, hasta el punto de desaparecer por largas temporadas. Los encuentros virtuales se convirtieron en un intercambio de monosílabos y de respuestas cortas en las que se limitaban a decir únicamente lo necesario. Indagar acerca de los quebrantos y la forma en que estaban afrontando el desmoronamiento de sus vidas, seguía siendo algo incierto y desconocido para nosotros los maestros, por lo menos lo era a través de la oralidad. Sin embargo, los ejercicios escriturales que se proponían, avizoraban las formas en que habían tenido que inventar sus cotidianidades. Además, era posible reconocer las condiciones paupérrimas en las que sus familias habían quedado, como consecuencia de la emergencia sanitaria. Como lo comparte de una manera sutil Mariana, estudiante de quinto grado de la Institución Educativa San Pablo, acerca de la situación económica tan compleja por la que estaba atravesando su familia.

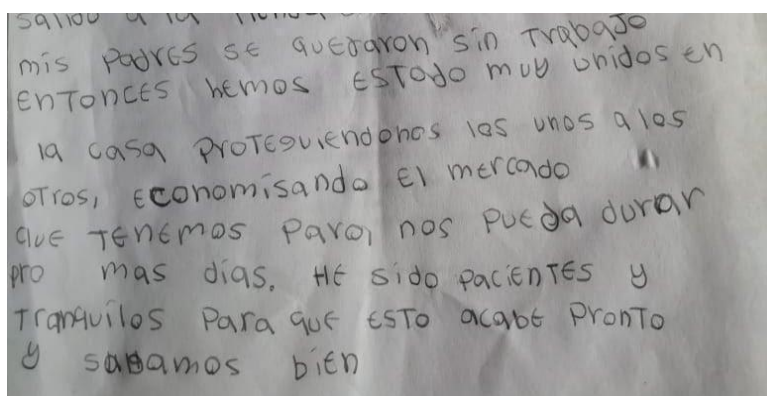


Figura 17. Escrito realizado por estudiante de quinto grado de la IE San Pablo. Fotografía. (2020).

Pese a estas condiciones precarias, niños y jóvenes de las escuelas encontraban la oportunidad de contemplar nuevamente el alba que asegura un nuevo día. La subjetividad de los estudiantes

agenció la emergencia de nuevas ilusiones en medio del caos y, con ello, lograron esperanzar a un otro, que tal vez había optado por ensimismarse, en medio de la crisis, en un discurso de absoluto fatalismo. En palabras de David, estudiante de undécimo grado de la Institución Educativa Pedro Claver: “el oscuro pasado ha quedado atrás al ver salir un nuevo amanecer”. El sentir que la vida siempre avanza y permanece en un movimiento constante los llevaba a creer que, a pesar de los tiempos baldíos e infértiles, siempre había espacio para dejarse seducir por la posibilidad de volver a retoñar, de volver a crecer.

Los estudiantes vieron en las manifestaciones artísticas la posibilidad de conjurar aquellos espacios estáticos en los que habían quedado atrapados sus quejidos. Estas se convirtieron en el detonante para engendrar el acto mismo de la creación, una *poiesis en movimiento*, como lo sugiere Fernanda, estudiante de décimo grado, a propósito del significado que ha adquirido la danza durante toda su vida y, en especial, en este tiempo en particular de rarezas aturdidoras: “con la misma fluidez con la que bailó, enfrente la vida, siempre intento buscar la vía de escape más positiva”.

Al igual que Fernanda, muchos otros encontraron en el arte otras formas de estimar y valorar la existencia, de florecer en medio de terrenos desolados e infecundos. Con ello, pusieron de manifiesto su subjetividad, su espíritu y su ser. Esto les permitió, también, experimentar una liberación, ya que estas prácticas indujeron a los aprendices a un proceso catártico que los llevó a ser más conscientes acerca de lo que estaba sucediendo tanto en su adentro como en su exterioridad.

Las instituciones que habitamos durante un año permitieron el confluir de sujetos políticos en el salón de clases, la cafetería, el patio y, finalmente, en aulas virtuales que contribuyeron a mantener la comunicación y el ejercicio activo de la educación durante la pandemia. En estos espacios fue posible encontrar el reflejo de prácticas sociales arraigadas a estructuras de dominación que han golpeado fuertemente a estos contextos durante muchas décadas y que, por ende, no son ajenas a la cotidianidad de la escuela. Aun cuando la palabra no fue sencilla y en muchas ocasiones tardó en fluir, el diálogo constante abonó el terreno de la confianza para que los micrófonos, en un acto de empatía, se fueran encendiendo uno a uno.

En sus participaciones, los estudiantes dieron cuenta de los cuestionamientos que los habitaban y que fluyeron a partir de las diferentes actividades y temáticas. Hablar de la ciudad y del barrio potenció en los adolescentes el deseo de tomar la palabra, de decir eso que sus miradas percibían sobre sus territorios, de expresar las historias que conocían acerca de ellos. Sin bien los alumnos de séptimo eran muy jóvenes, dieron muestra de que su edad no era obstáculo para que se asumieran como sujetos políticos que problematizaban las realidades intrincadas, que tomaban una postura defendida con determinación, como cuando en uno de los encuentros sincrónicos, Sofía manifestó aquello que no le agradaba de Medellín: “no me gusta que fuman mucho, roban, matan, violan, que el gobierno roba, que existen bandas muy peligrosas, que hay drogas, personas en el centro robando y hasta violando, eso es lo que no me gusta”.

Ella describe un panorama desolador, una *ciudad de la furia* que ofrece la venta de drogas como un trabajo para ganar el sustento y el consumo de estas para destensionar, supuestamente, el rigor de la realidad. Unos barrios llenos de informalidad y desempleo, un panorama de inseguridad que amenaza la continuidad de la vida. Sofía, a través de sus pronunciamientos, nos recuerda por qué la voz de los estudiantes debe ser escuchada y visibilizada en los procesos de transformación social. Sus apreciaciones son evidencia de ese proceso de subjetivación por el que ha pasado, proceso que le permite no perder de vista esas emociones que le generan los sucesos que menciona y la relación que estos tienen con aspectos de la vida pública.

Estas realidades complejas llevan a la pregunta por la forma en que los maestros en Colombia han abrazado las realidades más intensas y encantadoras de barrios, veredas, pueblos o grandes ciudades. Sus cuerpos han perforado las entrañas de todo lo escabroso y lo suave de la vida de los estudiantes colombianos. Su labor ha permitido grandes construcciones sensibles para la trayectoria de un vuelo que lleva consigo los principios de la subjetivación de sus estudiantes, para reescribir el vivir y ofrecer modos de existencia alternativos.

En esta apuesta, han procurado que desde la formación se llegue a un camino vitalizado de estética y ética, valiéndose de las artes, el lenguaje y las humanidades, campos promisorios para cultivar las emociones políticas que guían la convivencia y las decisiones colectivas. El proceso pedagógico e investigativo vivido nos permitió acercarnos a las trayectorias de las tres maestras cooperadoras

con las que transitamos y reconocer, en su quehacer, un ámbito de posibilidades formativas para las infancias y juventudes que acompañan.

Testimonio de ello es el trabajo de la profesora Makyerlin Borja Maturana en la IE San Pablo. Con la lectura de historias plasmadas en libros álbum, logra crear un momento imaginativo para escaparse de los rugidos de un malestar social, además de permitir, como lo plantean Lakoff y Johnson (1980), *metaforizar la vida* y apreciar los tonos que musicalizan la trama que cada sujeto protagoniza. Asimismo, Yamile Carmona, profesora de la IE La Esperanza, lo evoca desde su acontecer como maestra:

El reto es no desfallecer, es seguir convencida de esto que hago y está muy presente como con los que se pueden conectar el poder mitigar a través del arte, la literatura y todos esos espacios que se prestan. Es no bajar la guardia, es estar ahí siempre presente, buscando nuevas alternativas. (Círculo de memoria, 2021)

Haber habitado y conocido la dualidad de esta ciudad que cobija y al mismo tiempo desgarrar la vida, hizo que las maestras se percataran de la importancia que tiene la acción pedagógica para hacer presencia, para pronunciarse respecto a todo aquello que, siendo aberrante, sigue careciendo de nominación alguna. Lo anterior, se puede ver con más claridad cuando la maestra Makyerlin se aventura a narrar algunos acontecimientos de su infancia plagados de historias violentas e inequitativas que hacían de la vida un devenir demasiado fatigoso.

La presencia de los diferentes combos, la imposición de barreras invisibles y la sentencia de la muerte como evento exterminador de toda fragilidad, hizo que la maestra interrumpiera el ocultamiento del rostro de la guerra para quienes lo veían a diario. Es por esto que, en su ejercicio docente, optó por nombrar aquello que atormentaba las cotidianidades de sus estudiantes, por hablar acerca de temas y problemáticas sociales que en su paso por la escuela no habían tenido lugar alguno, ni siquiera en las conversaciones diarias y esporádicas que surgen en el colegio. El temor que se tenía, incluso de reconocer que aquellas hacían parte de sus territorios y del ruido desmesurado que allí se imponía, había imposibilitado la amplificación de la palabra en la vida en general.

Las maestras en estos territorios se han convertido en opositoras decididas frente a los actos hostiles que suceden dentro y fuera de la escuela. Todas han asumido el compromiso ético-político de frenar todo aquello que atenta y violenta la integridad y la dignidad humana, incluso, si el precio por ello es poner en riesgo la vida misma. Tal como lo cuenta la profesora Sandra Argenis Franco Ceferino (2021), cuando se refiere a una situación puntual que vivenció dentro de la Institución Pedro Claver, en la cual, un hombre ajeno a la comunidad educativa entró al establecimiento en busca de un estudiante en particular, con el fin de llevárselo para “arreglar cuentas”. Su reacción inmediata fue la de obligar al sujeto a que se retirara del lugar, ya que, estaba agrediendo tanto al espacio escolar como a quienes lo habitaban, y nada tenía que hacer allí.

Sin duda alguna, las maestras han encarado situaciones que les han permitido seguir reflexionando y preocupándose por las múltiples agresiones presentes en los espacios, incluyendo aquellas que los estudiantes vivencian dentro de sus hogares y que se agudizan en medio de la emergencia sanitaria. Ellas saben que muchos alumnos han quedado atrapados en sus casas con sus violentadores. En palabras de la maestra Yamile Carmona:

Esos temores por la violencia, siento que se han incrementado. Entonces escuchar casos que avisan a coordinación o a psicología en la institución y que nos dan a conocer sobre maltrato a los chicos, entonces saber que uno va a estar, que por lo menos en la escuela ellos podían salir, tener otro aire, otro espacio, y ahorita están conviviendo veinticuatro horas con esas personas que los hieren y los abusan. Eso me ha cuestionado muchas cosas y me parece muy preocupante. (Círculo de memoria, 2021)

La subjetividad de maestros y maestras es un campo de tensiones, luchas y eticidades; convive siempre con la eterna pregunta por el bienestar del otro, como acción de resistencia en el sistema educativo. Esa preocupación que acoge, por supuesto, el interrogante, el cuidado de sus estudiantes y la comunidad que los recibe, además, de insistir en su constante formación, en la existencia como vínculo con quienes lo rodean, lo palpan y lo recorren. Se escuchan los murmullos de la docente Makyerlin cuando sorprende con su pasión:

[...] Esos 24 años de experiencia y crearme ya en mi salsa es volver a empezar porque es volver a empezar ese primer día, conocerlos, saber quiénes son, identificar aquellas situaciones que complejizan un poco el ambiente escolar. Pero también pensar, bueno... ¿Qué voy a hacer para abordar esas situaciones? Entonces pienso que cada día como maestra, cada año, así tenga esos 24 años de experiencia es un día y un año distinto en lo que se enfrenta uno a distintos retos [...] me sigo nombrando una maestra en formación. (Círculo de memoria, 2021)

Encontramos resonancias de una maestra que insiste, a pesar de tanta garganta quebrantada, de tanta silaba color negro o de tantas cajas sin colores. Es la persistencia de seguir alimentando su espíritu para entregar su ser bello y su amor a los que forma y encanta con sus cuentos e ilustraciones. Una docente que al igual que Michael de Montaigne, *no enseña, sino que cuenta*. Evidencia no solo la vocación y la entrega, sino también, su arrojo a la subjetividad política pues:

Aquel que se preocupa de sí como un principio de subjetivación es quizás un sujeto sensible: inquieto por la formación como una posibilidad de llegar a ser otro a través de la búsqueda de la verdad, pero no de una verdad del saber solamente, sino también del ser, del saber ser, del hacer y de habitar de otra forma el mundo. (Marín, 2012, p. 248)

Los maestros y estudiantes de estas comunas de Medellín han resonado con los sufrimientos y las heridas de los otros; han aprendido a compartir sus dolores y a construir vínculos sensibles que los llevan a fraternizar con las heridas de sus semejantes. Es preciso agregar que la subjetividad política ha vehiculizado la creación de nuevos lenguajes que han sustituido los regímenes de las armas por políticas de existencia que encuentran sustento en la palabra, en el intercambio de relatos que toman cuerpo a través de la narración. Lo anterior, ha hecho posible que maestros y estudiantes levanten nuevamente la mirada para poder apreciar un porvenir más prometedor, en el que han decidido rotundamente no aceptar ni conformarse con aquellas realidades tan invivibles.

Narraciones en voz alta: lenguajes que sostienen la existencia

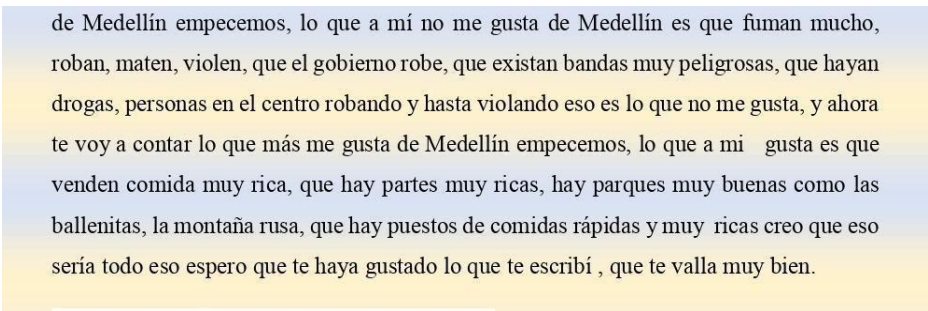
El arte de narrar parece ser una cualidad innata en los seres humanos. Antes de pronunciar con fluidez las palabras y de utilizar conectores en nuestro vocabulario, estamos contando historias; decimos mentiras piadosas para evitar castigos y hacemos nuestras propias versiones de los cuentos que nos leen antes de dormir. Esta forma de compartir la vida nos acompaña desde los primeros años; después de hacernos uno con ella, difícilmente la abandonamos. Cada situación que nos altera emocionalmente se convierte en una oportunidad para contar, para poner en común con el otro una palabra, un sentimiento, un dolor. Es por esto, que las aulas que habitamos como maestros de lenguaje y literatura se convirtieron en esos ámbitos propicios para el diálogo constante; el tiempo de interacción permitió el florecimiento y el compartir de narrativas autobiográficas por parte de maestras, estudiantes y de nosotros mismos. Cada frase expresada nos llevaba a profundizar en aquello que explícitamente era dicho y, además, nos abría la mente para visualizar, con un poco más de claridad, eso que se asomaba con timidez en el tiempo de la clase.

El hecho de que nuestras aulas se desplazaran a la virtualidad nos impedía conocer aspectos de los estudiantes que se reflejaban a través del rostro y del gesto, sin embargo, por medio de la pantalla, la palabra contaba eso que no se puede desligar del cuerpo, que surge al mismo tiempo que él. Así como lo manifestaba Valeria, estudiante del grado once, mientras hablábamos de *El libro de los abrazos* (1989) de Eduardo Galeano: “por medio de las historias podemos recordar personas que ya no están con nosotros o personas que por alguna razón las tenemos en el olvido”. El aula acogió la memoria de personas y situaciones que habían hecho parte del tiempo de nuestra vida, un acto en el que se rememoró aquello que se había quedado detenido en el pasado.

Las intervenciones estuvieron impulsadas por recuerdos familiares, por las memorias de la infancia en el barrio. Mediante el relato escrito y oral ellos vinculaban su devenir en el tiempo y aquellas experiencias significativas que habían forjado hasta este momento su identidad, su postura política e ideológica. Hablar sobre las comunas donde los chicos habían crecido hizo que el deseo de tomar la palabra se incrementara.

Este fragmento es una ventana para observar la realidad a través de los ojos de Mariana. Aun a su corta edad, se ha introducido en el mundo de la narrativa, un mundo que le facilita la socialización de sus expectativas acerca del contexto; sus palabras develan sensibilidad ante un panorama que

por décadas ha sido normalizado. Ella nombra aquello que ha golpeado sin compasión a cientos de familias medellinenses, eso que hace que quienes la leamos encontremos allí un lenguaje familiar, que nos hace latir en un mismo ritmo, que nos lleva a creer que esas graffías pueden ser de Valentina Muñoz, Valentina Tamayo, Mateo Cardona, Laura Zuleta, de todos los que estamos allí, simplemente porque es una vivencia colectiva, que nos duele, que nos incomoda. Es mediante expresiones como las de Mariana que los seres humanos podemos hacernos y sentirnos parte de un todo. Estos impulsan el confluir de identidades, de asociaciones que nos convierten en compañeros de ciudad.



de Medellín empecemos, lo que a mí no me gusta de Medellín es que fuman mucho, roban, maten, violen, que el gobierno robe, que existan bandas muy peligrosas, que hayan drogas, personas en el centro robando y hasta violando eso es lo que no me gusta, y ahora te voy a contar lo que más me gusta de Medellín empecemos, lo que a mí gusta es que venden comida muy rica, que hay partes muy ricas, hay parques muy buenas como las ballenitas, la montaña rusa, que hay puestos de comidas rápidas y muy ricas creo que eso sería todo eso espero que te haya gustado lo que te escribí, que te valla muy bien.

Figura 18. Carta de estudiante de séptimo grado de la IE Pedro Claver. Fotografía. (2020).

En este contexto de confinamiento en el que se incrementan sentimientos como la nostalgia y la soledad, fue sumamente importante retomar lo narrativo y lo visual ya que, es una capacidad que vincula a la memoria para evocar eso que hemos dejado de ser y que extrañamos. Nombrar fue vivir de nuevo la experiencia fugaz de la felicidad para transgredir la precariedad de la nueva normalidad injusta. Las historias del pasado de cada uno de los que estábamos habilitaban mañanas en las que no tuviera cabida el distanciamiento. Cuando los estudiantes imaginaban y contaban un día en el que volvían a salir, entrenar fútbol, bailar y compartir un aula física de clase, lejos de acudir a una palabra utópica para nombrar sus sueños, estaban ideando su trayecto vital, un mundo posible sin tantos obstáculos.

En las narraciones que leímos y escuchamos durante la práctica encontramos la presencia de la palabra reconciliadora, unas miradas positivas que rescataban lo bueno de Medellín, no porque los estudiantes desconocieran lo terrible, -constantemente tensionaban estas prácticas- sino porque ponían de manifiesto con magia, con un encanto particular, todo aquello que les hacía amar la

ciudad y que expresaban con tanta emoción, que lograban que cada uno de los que estábamos allí nos enamoramos un poco más de ella, hiciéramos las paces con esa *primavera rota*, inestable. Las historias que tornaban el aula cálida entregaban otros ángulos de la urbe; en ellas eran vivos y brillantes los colores de las montañas que encierran esas comunas de paredes grises y largas lomas. Ellos nos hicieron cambiar la concepción de fatiga que teníamos acerca del recorrido que hacen los buses cuando se dirigen al centro; nos tomaron de la mano para que pensáramos que se trataba de un tramo para la aventura, una excursión para contemplar el paisaje. Esto lo podemos ver en las palabras de Juan José cuando escribe:

Bueno a mí me gusta que Medellín es grande y siempre hay algo que conocer ya que no soy de esta ciudad y eso es una de las cosas que más me gusta, es hermosa, una de las cosas que también me gusta son los transportes porque es más fácil trasladarse de un lado a otro y eso te da más oportunidades de conocer la ciudad más fácil y la última cosa que me gusta y es mi favorita es cuando es de noche ya que como es tan grande es hermoso por las noches (2020).

Él habla de una metrópoli por descubrir, por explorar, un lugar en el que la noche se ilumina y disminuye el abismo entre las fachadas desiguales, para hacer brillar con fuerza cada luz, cada bombillo que representa el hogar de una familia con esperanzas, una casa en la que tal vez estén compartiendo una taza de aguapanela y un trozo de pan, mientras convierten su día en crónicas.

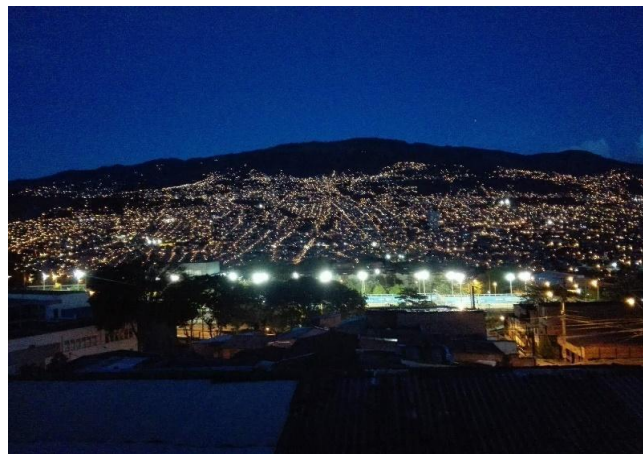


Figura 19. Fotografía de estudiante de grado décimo de la IE Pedro Claver. Fotografía. (2020).

Fotografías como la anterior fueron un buen pretexto para escribir en nuestros salones de clase. Los estudiantes se pararon en algún punto de sus casas e hicieron tomas de la ciudad. Pensaron en capturar eso que para ellos era significativo, eso que les generaba recuerdos. Cada imagen compartida era un conjunto de remembranzas, situaciones y hechos pasados que perduraban en la mente. Aun cuando estos ya hablaban por sí solos, los chicos las acompañaron de pequeñas frases. Esas expresiones, más que cualquier foto del rostro que acompaña un documento de identidad, integraban aspectos relevantes a la hora de conocer al otro, de entender la trascendencia de su estancia en el mundo. Ellos planificaron el retrato que llevarían a la clase y fue en ese momento previo a la toma, justo cuando estaban de pie frente a una Ciudad que abría las puertas del patio de atrás para que emprendieran una travesía hacia el recuerdo, que supieron lo que querían exteriorizar.

Estas fotografías acompañadas de enunciados cortos fueron el socializar de la resistencia que poseen los estudiantes, esa con la que dan sentido a la existencia aún en la adversidad, aquella capacidad que tienen sus cuerpos para sostenerse y contrarrestar la fuerza generada por los diferentes conflictos sociales, entre ellos, la pandemia que coarta el desarrollo pleno de su libertad. Encontramos en las aulas niños y jóvenes con una capacidad asombrosa para desplegar creaciones, para construir y deconstruir con el relato tramas y sentidos que favorecen la puesta en escena de sus subjetividades. Por lo que, que nos atrevemos a decir que ellos son protagonistas de los versos de *La canción confinada* de la cantautora colombiana Marta Gómez (2021):

*Cuando la brújula marque
Un solo norte no más
La misma suerte quizás
Al mundo entero lo abarque
Y a quien junto a mí se embarque
Le cantaré en el camino
Canciones que yo imagino
Historias que yo me invento
Sin morir en el intento
Voy coloreando el destino.*

Esos estudiantes se mostraron responsables y compasivos con lo que escuchaban y también con lo que decían. No tuvieron problema con permitir que el relato íntimo fuera público también, para

que quienes aún no contaban aquello que los afectaba se animaran a hacer esas palabras suyas, para construir unas nuevas en las que esbozarían la complejidad de los órdenes económicos y culturales que los conmovían.

Conocer esas narrativas hizo que reafirmáramos la necesidad de que se reconozcan las historias como formas válidas e indispensables del saber. En ellas se rescata la existencia del sujeto, su devenir particular en la cotidianidad, en un espacio sociohistórico específico, en este caso una pandemia mundial que transformó todos los ámbitos de la vida y que es contada y cuestionada por los estudiantes. Esas voces jóvenes adquirieron fuerza política, adoptaron un carácter emancipatorio y nosotros, los maestros que los escuchábamos, renacimos en esas prácticas de escritura y oralidad transformadoras.

Encierros que estremecen: torciendo límites y construyendo continuidades

A principios de 2020, la consabida pandemia sacudió al mundo de una manera déspota, dejando a los seres humanos en un estado de consternación y vulnerabilidad absoluta. Aquello que pensábamos sobre lo que constituía nuestra “normalidad” fue abruptamente desdibujado. Las personas vivieron un desarraigo tan inesperado y cruel respecto a lo que consideraban era su existencia, que todo aquello que los rodeaba se tornó ajeno, desconocido y nuevo. Ese volver a empezar que constantemente atemoriza y aqueja al sujeto durante su tránsito por el mundo se convirtió en el cimiento sobre el cual este debía planificar y construir nuevamente su vida en todas sus dimensiones.

Los escenarios educativos no fueron la excepción. Allí también la vida se fracturó, las tizas fueron despojadas de aquellas manos que las hacían decir algo, los tableros mantuvieron su verde intrascendente intacto, los pupitres se tornaron solitarios, desposeídos del calor corporal que recibían a diario. Este fue reemplazado por la frivolidad provocada por la ausencia de los cuerpos. Aquellas sensaciones, roses y presencias que son inherentes al encuentro físico que se da entre dos sujetos, se vieron reemplazadas por la intangibilidad que representa la virtualidad. Aquellas muecas y sonidos particulares que antecedían una voz con un cuerpo y un rostro propio, se convirtieron en un enigma absoluto. A medida que un micrófono iba encendiéndose había que imaginar las gestualidades, las facciones que constituían a aquellos que se aventuraban a compartir su voz. Para

los maestros fue difícil tener que reconocer a quienes habían sido sus estudiantes, a través de unos nombres en letras mayúsculas, que les indicaban que detrás de ese cuadro que les proporcionaba la plataforma virtual se encontraba un ser humano, uno que era de su aprecio.



Figura 20. Shot from an abandoned High School in Holley NY. Fotografía. (Larru Neuberger, 2012).

Las cuerdas empezaron a quedarse sin presencias juveniles que paseaban después de la salida del colegio, los parques infantiles se despoblaron de la respiración agitada de la infancia y en los salones se dejó de escuchar el rumor escolar. Todo cambió y todos cambiamos. Cada suceso fue nuevo, se confinó no solo el cuerpo, también las ideas, la socialización y la pregunta; se desencadenaron otras angustias sociales que se unían a las que ya habían hecho llaga en las comunidades. El hambre se incrementó, el abuso de las fuerzas del Estado se instauró como vigilante del orden y el desempleo fue el alimento que saciaba el paladar de los colombianos.

El susurro tímido y el grito rebelde se escuchaban en el aula. Profesores y estudiantes atestiguaban las más dolorosas sensaciones, historias y pérdidas. Todo empezaba a tomar forma de relato, de saber qué hacer con lo que sucedía, de contar lo vivido para crear una maniobra que dejara contemplar otros conciertos restauradores del espíritu. Diego Valencia, estudiante de once de la Institución Educativa la Esperanza, lo manifestó con esta sinfonía de palabras:

Lo que sucede es muy complejo. Primero que uno no puede salir, ni para estudiar, pero lo más preocupante es que la gente y mi familia se empezaron a quedar sin empleo y eso es

muy verraco, porque empiezan las deudas, el estrés, el apretar el estómago y a reducir gastos. Uno cree esto lo vive solo uno, pero cuando uno escucha a los compañeros se da cuenta que uno no vive eso solo, si entienden. Las anécdotas de los otros y lo que cuentan lo dejan a uno con tristeza de saber que también sufren, pero un cierto alivio de que uno no es el único y que todos podemos con esto, que uno sale de todo lo que se le presente (2021).

La restauración de un ser que lacerado por lo contingente encuentra en la historia del otro un asilo que acaricia la ruptura, una bella forma de empatizar, de dar un lugar a lo que sentimos y de dimensionar lo poderoso que es el contar y el vuelo que permite escuchar(nos), incluso en los tiempos del ruido ensordecedor o el silencio impuesto. Esas frases que se iban apilando en las cartas y escritos de los educandos constituyeron la columna de la creación de una *nostredad* (Wayar, 2018) que no es concebida como idea abstracta y lejana, antes bien, es sentida en una sensibilidad que respira junto a nosotros. El carteo entre las tres instituciones ofreció una luz que apaciguaba la oscuridad, ese regalo que nos ofrece lo escritural como conversación constante que revitaliza el existir de la humanidad. Bellamente lo escribió Chantal Maillard (2007):

*Escribir
para curar
en la carne abierta
en el dolor de todos
en esa muerte que mana
en mí y es la de todos*

Una mano extendida aparecía en cada sesión. En ellas se dejaba ver una preocupación latente por quienes antes se sentaban en los pupitres escolares y se fueron desvaneciendo en el tiempo espectral de la “nueva normalidad”. Las profesoras empezaron a evidenciar que los rostros cotidianos ya se volvían extraños. La búsqueda de esos alumnos que antes se facilitaba en la presencialidad, se veía truncada en el infinito mundo de la burocracia y la virtualidad. Esa demanda de saber que hay un otro que se nombra y existe es un imperativo en las andanzas educativas. Sin sujeto en el acto pedagógico es imposible el lazo que lleva a compartir el conocimiento. Las dinámicas de la crisis epidemiológica borraron el contacto cercano que habilita la oportunidad de confirmar que el prójimo existe. La maestra Yamile expone esa preocupación:

Más allá de eso están los que no hemos podido localizar, aparecen en la lista pero que ni un teléfono real existe, se va uno a solicitarlo a la base de datos de secretaría y no existen... Esa dualidad que se marca en el estar allí, pero con la virtualidad ha estado más fuerte. (Círculo de memoria, 2021)

Ese nombre que aparece en la lista, esa letra que se recuerda o esa mano levantada que persiste, desaparece en un mundo que se encuentra colapsado y enfermo; quizás preocupa que esa desaparición repentina se deba a la desigualdad, al nulo acceso de medios tecnológicos, que se vuelven indispensables en las nuevas dinámicas. Una angustia que impide transitar lo pedagógico y que conmueve a toda la comunidad educativa:

[...] Están siempre aquellos que no se pueden conectar, eso a mí en lo particular me ha atado y me ha generado muchos dolores porque es saber que la desigualdad se marca muchísimo más (Círculo de memoria, Carmona, 2021).

Que los estudiantes no contaran con los medios necesarios para adaptarse y participar de la nueva escuela virtual, hizo que incrementara la preocupación de las maestras, estas no tenían conocimiento acerca de la situación psicológica y económica en la que estos podrían encontrarse. Paradójicamente, aquellos aparatos móviles que en un determinado momento habían causado sensaciones de enojo y malestar, al ser un distractor frecuente en las clases, habían terminado por convertirse en el mediador principal para que la conversación con la escuela siguiera siendo factible, así fuera de manera intermitente.

Para nosotros como maestros en formación fue muy difícil enfrentar los retos que traían consigo la realidad virtual y el confinamiento. Adecuar nuestro quehacer pedagógico a otras circunstancias que rebasan nuestra propia humanidad, implicó seguir manteniendo vivo el encanto de la rareza, el llamado a educar y corporificar la esperanza. Permanecer en una escuela “telepresencial” demandó otras posturas para nuestros cuerpos, un trastrocamiento en las formas convencionales que utilizábamos para el desarrollo de las clases y para relacionarnos con los estudiantes. Es por esto, que nos vimos comprometidos en la reflexión profunda de cada ausencia

en el aula, de cada situación de inequidad incrementada que nos llevó a afrontar la realidad discontinua a través de la palabra, como una forma que ayudó a subsanar y a resignificar las grietas que estos tiempos habían causado en nuestras existencias.

El distanciamiento no solo acaparó la dimensión corpórea de los sujetos, sino que, se convirtió en una lejanía con todas las instancias de la vida: con los vínculos que se tenían, con las emotividades que aparecían de forma espontánea dentro y fuera de la escuela, con los diálogos que surgían de manera esporádica en algún corredor, con los secretos compartidos, con las anécdotas que pululaban al final de la jornada escolar, con absolutamente todo.

No obstante, cabe también destacar que muchos de los estudiantes asumieron aquel distanciamiento de una manera drástica, hasta tal punto de querer perder por completo la comunicación con aquella escuela que sentían no les pertenecía. Se había vuelto tan impasible y extraña, que aún quienes contaban con los recursos para habitarla no querían hacerlo, no contaban con la disposición y la motivación para ser parte de esta. Aquel exilio escolar para muchos de ellos seguía siendo algo inaceptable, querían regresar nuevamente a sus compañeros, a sus maestros, sus recreos, sus loncheras, sus pupitres rayados, sus tableros desgastados, su cancha, sus cuadernos y demás.

La deserción escolar comenzó a convertirse en un factor que agudizaba este panorama lleno de vacilaciones. A esto se sumaba también la angustia de un sinnúmero de padres de familia que quedaban paralizados ante aquellas plataformas digitales, tras no tener los conocimientos necesarios para manejarlas. Había quienes no contaban con el tiempo ni con la paciencia para aprender a hacer un buen uso de estas. Otro de los elementos que agravaba esta situación tenía que ver con que muchos de ellos no habían podido completar su educación escolar, por lo tanto, en algunos momentos, les resultaban incomprensibles los ejercicios y las guías que los niños debían desarrollar, lo que ocasionaba que los estudiantes no cumplieran con las entregas de las actividades en los tiempos acordados.

En su día a día, las maestras tenían que lidiar tanto con sus propios problemas y agotamientos como con los de sus aprendices y acompañantes. No obstante, todas buscaban que esta escuela improvisada siguiera tornándose calurosa y lograra hacer presencia en la vida de estos, con el fin

de sembrar una semilla de esperanza que les permitiera ver más allá de aquella realidad tan nebulosa, en la que no había certezas, solo un cúmulo de interrogantes y dudas que atormentaban a la comunidad educativa. Lo anterior, hizo que las discusiones de clase abarcaran aquellos temas que tenían que ver con la imaginación, con la ficción y con el porvenir que todos añoraban, uno en el que no existían distanciamientos encierros, sino uno que dialogaba con el tacto y la proximidad. Fue necesario volver a hablar de metas, de ese “querer ser” que alienta la vida a insistir. Fue imprescindible la búsqueda de otros horizontes con vientos menos agresivos y temerosos para seguir navegando, para continuar hacia adelante.

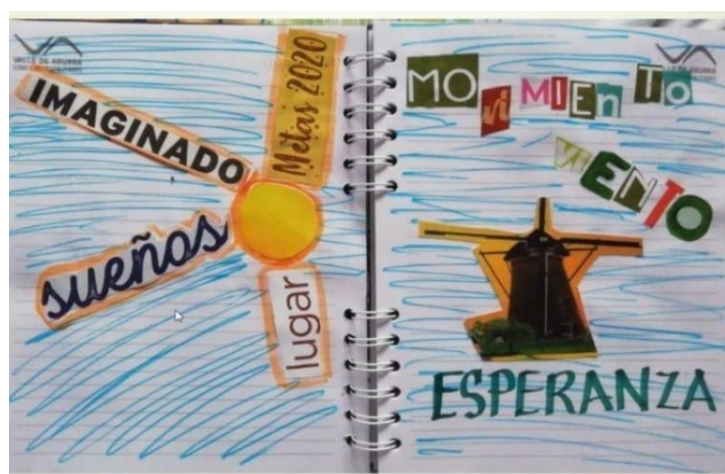


Figura 21. Collage hecho por una maestra cooperadora. Collage. (Makyelin Borja, 2021).

Para el contexto colombiano las medidas actuales no son nuevas, muchos territorios ya han sufrido los rasguños dantescos del encierro y la zozobra de la finitud. Los cuerpos han sido vigilados y cercenados desde antes de la llegada de la pandemia, pues hemos presenciado múltiples confinamientos en la realidad social del país. ¿No son una clase de confinamiento los toques de queda impuestos por grupos criminales, ¿el Estado de sitio decretado por muchos gobiernos, las fronteras invisibles que dividen el juego, la escuela y el vecino, los crímenes a la población civil en el conflicto armado, el miedo de ser asesinados por la mezquindad de la guerra o el silencio de la verdad sobre los cuerpos de miles y miles de rostros que ya no posan en las fotografías familiares? Elena Molina, estudiante de la Esperanza, evoca esos recuerdos:

Ya mucho estamos acostumbrados a estar en la casa, no ha sido mucho tiempo, pero nos ha tocado encerrarnos cuando el barrio se calienta, se pone violento, se empieza a oír que mataron a yo sé quién, que al hijo de esta o de aquella, que al de la vuelta entonces que se va poner más fea la cosa. Entonces no es algo que uno diga que es muy nuevo. (2020)

Toda una historia de cuarentenas interminables, de listas infinitas de muertos y de terror de habitar el espacio público. Este repertorio es devastador, se ha engullido la vida en cada mordisco que da. La escuela no ha ignorado esas consecuencias de la violencia. Los estudiantes han presenciado, a pesar de su corta edad, los estragos de las bombas, las balas, el éxodo, la desaparición o la desigualdad. Un salón de clase es un museo de memorias que evidencian el relato no oficial en los grandes medios de comunicación, todo un acontecer de destellos y sombras. El escenario escolar también ha sido encuarentenado, cerrado, censurado, “higienizado” de las presencias magistrales que persisten en la vereda, el barrio o el campus universitario; ha escuchado los ronroneos del hambre de un estómago que no ha merendado - ¿Cómo confinar el hambre? - Cuántos centros educativos se han visto obligados a cerrar sus puertas por las ráfagas de armas y las amenazas que los hieren. El asombroso lente del fotógrafo Juan Manuel Echavarría captura esa abolladura tenebrosa:



Figura 22. Silencio con grieta. Fotografía. (Juan Manuel Echavarría, 2011).

Pero una grieta también es un lugar donde se puede vivir; son esas hendiduras por donde entra luz, una luminosidad que han generado los docentes y los estudiantes que resisten al imperio que ordena el desalojo y el mutismo. Esos seres han contribuido a la insistencia y la resurrección de muchos

espacios comunitarios. Se han inventado refugios ante todo acto que envilece la dignidad, para fabricar esa casa que besa las preocupaciones de los sujetos que la habitan:

El colegio hace mucha falta, porque uno allá se sentía protegido, salía de la casa, pero también lograba uno alejarse de tanta cosa mala que hay en las familias y en el barrio. (...) Para mí la escuela era como una trinchera en la que uno estaba y nada le pasaba, si uno le pasaba algo les contaba a las profes y ellas lo consolaban, lo abrazaban, lo aconsejaban. Es que las profes son como segundas mamás, que uno llega con confianza y le cuenta las vainas (...), además cuando el barrio está maluco la escuela no la tocan ni nada, ya de puertas para afuera usted es responsable de uno, pero adentro ellos lo protegen. (Juan Felipe Cabanzo, la Esperanza, 2020)

Sentimientos como el de Juan Felipe son frecuentes en los colegios de Medellín, pues las instituciones educativas han sido el consuelo del llanto colectivo, de la adolescencia que no encuentra asilo en otro espacio. Estas han sido la pared que contiene la marea de lo sanguinario; solo basta posar los ojos en la cantidad de docentes que han evitado reclutamientos, asesinatos, desapariciones y violaciones. Estos han desconfinado los encierros de lo violento y lo desigualitario para seguir rompiendo límites y abrir las ventanas de un tiempo que permita contemplar “lo hermoso que resultan los amaneceres después de la guerra” (Alexiévich, 2015).

Por lo anterior, es necesario seguir pensando una pedagogía territorializada que responda a las problemáticas sociales violentas que vivencian las comunidades y que, en muchas ocasiones, generan un panorama desesperanzador. Así lo reiteraron los egresados de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, en el círculo de conversación *Travesías del caminar investigativo: conversando en una lengua propia sobre memoria, conflicto y educación*. Desde sus apreciaciones, pareciera ser un imposible curvar y contrarrestar las prácticas mortuorias que perduran dentro de lo social. Sin embargo, motivados por los postulados de las pedagogías críticas, conciben también la desesperanza como un sentir que los impulsa a asumirse como docentes que velan por el cuidado y la transformación propia, de sus estudiantes y de la sociedad en general, capaces de hacerse responsables y de asumir el dolor que por mucho tiempo ha perpetuado que las venas de América latina sigan abiertas, desgarrándose

(Galeano,1971). Por esto, los movimientos educativos reflexivos en contextos tan vulnerables, suponen un quehacer pedagógico que debe constituirse en un acto fraternal que contribuya a tramitar los dolores postergados sumidos en el olvido, por lo que consideramos pertinente posicionar la voz para que tenga asidero la necesaria reparación, como lo plantea Carina Kaplan:

Trabajar para reparar significa el reconocimiento de daños -individuales y colectivas- que causan heridas intersubjetivas y que se tramitan de modos diversos según nuestra singularidad y estructuración socioafectiva. Todos portamos marcas subjetivas en nuestra memoria biográfica. Algunas marcas lesionan nuestra integridad y dejan huellas profundas. El acto de reparar en la interacción intersubjetiva puede atenuar las cicatrices sociales. (2017, p. 43)

Por último, consideramos necesario que se sigan gestado este tipo de espacios en los que es posible construir redes de maestros, convocadas a seguir cuestionando las dinámicas de las sociedades de las cuales hacen parte, en este caso en el territorio colombiano. Insistimos en el irremediable impulso de soñar con un país que no asesine los sueños, no cercene la alegría y no marchite la oportunidad de florecer, al igual que el guayacán, que nace en terrenos diversos, dispuestos a ser contemplados. Quizás al igual que este árbol, la escuela tenga esa misma función, la de apreciar lo necesario de un “amor amoroso” que siempre busque la dignidad, la bondad, el respeto a la existencia y sus diferentes formas de sentirla. Nos empeñamos a que nuestra labor no esté por encima del mundo de la vida, por el contrario, que se mezcle en él, que se vea en cada pupila del desamparado, el amenazado y el excluido.

El escenario educativo y sus protagonistas reclamamos el derecho a seguir construyendo la sociedad que deseamos, un nuevo camino para seguir andando los trayectos de un proyecto que aliente la futuridad de los niños y jóvenes, que poseen el derecho, desde siempre legítimo, a que su presencia sea valiosa y cósmica. En crónicas de la bielorrusa Alexiévich (2015) donde se despliega la vida de mujeres del Ejército Rojo en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, se infiere una pregunta que nos atañe: ¿quién necesita maestros en tiempos de guerra? Quizás no hay respuesta única para este interrogante; existen inagotables y variadas maneras de darle forma a la presencia de nosotros los maestros en un contexto frívolo y convulsionado, pero es seguro que donde hay un

docente y una escuela hay una invitación para encender una cerilla que alumbre en la oscuridad, esa tiniebla que se vuelve luz en ese asombroso destello de la semblanza de esos cuerpos que antojan al deseo de seguir caminando y recibiendo cartas de amor y no postales de guerra.

Epílogo

*Me abro a escuchar la resonancia que
el otro provoca en mí, así como la propagación y el
retorno del sonido que yo misma produzco.
Noemí Durán*

En el trayecto recorrido nos ocupamos de repensar la escuela y la vida a la luz de ejes y articulaciones relacionados con subjetividad política, narración, desigualdad social y confinamiento. Profundizar sobre estas líneas de sentido nos permitió ampliar nuestra mirada respecto a las problemáticas sociales que permean el ámbito escolar y las resistencias que emergen allí, dando cuenta de las formas que encuentran las comunidades para continuar, pese a las complejidades a las que se enfrentan. Durante este recorrido conjunto, trazado por nuestras habitancias pedagógicas y políticas en las tres instituciones educativas ubicadas en Manrique y Castilla, reconocimos esas subjetividades políticas que dan cuenta de las posiciones que han forjado los estudiantes sobre sí mismos y sobre el mundo, pues percibimos que ser parte de estos territorios históricamente golpeados por el ímpetu de una sociedad degradada, hace que la mirada hacia el contexto precise una postura crítica.

La palabra dentro del aula fue vital en el proceso de visibilización y reconocimiento de los pronunciamientos de maestras y estudiantes. Encontramos en las intervenciones, en las construcciones artísticas y en los relatos creados, unas posibilidades inigualables que daban cuenta de las opresiones que han fracturado a estas comunidades, que han llenado de dolor sus existencias, pero, sobre todo, hallamos en esos actos de contar, unas configuraciones de sentido que develaban las formas alternativas y sensibles que han encontrado los sujetos para pensar un futuro conjunto, compasivo y solidario.

En este proceso formativo la literatura se tornó como apertura y ensanchamiento. Al leer los textos e introducirnos en ellos descubrimos que existen otras vidas, otros mundos posibles y realizables, configurados y poetizados desde la estética. En ocasiones encontramos confluencias e identificaciones en los cuentos, novelas y ensayos. Sentimos que, aun estando escritos en otras naciones, en otras latitudes, hablaban de nuestras existencias, de nuestras cotidianidades. Pero

también la lectura nos confrontó, sacudió la visión estática que teníamos de las cosas, nos despojó de verdades absolutas, hizo que nos rehusáramos a la estancia en un mundo que nos ha ocultado otros modos de habitarlo. Finalmente, la formación literaria entrañó un acontecimiento para cada uno de nosotros, en el cual, logramos devenir otros, atizar la imaginación como portal para la creación de nuevos libretos afables con la vida propia y la que acontece en el encuentro intersubjetivo.

Abordar líneas de investigación tan sensibles e íntimas representó para nosotros una rotura respecto a dimensiones que configuran nuestra existencia en relación con lo político, lo ético, lo estético, lo epistémico, lo afectivo. El haber tenido la oportunidad de trabajar con personas tan perforadas y abatidas por la descomposición social, nos permitió encontrar esa mirada cristalina que nos convocó a sentirnos partícipes de una resistencia para tener una nueva oportunidad sobre la tierra, para compartir la aguja que nos zurce en compañía de un otro, con sus arañazos compartidos y sus quimeras que hacen posible seguir caminando, aun cuando no se tiene un destino fijo.

Esta travesía es una grieta viva que padece y goza de las más sentidas reflexiones pedagógicas. Como docentes que buscan siempre ayudar a reconstruir la vida después del arrasamiento, nos sentimos convocados a implicarnos en este escenario investigativo lleno de partituras, coros que marcaron de manera significativa un antes y un después en nuestro quehacer y en la vida misma. A medida que íbamos desarrollando la investigación se nos fueron obsequiando fragmentos, relatos y sentires que nos convirtieron en maestros polifónicos, mezclados e híbridos; cada historia ensanchaba la nuestra, le daba un nuevo horizonte, un nuevo matiz, nos reconfortaba, pero, además, nos aseguraba que estábamos existiendo junto a los latidos de nuestros semejantes. Quizás la poesía nos ayude a poner en palabras lo que nos pasó por el alma:

*[...] para que pueda ser he de
ser otro, salir de mí,
buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no
existo,
los otros que me dan plena
existencia*

Octavio Paz, 1960.

La investigación como un acontecimiento que nos sacudió y nos transformó, hizo que acariciáramos con mayor sutileza y cuidado lo foráneo y lo atípico, esto nos demandó estar más atentos a lo que los otros tenían por decir acerca de sus realidades. Por lo tanto, este proyecto fue construido a muchas manos, oídos, bocas, miradas y corazones. Para nosotros era vital poder darle lugar a aquellas voces que habían querido ser escuchadas para contar lo que de su alma salía, una revelación que daba a luz los más asombrosos hallazgos de la condición humana, de esa que nos fue dada como una caja de pandora que merece ser explorada para comprender los intersticios de nuestro ser.

Además de lo ya mencionado, este trabajo vuelve a poner sobre la mesa la discusión acerca de la importancia de adentrarnos en aquellas periferias que han sido invisibilizadas, en aquellos sures inarmónicos que se han visto abandonados. Ser actores-participantes nos permitió ver con mayor claridad aquellas pugnas sociales que agravan nuestras existencias y que nos interpelaban a movilizarnos hacia un accionar que pueda cambiar aquellos bullicios que hacen de la vida un pasar aturdidor. Sumado a esto, teníamos un interés particular de aportar a los abordajes de líneas de investigación que se vienen desarrollando en la Licenciatura y en la Facultad de la cual hacemos parte, puesto que, concebimos que son temas ineludibles que merecen ser estudiados, reflexionados y puestos en tensión. El deber de la academia debe ser insistir en todo aquello que favorece a la vida, una que sea digna y habitable. Por este motivo se debe ahondar en lo que impide ese impulso de soñar con un país diferente, una escuela abierta y atenta a la perplejidad, al llanto, el frío, la risa, el grito.

En concordancia con lo anterior, pensamos que los espacios en lo que se forman los maestros deben estar atravesados por la criticidad, lo sensible, la compasión y muchos otros aspectos que hacen que estos se concienticen en mayor medida acerca de la responsabilidad que tienen para con la alteridad. Si entendemos el acto educativo como un espacio acogedor que resguarda la vida, la escuela no puede convertirse ante ninguna circunstancia en un lugar frívolo y déspota, por el contrario, debe procurar un espacio para recibir a los recién llegados de una manera benevolente, abrir ventanales para que por ellos entren los cuerpos cicatrizados por un sistema absurdo y

envilecedor que pretende abarcarlo todo. Abrir puertas para que salgan la arrogancia y las jerarquías que obstaculizan el tránsito de saberes que se atreven a cruzar la “frontera indómita” (Montes, 1999), para que sea factible concebir lo inacabado e incompleto, como seres en falta que somos.

A propósito de estas reflexiones y de nuestro lugar como maestros en formación, para nosotros fue demasiado enriquecedor haber compartido en las Instituciones con maestras tan comprometidas y responsables en sus andanzas pedagógicas; su accionar lograba esperanzarnos en medio de estos tiempos tan caóticos e inciertos en los que realizamos nuestra práctica pedagógica. Su gesto dulce, su palabra consoladora y reconfortante para con la comunidad educativa y con nuestro quehacer, se convirtió en esa brújula en medio de terrenos tan baldíos. Su semblanza, su voz y su actuar, marcaron nuestros trayectos formativos, pues los actos guiados del amor responsable nos hicieron presenciar los más bellos amaneceres de la reflexión, la preocupación y el compromiso de hacer las cosas bien y con el alma.

Entendemos que este trabajo de grado se convirtió en un acontecimiento que atravesó nuestra existencia y la transformó de manera radical. Fue una oportunidad para volver sobre nosotros mismos, sobre anhelos, inconformidades, interrogantes y certezas que constantemente nos metamorfosearon la vida en todas sus dimensiones. Esta experiencia catártica hizo que nos reencontráramos con esas motivaciones que impulsan y le dan sentido al acto educativo del cual nos sentimos responsables y partícipes, además de ahondar por los intersticios de nuestros recuerdos, ese álbum familiar que observamos cada vez que necesitamos una guarida para sanarnos. El trayecto investigativo fue la oportunidad de escuchar en otros lo que en nos habitaba, un espejo interior que nos anclaba con todo relato humano, una intimidad que reposa en el bifet de la memoria.

Las temáticas e interrogantes abordados en este proyecto de investigación dan pie a continuar indagando sobre esos aspectos que tienen relación con las dinámicas desigualitarias que mantienen a nuestro país en un estado de sometimiento, de sujeción a distintos repertorios de violencia que lo desangran. Es por esto que es importante que las nuevas pesquisas se interesen por las consecuencias que deja el actual confinamiento a causa de la pandemia actual en el ámbito social.

Además, de seguir escudriñando acerca de los modos en que el conflicto urbano se metamorfosea y se naturaliza en los territorios. A la luz de los tiempos actuales se convierte también en una apuesta inaplazable interpelar las múltiples modalidades opresoras que perviven, incluyendo el abuso por parte de las fuerzas públicas y su atropello respecto a la dignidad humana. Así mismo, percibimos ineludible que se siga ahondando en las formas como las comunidades han venido construyendo dinámicas que buscan el fortalecimiento y la construcción de paz para que esta no siga siendo una práctica intrincada e inconclusa, como se mencionó con anterioridad en el trabajo; antes bien, que se constituya como realidad sólida para el territorio colombiano.

Por último, tenemos la convicción de que estos ejes investigativos deben ser un llamamiento para el escenario escolar, pues estos fenómenos sociales atraviesan los espacios escolares y reclaman la puesta en juego de subjetividades políticas para encararlos. La escuela como ámbito sociocultural no puede asumir posturas apáticas en relación con las vidas que confluyen allí. La academia como un espacio vivo que permanece en constante vibración debe ser siempre un lugar en el que retumban los sonidos del descontento, en donde se expandan los coros de quienes han padecido la inclemente indiferencia de la oficialidad para que allí germinen las semillas de una *escuela siempre viva* que deja florecer...

*No, no es distancia o cercanía.
Tampoco es: si virtual o no virtual.
Es, en cambio: saber si hay
presencia cuando estamos
presentes,
si hay palabras que no sean
como armas de guerra,
si hay existencias además de las
presencias.
Contar a otros. Contarnos
Contar con otros.
Las vidas que podrían ser
si de verdad
nos diera vida.
Carlos Skliar*

Referencias

- Afanador, L. F. (2008). *La tierra es nuestro reino: Antología*. Universidad Externado de Colombia, Colección *Un libro por centavos* n° 42.
- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión 1930-1954: escritos no reunidos e inéditos de Hannah Arendt*. Caparrós Editores.
- Alexiévich, S. (2015). *La guerra no tiene rostro de mujer*. Debate.
- Baudio, A. (2000). *Movimiento social y representación política* [conferencia]. Instituto de estudios y formación de CTA Buenos Aires, Argentina.
- Bárcena, F. Larrosa, J. y Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40. <https://bit.ly/3ymhyf0>
- Barragán, B. (2011). Experiencia y narración: ensayo sobre el conocimiento escolar como campo de subjetivación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 32(211). <https://bit.ly/3wg3XEj>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). <https://bit.ly/3bCF9OK>
- Bolívar, A. y Porta, L. (2010). “La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar”. *Revista de Educación*, 1. <https://bit.ly/33Y7yut>
- Boff, L. (2002). *El Cuidado esencial*. Editorial Trotta.
- Bonnett, P. (2008). *Los privilegios del olvido. Antología personal*. Fondo de Cultura Económica.
- Borges, J. (1969). *Elogio de la sombra*. Ediciones neperus. <https://bit.ly/2RsqsNO>
- Borja, M. (2021). *Composiciones magistrales: entre el recuerdo y la conversación*.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Bruner, J. (2013). *La Fábrica de Historias: Derecho, Literatura, Vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Cabaluz Ducasse, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Editorial Quimantú.
- Cabaluz-Ducasse, F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educ. Educ.*, 19(1). <https://bit.ly/3bCJu4H>
- Carmona Abalo, Y. Montoya Cardona, Y. y Pabón Agudelo, J. (2019). *La memoria y la construcción de paz una aproximación pedagógica desde las narrativas y lenguajes en contextos situados* [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia Medellín]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
- Carmona, Y. (2021). *Composiciones magistrales: entre el recuerdo y la conversación*.
- Castoriadis, C. (1997). El Imaginario Social Instituyente. *Revista zona erógena*, (35).
- Cavarero, A. (2009). *Horrorismo, nombrando la violencia contemporánea*. Anthropos Editorial.
- Ceballos, R. (2000). Violencia reciente en Medellín: una aproximación a los actores. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 29(3), Institut Français d'Études Andines Lima, Organismo Internacional. <https://bit.ly/33Vupa9>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2017), *Medellín: memorias de una guerra urbana*, CNMH- Corporación Región - Ministerio del Interior - Alcaldía de Medellín - Universidad EAFIT - Universidad de Antioquia, Bogotá. <https://bit.ly/3ow6g3C>

- Clementino de Souza, E. y Meireles, Mariana Martins. (2018). Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 15(39). <https://bit.ly/3wkLRAT>
- Delory-Momberger, C. (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En G. Murillo Arango, *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://bit.ly/3oAWs8j>
- Díaz, S. [Distintas latitudes]. (2020). *Otras formas de narrar el coronavirus: poemas latinoamericanos desde el encierro*. <https://bit.ly/3wgN4t1>
- Duran Salvadó, N. (2013). Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles. Propuesta de nuevos escenarios para la educación y la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 25. <https://bit.ly/2RlZZeJ>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Frigerio, G. (2020). *Educación: Palabras temblorosas en habitualidades trastocadas* [conferencia]. Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia Medellín, Colombia.
- Frigerio, G. (2004). La (no) inexorable desigualdad. *Revista Ciudadanos*, 2. <https://bit.ly/3eX8IN5>
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II*. FCE.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad III El cuidado de sí*. Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Siglo XXI editores.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI editores.
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI editores.
- García Canclini, N. (2003). Quién habla y en qué lugar: sujetos simulados e interculturalidad. *Estudios de Literatura Brasileira Contemporânea*, 22. <https://bit.ly/2Rm5Xw7>
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei: Revista De Filosofía*, (74). <https://bit.ly/35A52f1>
- Gaviria Restrepo, E. Castaño Rojas, H. y Urrego Gordon, A. (2019). *Narrar (se) y narrarnos: una apuesta por la pedagogía de la memoria en el aula de clase* [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia Medellín]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
- Geertz, C. (1987). La interpretación de las culturas. En Torres, A. (2006). *Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo*, 50(92). <https://bit.ly/3v42INB>
- Gentili, P. (2002). *Un zapatero perdido (o cuando las miradas "saben" mirar)*. En M. Ortiz y M. Pérez Alcalá, Hacia la construcción de la sociedad del aprendizaje: memorias del X encuentro internacional de educación a distancia. (pp. 2- 25). Universidad de Guadalajara. <https://bit.ly/3bDYyin>
- Gorostiaga, M. [Distintas latitudes]. (2020). *Otras formas de narrar el coronavirus: poemas latinoamericanos desde el encierro*. <https://bit.ly/3wgN4t1>
- Guattari, F. (1998). *El nuevo paradigma estético. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Editorial Paidós.
- Green Stocel, A. (2017). Rádio Yandê - 1ª Rádio Indígena web do Brasil. <https://bit.ly/3oqO1MQ>
- Herrera Cortés, M. Ortega Valencia, P. Cristancho, J. y Olaya Gualteros, V. (2014). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Universidad Pedagógica Nacional CUIP. <https://bit.ly/3eZOxhO>

- Juarroz, R. (1975). *Poesía vertical: Antología Esencial*. <https://bit.ly/3fxHaNB>
- Kaplan, C. (2017). *La vida en las escuelas: Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Homo Sapiens ediciones.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Loaiza de la Pava, J. (2016). “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”. *Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas* [tesis de doctorado, Universidad de Manizales]. CINDE.
- Londoño Cardona, C. y Carmona Jaramillo, Y. (2018). *Voces para construir memoria histórica sobre un pasado presente: una propuesta didáctica que se entreteje entre la literatura con otras manifestaciones artísticas* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia Medellín]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
- López Rendón, J. González Quirós, D., Rivera Castañeda, N. (2015). Fronteras invisibles en “Belén, Medellín, Colombia”. División imaginaria, marcas reales: lógicas de poder, territorio y resistencia. *Prospectiva. Revista De Trabajo Social E Intervención Social*, 20. <https://bit.ly/3bAFbXw>
- Maillard, C. (2007). Escribir. *Educação*, 2(62). <https://bit.ly/2Qup5HE>
- Marín, E. (2012). La educación de lo sensible: tras las huellas del pensamiento de Michel Foucault. *En Revista Colombiana de Educación*. 63. <https://bit.ly/2Rtk4Q9>
- Martínez, M. y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, 63. <https://bit.ly/3bCBXD7>
- Matute, A., (2004). “Ni muñecos ni juegos, lo que más me atraía de pequeña eran los libros...” *Yo tuve una infancia de papel* [conferencia]. Entrevista en la Universidad de Murcia, España.
- Mesa Sepúlveda, G. (2015). *La cuadra*. Cámara de Comercio de Medellín.
- Mèlich, J. (2009). Ética y narración. *Arb brevis*. 15. <https://bit.ly/3ykSPIb>
- Mèlich, J. y Bárcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético natalidad, narración y hospitalidad*. 1st ed. España: Paidós Ibérica.
- Mèlich, J. (2006). Homo narrans antropología de la narració i transmissions educatives. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, 19. <https://bit.ly/3fro8IF>
- Mèlich, J. (2014). La condición vulnerable (Una lectura de Emmanuel Levinas, Judith Butler y Adriana Cavarero). *Ars Brevis*, 20. <https://bit.ly/3bBoUBR>
- Mèlich, J. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educar*, 31. <https://bit.ly/3hBL3DL>
- Moncada, J. J. y Lopera, C [Observatorio de Seguridad Humana de Medellín]. (2017). *Extorsión en Medellín ¿Qué es y cuáles son sus principales manifestaciones?* <https://bit.ly/3bFv43E>
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de cultura económica.
- Nogueira Furtado, R. y Aparecida de Oliveira Camilo, J. (2016). El Concepto de Biopoder en el Pensamiento de Michel Foucault. *Revista Subjetividades*, 16(3), 34-44. <https://doi.org/gjqn>
- OMS [OMS]. (2020). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. <https://bit.ly/3tXW70E>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2015). *La ley de justicia y paz y el regreso a la vida civil régimen de libertades, resocialización y reintegración de personas postuladas*. Organización Internacional para las Migraciones. <https://bit.ly/3ov63O7>
- Ortiz, N. (2008). *Formación investigativa y subjetividad narrativas de resistencia*. [tesis de maestría, Universidad de Antioquia Medellín]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia.

- Ortiz, N. (2011). La narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as. *Revista Educación Y Pedagogía*, 23(61). <https://bit.ly/3yodnPN>
- Palacio Marín, P. y Bermúdez Correa, J. (2016). *El aula de clases, un lugar para la memoria histórica: un abordaje desde el territorio del lenguaje* [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia Medellín]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
- Passeggi, M. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. En G. Murillo Arango, *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 69-88). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Paz, O. (1960). *Libertad bajo palabra*. Fondo de cultura económica.
- Petit, M. (2006) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Piedrahita Echandía, C. Díaz Gómez, Á. y Vommaro, P. (2012). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Porta, L. y Flores, G. (2017). Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 2(6). <https://bit.ly/3oubeO1>
- Prada, M. Ruiz, A. y Gómez, J. (2006). *Subjetividades políticas: apuestas en investigación pedagógica y educativa*. UPN, Instituto Nacional de Pedagogía.
- Quignard, P. (2001). En Petit, M. en *Nuevos Acercamientos a los jóvenes y la lectura* (pp. 79). Fondo de Cultura Económica.
- Raquel Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación lenguaje* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de la Plata]. Biblioteca Digital Universidad Nacional de La Plata.
- Ramírez, H. (2011). *Desde al otro lado del canto*. Tragaluz editores.
- Rancière, J. (2004). Política, identificación y subjetivación. *Metapolítica*, 8(36), 26-32.
- Reynoso Rosales, R. (2015). *Metodologías participativas y reconstrucción de memorias colectivas en el proceso postconflicto armado en el Perú* [tesis de doctorado, Universidad de Jaume I Perú]. Biblioteca digital Universitat Jaume I.
- Ricoeur, P. (1998). Autocomprensión e historia. *Revista anthropos: Huellas del conocimiento*, 81, 23-30.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora papeles de filosofía*, 25(2), 9-22.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración I Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI editores.
- Rivas Flores, J. I., Márquez García, M. J., Leite Méndez, A. y Cortés González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. Márgenes, *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62. <https://doi.org/gc57>
- Rodríguez Céspedes, A. y Suarez, H. 2002. *20 años, 1982-2002 del movimiento pedagógico entre mitos y realidades*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rosero, E. (2007). *Los ejércitos*. Tusquet - Planeta.
- R. Streck, D. Redin, E., y Zitkoski, J. (2008). *Diccionario. Paulo Freire* (2nd ed.). CEAAL, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
- Santos, B. (2014). Teatro del oprimido o teatro del diálogo. *Errata#13: Derechos Humanos Y Memoria*, 13. <https://bit.ly/3hzNRkR>
- Segon Torra, O. (2010). *Falso positivo*. Oriol Segon. <https://bit.ly/3fukldE>
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Editorial anagrama.

- Sontag, S. (1984). *Contra la interpretación y otros ensayos*. Seix Barral.
- El Tiempo. (1995, 15 octubre). Milicias: la guerrilla en las ciudades. En *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com>
- Toro, M. (2017). *Una escuela siempre viva para la literatura y las artes: el lugar de lo posible para la configuración de subjetividad política* [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia Medellín]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
- Vargas Llosa, M. (2000). Un mundo sin novelas. *Letras libres*. <https://bit.ly/3hD6OTz>
- Vásquez Rodríguez, F. (2013). *El quehacer docente*. Ediciones Unisalle.
- Velásquez Araque, L. (2019). *Instantes de verdad y narrativas visuales: otros caminos para aprender la memoria histórica en el contexto escolar* [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia Medellín]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
- Wayar, M. (2018). *Travesti: una teoría lo suficientemente buena*. Buenos Aires: Muchas Nueces
- Zambrano, M. (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza Editorial.
- Zuleta Londoño L., Cardona Sánchez M., Muñoz Acevedo V., y Tamayo Céspedes V. (2020). La escuela ante la finitud: narración y subjetividad política en contextos urbanos afectados por la violencia. *Cuadernos Pedagógicos*, 22(30), 37-42. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/343575>

Filmografía

- Gaviria, V. (1990). *Rodrigo D: No futuro*. FOCINE, FOCINE, Fotoclub-76, Producciones Tiempos Modernos.
- Mesa, J. (2016). *Los nadie*. Monociclo Cine.

Referencias musicales

- Gómez, M. (2021). Canción confinada. En *Ventanas, Vol. 1*.
- Los prisioneros. (1986). El baile de los que sobran. En *Pateando piedras*. EMI.
- Páez, F. (1985). Yo vengo a ofrecer mi corazón. En *Giros*. Universal Music Group.
- Primera, A. (1972). Casas de cartón. En *Volumen 2*.
- Quintana, V. (2020). Canción sin miedo. En *Canción sin miedo*.
- Rodríguez, S. (1982). La maza. En *Unicornio*. EGREM, Ojalá, Fonomusic.
- Sosa, M. (2009). Canción de las simples cosas. En *Siempre: Una vida en canciones*.

Anexos

Consentimientos informados de maestras cooperadoras



LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

Medellín, 15 de abril de 2021

Yamile Carmona J

Un cordial saludo.

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el Trabajo de grado intitulado "*Subjetividades políticas en tiempos desafinados: resistencias e invenciones que recantan la vida en la escuela*".

Esta propuesta tiene como propósito develar las formas en que emerge la subjetividad política de maestros y estudiantes en contextos marcados por la desigualdad social, la violencia urbana y los confinamientos cotidianos, con el fin de reconocer las distintas formas en que han resistido las comunidades frente a las diferentes opresiones y repertorios de guerra presentes dentro de estos territorios.

Como parte del proceso metodológico, el 7 de abril de 2021 llevamos a cabo un círculo de conversación denominado "Composiciones magisteriales: entre el recuerdo y la conversación". En atención a su formación, a su trayectoria académica y a su experiencia profesional, le extendimos la invitación a participar en este espacio de interlocución.

Agradecemos su participación y solicitamos su consentimiento para referenciar este conversatorio en el informe final del Trabajo de grado. Las miradas, posturas y discusiones derivadas tendrán un fin exclusivamente académico.

Nombre y firma de participante

Yamile Carmona Jaramillo

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Yamile CJ", is written over a horizontal line.

María Carzona Sánchez
Valentina Muñoz A
Valentina Tamayo
Laura Zuleta Londoño

Maestros en formación

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

Medellín, 10 de abril de 2021

Makyerlin Borja Maturana

Un cordial saludo.

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el Trabajo de grado intitulado “*Subjetividades políticas en tiempos desafinados: resistencias e invenciones que recantan la vida en la escuela*”.

Esta propuesta tiene como propósito develar las formas en que emerge la subjetividad política de maestros y estudiantes en contextos marcados por la desigualdad social, la violencia urbana y los confinamientos cotidianos, con el fin de reconocer las distintas formas en que han resistido las comunidades frente a las diferentes opresiones y repertorios de guerra presentes dentro de estos territorios.

Como parte del proceso metodológico, el 7 de abril de 2021 llevamos a cabo un círculo de conversación denominado “Composiciones magisteriales: entre el recuerdo y la conversación”. En atención a su formación, a su trayectoria académica y a su experiencia profesional, le extendimos la invitación a participar en este espacio de interlocución.

Agradecemos su participación y solicitamos su consentimiento para referenciar este conversatorio en el informe final del Trabajo de grado. Las miradas, posturas y discusiones derivadas tendrán un fin exclusivamente académico.

Nombre y firma de participante

Makyerlin Borja Maturana



Mateo Carsona Sánchez
Valentina Muñoz A
Valentina Tamayo
Laura Zuleta Londoño

Maestros en formación

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

Medellin, 10 de abril de 2021

Sandra Argenis Franco Ceferino

Un cordial saludo.

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el Trabajo de grado intitulado *"Subjetividades políticas en tiempos desafinados: resistencias e invenciones que recantan la vida en la escuela"*.

Esta propuesta tiene como propósito develar las formas en que emerge la subjetividad política de maestros y estudiantes en contextos marcados por la desigualdad social, la violencia urbana y los confinamientos cotidianos, con el fin de reconocer las distintas formas en que han resistido las comunidades frente a las diferentes opresiones y repertorios de guerra presentes dentro de estos territorios.

Como parte del proceso metodológico, el 7 de abril de 2021 llevamos a cabo un círculo de conversación denominado "Composiciones magisteriales: entre el recuerdo y la conversación". En atención a su formación, a su trayectoria académica y a su experiencia profesional, le extendimos la invitación a participar en este espacio de interlocución.

Agradecemos su participación y solicitamos su consentimiento para referenciar este conversatorio en el informe final del Trabajo de grado. Las miradas, posturas y discusiones derivadas tendrán un fin exclusivamente académico.

Nombre y firma de participante



Mateo Cardona Sández
Valentina Muñoz A
Valentina Tamayo
Laura Zuleta Londoño

Maestros en formación

Consentimientos informados de maestros, maestras, estudiantes y egresados



LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

Medellín, 14 de abril de 2021

María Daniela Suárez Gómez

Un cordial saludo.

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el Trabajo de grado intitulado “*Subjetividades políticas en tiempos desafinados: resistencias e invenciones que recantan la vida en la escuela*”.

Esta propuesta tiene como propósito develar las formas en que emerge la subjetividad política de maestros y estudiantes en contextos marcados por la desigualdad social, la violencia urbana y los confinamientos cotidianos, con el fin de reconocer las distintas formas en que han resistido las comunidades frente a las diferentes opresiones y repertorios de guerra presentes dentro de estos territorios.

Como parte del proceso metodológico, el 8 de abril de 2021 llevamos a cabo un círculo de conversación denominado “Travesías del caminar investigativo: conversando en una lengua propia sobre memoria, conflicto y educación” En atención a su formación, a su trayectoria académica y a su experiencia profesional, le extendimos la invitación a participar en este espacio de interlocución.

Agradecemos su participación y solicitamos su consentimiento para referenciar este conversatorio en el informe final del Trabajo de grado. Las miradas, posturas y discusiones derivadas tendrán un fin exclusivamente académico.

Nombre y firma de participante

María Daniela Suárez

María Daniela Suárez Gómez

Mateo Roldán Sández
Valentina Muñoz A
Valentina Tamayo
Laura Zuleta Londoño

Maestros en formación



LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

Medellín, 30 de abril de 2021

Alejandro Carmona Ábalo.

Un cordial saludo.

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el Trabajo de grado intitulado *"Subjetividades políticas en tiempos desafinados: resistencias e invenciones que recantan la vida en la escuela"*.

Esta propuesta tiene como propósito develar las formas en que emerge la subjetividad política de maestros y estudiantes en contextos marcados por la desigualdad social, la violencia urbana y los confinamientos cotidianos, con el fin de reconocer las distintas formas en que han resistido las comunidades frente a las diferentes opresiones y repertorios de guerra presentes dentro de estos territorios.

Como parte del proceso metodológico, el 8 de abril de 2021 llevamos a cabo un círculo de conversación denominado "Travesías del caminar investigativo: conversando en una lengua propia sobre memoria, conflicto y educación" En atención a su formación, a su trayectoria académica y a su experiencia profesional, le extendimos la invitación a participar en este espacio de interlocución.

Agradecemos su participación y solicitamos su consentimiento para referenciar este conversatorio en el informe final del Trabajo de grado. Las miradas, posturas y discusiones derivadas tendrán un fin exclusivamente académico.

Nombre y firma de participante

A stylized handwritten signature in black ink, consisting of a large, sweeping 'A' followed by a smaller 'balo'.

Alejandro Carmona Ábalo

Mateo Carmona Sánchez
Valentina Muñoz A
Valentina Tamayo
Laura Zuleta Lombardi



LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

Medellín, 3 de mayo de 2021

Daniel Posada Vélez

Un cordial saludo.

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el Trabajo de grado intitulado "*Subjetividades políticas en tiempos desafinados: resistencias e invenciones que recantan la vida en la escuela*".

Esta propuesta tiene como propósito develar las formas en que emerge la subjetividad política de maestros y estudiantes en contextos marcados por la desigualdad social, la violencia urbana y los confinamientos cotidianos, con el fin de reconocer las distintas formas en que han resistido las comunidades frente a las diferentes opresiones y repertorios de guerra presentes dentro de estos territorios.

Como parte del proceso metodológico, el 8 de abril de 2021 llevamos a cabo un círculo de conversación denominado "Travesías del caminar investigativo: conversando en una lengua propia sobre memoria, conflicto y educación" En atención a su formación, a su trayectoria académica y a su experiencia profesional, le extendimos la invitación a participar en este espacio de interlocución.

Agradecemos su participación y solicitamos su consentimiento para referenciar este conversatorio en el informe final del Trabajo de grado. Las miradas, posturas y discusiones derivadas tendrán un fin exclusivamente académico.

Nombre y firma de participante

Daniel Posada Vélez

Maestros en formación

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

Medellín, 28 de abril de 2021

Santiago Atehortúa Morales

Un cordial saludo.

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el Trabajo de grado intitulado "*Subjetividades políticas en tiempos desafinados: resistencias e invenciones que recantan la vida en la escuela*".

Esta propuesta tiene como propósito develar las formas en que emerge la subjetividad política de maestros y estudiantes en contextos marcados por la desigualdad social, la violencia urbana y los confinamientos cotidianos, con el fin de reconocer las distintas formas en que han resistido las comunidades frente a las diferentes opresiones y repertorios de guerra presentes dentro de estos territorios.

Como parte del proceso metodológico, el 8 de abril de 2021 llevamos a cabo un círculo de conversación denominado "Travesías del caminar investigativo: conversando en una lengua propia sobre memoria, conflicto y educación" En atención a su formación, a su trayectoria académica y a su experiencia profesional, le extendimos la invitación a participar en este espacio de interlocución.

Agradecemos su participación y solicitamos su consentimiento para referenciar este conversatorio en el informe final del Trabajo de grado. Las miradas, posturas y discusiones derivadas tendrán un fin exclusivamente académico.

Nombre y firma de participante


CC. 1162694401

Martha Carjona Sánchez
Valentina Muñoz A
Valentina Tamayo
Gaura Zuleta Lumbano

Maestros en formación

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

Medellín, 13 de abril de 2021

Diela Bibiana Betancur

Un cordial saludo.

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el Trabajo de grado intitulado “*Subjetividades políticas en tiempos desafinados: resistencias e invenciones que recantan la vida en la escuela*”.

Esta propuesta tiene como propósito develar las formas en que emerge la subjetividad política de maestros y estudiantes en contextos marcados por la desigualdad social, la violencia urbana y los confinamientos cotidianos, con el fin de reconocer las distintas formas en que han resistido las comunidades frente a las diferentes opresiones y repertorios de guerra presentes dentro de estos territorios.

Como parte del proceso metodológico, el 8 de abril de 2021 llevamos a cabo un círculo de conversación denominado “Travesías del caminar investigativo: conversando en una lengua propia sobre memoria, conflicto y educación” En atención a su formación, a su trayectoria académica y a su experiencia profesional, le extendimos la invitación a participar en este espacio de interlocución.

Agradecemos su participación y solicitamos su consentimiento para referenciar este conversatorio en el informe final del Trabajo de grado. Las miradas, posturas y discusiones derivadas tendrán un fin exclusivamente académico.

Nombre y firma de participante



Diela Bibiana Betancur Valencia

Mateo Cardona Sánchez
Valentina Muñoz A
Valentina Tamayo
Gavira Zuleta Loraño