





# **Escritura del devenir**

**Balbucesos de la lengua académica  
en un programa de formación de  
maestras y maestros de lenguaje**



# **Escritura del devenir**

**Balbucesos de la lengua académica  
en un programa de formación de  
maestras y maestros de lenguaje**

**Incluye Dossier de Narrativas**

**María Nancy Ortiz Naranjo**

**—Autora—**

**—Compiladora del dossier—**

**Facultad de Educación  
Universidad de Antioquia**



## **Escritura del devenir**

Balbuces de la lengua académica en un programa de formación de maestras y maestros de lenguaje

© Universidad de Antioquia, Facultad de Educación

© María Nancy Ortiz Naranjo

ISBN: 978-958-8848-52-5

Primera edición: marzo de 2014

Rector

Alberto Uribe Correa

Vicerrector de Investigación

Fanor Mondragón Pérez

Decano Facultad de Educación

Carlos Arturo Soto Lombana

Jefa Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas

Margarita María Arroyave Palacio

Coordinadora Comité de Publicaciones

María Nelsy Rodríguez Lozano

Egresados/as participantes del dossier (páginas 89-182): Alejandra María Lozano Jiménez, María Elizabeth Fernández Monsalve, María Johana Cuartas Molina, María Aldirian Duque Quiceno, Ana Lucía Restrepo Moreno, Ana María Isaza Avendaño, Diana Monsalve Morales, Carlos Andrés Gómez Salazar, Edwin Alexander Gutiérrez, Juan Diego Taborda Colorado, Elizabeth Pérez Taborda, Armando Olaya Bedoya, Jhonny Cárdenas Giraldo, Daissy Nathalie Rojas Sanmartín, Julián Alberto Bermúdez Restrepo, Pilar Cataño Zapata, Yuliana Gallego Bedoya, Grey Alejandra Molina Díez, Ángela María Higuera Gómez, Catalina Higuera Serna, Diana Carolina Vahos Alzate, Jonathan Asdrúbal Valencia Londoño, Jorge Andrés Arcila, Edison Arbey Mora, Sandra Milena Puerta Vélez, Erika Andrea Peña, Érica Alexandra Areiza Pérez, Makyerlin Borja Maturana.

Compiladora del dossier: Profesora María Nancy Ortiz Naranjo, Licenciatura en Educación Básica, Humanidades, Lengua Castellana, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Diseño de cubierta: Luis Carlos Flórez

Foto de portada: Luis Carlos Flórez

Ilustraciones interiores: Mauricio Roldán Llano/Luis Carlos Flórez

Corrección de texto: Juan Fernando Saldarriaga Restrepo

Impresión: Imprenta Universidad de Antioquia

Este libro corresponde a uno de los resultados de la investigación “La formación de maestros investigadores en el contexto de la Licenciatura en Educación básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Una aproximación a los imaginarios circundantes”. Investigación financiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Investigadora principal: María Nancy Ortiz Naranjo. Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos.

Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Facultad de Educación Universidad de Antioquia y de la autora y compiladora del *dossier*.

El contenido de la 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 contenidos en la obra, así como por la eventual información sensible publicada en ella.

# Contenido

Preludio.....	11
Y el espejo fue de nuevo puerta. Introducción .....	12
Parte 1	
Puerta .....	19
Recordar, narrar, vivir	
La puerta .....	20
Abrir el relato, vivir .....	22
Las puertas de la memoria .....	25
De subjetividades y contextos.	
Apuntes del Seminario.....	30
Grupo, escritura, contextualización.....	32
Los infiltrados .....	36
Parte 2	
Espejo.....	40
Fragmentos de un espejo que nunca ha estado entero	
Yo soy ella .....	41
Hay otro en el espejo.....	42
La escritura, una práctica de sí.....	47
Devenir otro.....	51
Cuando los ojos se cierran. Apuntes del Seminario .....	56

### Parte 3

Fuga.....	61
-----------	----

#### El balbuceo de la lengua académica

¡Quebrems un reloj!.....	62
La escritura académica.....	67
La investigación como devenir.....	71
Escritura y resistencia. Pliegues del afuera.....	74

Tiempo y tensión. Apuntes del Seminario.....	80
--	----

Anexos.....	89
-------------	----

#### Anexo 1. *Dossier* de Narrativas

##### Puerta

El interior del exterior.....	90
-------------------------------	----

Armando Olaya Bedoya  
Jhonny Cárdenas Giraldo  
Sandra Milena Puerta Vélez

Una mañana de octubre.....	94
----------------------------	----

Ángela María Higuera Gómez

Mis estudiantes, mis clientes.....	101
------------------------------------	-----

Makyerlin Borja Maturana

Una forma de entretejer sentidos de la labor docente en Polines.....	105
---	-----

Ana María Isaza Avendaño  
Diana Monsalve Morales

Rostros.....	115
--------------	-----

Catalina Higuera Serna  
Diana Carolina Vahos Alzate  
Jonathan Asdrúbal Valencia Londoño  
Jorge Andrés Arcila

Aquel día.....	118
----------------	-----

Ana Lucía Restrepo Moreno  
María Aldirian Duque Quiceno

Pasos .....	124
Edison Arbey Mora	
Encuentro de caminos.....	129
Erika Andrea Peña	
El trasegar de la ausencia .....	132
Carlos Andrés Gómez Salazar	
Edwin Alexánder Gutiérrez	
Juan Diego Taborda Colorado	
Las dos caras de la moneda.....	139
Elizabeth Pérez Taborda	
Risa, burla y sabotaje en clase de lengua castellana .....	141
Grey Alejandra Molina Díez	
Fusión .....	148
Sandra Milena Puerta Vélez	
 Espejo	
Entre los signos del desarraigo .....	152
Érica Elexandra Areiza Pérez	
Dolor de cabeza.....	154
Armando Olaya Bedoya	
La revelación del cuerpo .....	157
Catalina Higueta Serna	
Recuerdos de una oleada violenta. Mi voz, las voces de los niños y las niñas.	
Algo que nos atraviesa .....	158
Makyerlin Borja Maturana	
Relato de un oso de peluche .....	167
Diana Carolina Vahos Alzate	
El equipaje.....	170
Ana Lucía Restrepo Moreno	
Bitácora de un viaje medianamente concluido .....	172
Daissy Nathalie Rojas Sanmartín	
Julián Alberto Bermúdez Restrepo	
Pilar Cataño Zapata	
Yuliana Gallego Bedoya	



A veces el día empieza vacío de esperanzas.....	176
Alejandra María Lozano Jiménez María Johana Cuartas Molina María Elizabeth Fernández Monsalve	
Volviendo a las primera páginas.....	182
Elizabeth Pérez Taborda	
La incertidumbre de la dama del ajedrez .....	184
Érica Elexandra Areiza Pérez	
Anexo 2. Relación de títulos y autores de los trabajos de grado de la línea “Narrativas, subjetividades y contextos”, que componen el <i>dossier</i> .....	187
Referencias bibliográficas .....	189





## Preludio

**E**staba en el umbral de la puerta y entonces advirtió su propio reflejo en ella. La puerta era ahora un gran espejo en el que Alicia se veía asimétrica, distinta, transformada, y, sin proponérselo, se quedó allí un buen rato, viendo una imagen que por momentos era pequeña, y por otros, grande. Llegamos hasta aquí con ella. Perseguíamos curiosos/as una pregunta, entramos en su madriguera, hasta que, sin darnos cuenta, estábamos cayendo por un pozo hondo, profundo, en nosotros/as mismos/as, como otros, otras personas y otras cosas en la escritura. La caída fue lenta, pero frenética; intentamos asirnos de las identidades de una multiplicidad de objetos y rostros, pretendiendo armar en la caída los “fragmentos de un espejo que nunca ha estado entero” (Demetrio, 1999: 68). Hasta que, sin saber cómo, Alicia llegó a la puerta y se vio a sí misma en ella.

(La escritura puede ser una puerta para las preguntas vitales, las búsquedas o las evasiones de mundo. Sin embargo, es posible que quien llegue hasta ella decida no cruzarla, ya sea porque la abertura le parezca muy pequeña o porque no se decida a abandonar las seguridades a las que la puerta da la espalda; quizá permanezca en el umbral y desde allí contemple esa otra realidad abierta. La escritura puede ser también un espejo, pero es posible que quien se acerque a este no se vea reflejado/a, que lo encuentre muy brumoso, o que sienta que su propio aliento empaña demasiado el cristal de palabras e imágenes. Así mismo, puede suceder que tenga miedo, o superstición, de mirarse en un espejo quebrado).

Alicia estuvo abstraída observándose un buen rato en el espejo. De repente, sintió el impulso de tocarlo y, sin querer, traspasó el cristal con una mano. Se dio cuenta entonces de que el espejo era de nuevo puerta.





## Y el espejo fue de nuevo puerta. Introducción

En cuanto a aquellos para quienes darse penas y trabajos, comenzar y recomenzar, intentar, equivocarse, retomarlo todo de arriba abajo y encontrar el medio aún de dudar a cada paso, en cuanto a aquellos —digo— para quienes, en suma, más vale abandonar que trabajar en la reserva y la inquietud, es bien cierto que no somos del mismo planeta

Foucault (2005a: 11)

**E**ste libro es una puerta abierta por la investigación “La formación de maestros investigadores en el contexto de la Licenciatura en Educación básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Una aproximación a los imaginarios circundantes”.<sup>1</sup> Esta investigación tuvo como principales escenarios los seminarios de Práctica Pedagógica y Trabajo de Grado en los cuales participé como asesora,<sup>2</sup> y el archivo del programa; a estos espacios llegué con un equipo de profesores y estudiantes,

---

<sup>1</sup> Investigación financiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. En dicho proyecto participaron en calidad de coinvestigadores Mónica María Olarte y Pedro Antonio Agudelo, y como auxiliares de investigación, Sandra Milena Puerta Vélez y Érika Andrea Peña.

<sup>2</sup> La propuesta pedagógica de estos seminarios sirvió de escenario para *una investigación sobre la investigación*. Aquí es difícil establecer límites taxativos entre lo pedagógico y lo investigativo, en tanto varias acciones que fueron planteadas con el interés de recoger información frente al problema, generaron interacciones y relaciones que, al movilizar las preguntas de



con el interés de interpretar los imaginarios sobre formación investigativa tanto en los relatos de vida de los/as estudiantes, como en la documentación oficial de la Licenciatura.

El contacto interpretativo con la información procedente de los seminarios y el archivo nos condujo a explorar y a analizar el discurso sobre investigación formativa puesto en circulación en el país, principalmente por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Lo anterior nos permitió develar que al referirnos a la *investigación* no nos encontramos de cara a un concepto transparente, sino frente a toda una construcción histórica y cultural, políticamente condicionada,<sup>3</sup> que carga en sí, a su vez, de manera implícita y explícita, diversidad de imágenes sobre la formación, los sujetos, los contextos, y convoca a modos concretos de ser maestro y maestra, por medio de la generación de condiciones de posibilidad para la configuración de dispositivos de formación.

Por esta vía, llegamos a preguntarnos por las formas en que dicha construcción se ha producido en la Licenciatura mencionada, y por su entretrejimiento con un *imaginario instituido*<sup>4</sup> de investigación que ha estado condicionado, por un lado, por juegos de saber y poder procedentes de una racionalidad instrumental científicista, y por otro, por las reglas competitivas del mercado. Dicho imaginario reposa sobre una imagen de formación relacionada con el ascenso por una escalera, en cuyos primeros peldaños se ubican “los menos formados”, así como aquellos maestros y maestras que no consiguen acceder al nivel posgraduado (concretamente maestría y doctorado). Dentro de este imaginario, aquellos sujetos que se hallan en la cúspide de la escalera están autorizados para hacer investigación “en sentido estricto”. Las reglas de este juego discursivo apuntan a la homogeneización,

---

los participantes, terminaron incidiendo en la dinámica misma de las clases, y en la formación de quienes participábamos de ellas. Asimismo, la comprensión de dicho problema no se dio de manera independiente de los asuntos y procesos propios del espacio de formación, del acompañamiento y la asesoría; es decir, debido a la experiencia en cada seminario, como espacio pedagógico, fue posible comprender de modo particular los imaginarios sobre investigación que, en otro escenario, con otros actores y otras condiciones, hubiesen sido aprehendidos por medio de formas, narrativas, líneas de sentido, metáforas distintas. De esta manera, en cada una de las sesiones se configuró un encuentro de subjetividades cuya experiencia recogimos de las voces de los/as estudiantes, presentes en diferentes textos, especialmente en las *memorias* escritas del proceso.

<sup>3</sup> Esta concepción de investigación puede cotejarse con el texto de Bustamante (1999: 27-39).

<sup>4</sup> En el proyecto de investigación asumimos el concepto de *imaginario* a partir de Cornelius Castoriadis (2007), quien distingue dos tipos de imaginarios: los *instituidos*, que afirman



la universalización, la objetivación, la neutralización y la estandarización de los procesos de producción de conocimiento. De manera que sus juegos discursivos tienden a confluír en esquemas y formatos uniformes que prescriben el *deber ser* de la escritura, producto de investigación en el ámbito universitario.

No obstante, también apreciamos la emergencia de *imaginarios instituyentes*<sup>5</sup> cuyas éticas y estéticas favorecen formas de resistencia en las que maestras y maestros encuentran alternativas a la imagen de reproductoras/es de un saber que otras personas producen desde niveles más elevados.

Pero, ¿a qué llamamos investigar? ¿Qué relaciones de saber-poder están implicadas? ¿Qué tiene ello que ver con la identidad narrativa de los sujetos y la comunidad de un programa en el que lenguaje y literatura constituyen dos grandes intereses? Estas y otras preguntas surgieron en un proceso que tejió y destejió relatos a punta de múltiples experiencias, miradas y voces, y en los que los lenguajes narrativo y explicativo, al igual que en la vida cotidiana, se encuentran y se tensionan en una trama que desde el primer momento propone una ruta de comprensión investigativa que no persigue la generalización, sino la *transferibilidad*<sup>6</sup> (Connelly y Clandinin, 1995: 31), por vía analógica.

El carácter polifónico y discontinuo de toda la información y las experiencias recogidas generó en nosotros/as la sensación de recorrer un intrincado laberinto. Entonces, también tuvimos la tentación de narrar, para comprender, para descubrir sentidos que orientaran

---

y reafirman lo establecido como "real" dentro de determinado sistema de interpretación social, y los *instituyentes*, que se manifiestan en nuevas formas de aprehender la realidad. Los primeros mantienen la identidad de un grupo; los segundos agrietan las convenciones, hacen posible la diferencia, el movimiento, la transformación. En la primera etapa de la investigación estas categorías fueron centrales. Más tarde, tendríamos contacto con las nociones de *régimen de verdad y orden del discurso* con las que enriqueceríamos el análisis.

<sup>5</sup> Las relaciones entre imaginarios de investigación instituidos e instituyentes no son planteadas desde una lógica de oposición, sino de tensión. No se trata de una dicotomía; de hecho, los imaginarios instituyentes tuvieron aparición precisamente porque hubo puntos de fuga en los dispositivos de saber y poder de los imaginarios de investigación instituidos. En la investigación desarrollada, la reflexión apuntó no hacia el cambio del discurso "paradigmático" de la investigación por uno "nuevo", sino más bien hacia la comprensión de cómo en los intersticios del primero surgen las condiciones de posibilidad del otro.

<sup>6</sup> La transferibilidad tiene que ver con la posibilidad de trasladar de un contexto a otro los hallazgos y las comprensiones de una investigación. Nótese que no se trata de encontrar una conclusión que pueda ser aplicada en cualquier contexto independientemente de sus condiciones y relaciones, sino todo lo contrario, estamos frente a una dinámica en la que el hallazgo es apreciado como un acontecimiento en sí mismo, y en todas sus posibilidades analógicas.



el recorrido y nos permitieran imaginar posibles salidas, nuevas entradas. Así, los diarios de campo, los apuntes de los seminarios y las distintas narraciones no solo fueron fuentes u objetos de análisis; se convirtieron en espacios de comprensión emergente en sí mismos.

En este punto, entendimos que lo narrativo estaba presente no solo en los relatos de vida, sino también en nuestras propias formas de comprensión y construcción de saber y, por lo tanto, en los hallazgos de la investigación. 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.

Desde el umbral de la puerta, divisábamos un conjunto de imágenes alternativas a la de la escalera. Dos acontecimientos nos habían conducido hacia la puerta: la lectura crítica de las reglas del juego discursivo sobre el imaginario instituido de investigación ilustrada y competitiva, y la interpretación de los relatos de los/as estudiantes desde una perspectiva dialogante y no simplemente como textos en los que identificaríamos unos “objetos” presupuestos.

La puerta estaba abierta, pero aún no nos atrevíamos a cruzar. Quizá hasta allí bien hubiese podido llegar nuestro trabajo de investigación; pudimos haber descrito, sin movernos, aquello que veíamos desde el umbral, con nuestro ojo investigador. Pero no fue así; un día, sin darnos cuenta, la habíamos atravesado, estábamos narrando.

Cruzamos la puerta para *in-corporar* la metáfora, para darnos cuenta de cómo los sentidos que le asignamos producen realidades, imbricadas de forma discontinua en la historia de la humanidad y en la experiencia concreta de los sujetos y sus lecturas del mundo. No puede cruzarse la puerta sin encarnar una experiencia que “estremezca, atraviese y transfigure el ser” (Foucault, 2001: 33).

*Este libro es un espejo.* Entre sus palabras se dibuja nuestra voz, poblada de cientos de voces de otras y otros: colegas, maestros/as de la juventud, familiares, personajes literarios. El recuerdo se queda corto para revivir todos los saberes y las sensaciones que han posibilitado esta escritura en devenir, porque este libro es, ante todo, espejo de nuestra experiencia, una experiencia estética que agrieta la identidad, que la desinstala y la hace transitar por otras vías, vistiendo otras ropas, otros rostros y otros cuerpos.

El presente texto es un diálogo con la literatura y la escritura autobiográfica, formas comúnmente excluidas de la agencia académica,



que han sido objetos o medios de investigación, pero no elementos constitutivos de la construcción investigativa. Al hacerlos visibles, no tratamos de llevar al centro lo que era periférico e invalidar con las mismas estrategias tiránicas lo que en algún momento fue lo central; antes bien, salimos al encuentro con la multiplicidad narrativa que, desde luego, no es un campo armonioso ni exento de tensiones.

Cuando la formación es entendida a partir de la imagen de la escalera, el currículo tiende a restringir la investigación a la prescripción de prácticas y técnicas estandarizadas para todos/as los/as estudiantes. Así, investigar se convierte en un conjunto de tareas y requisitos dispuestos por otros sujetos ubicados en peldaños más altos, otros que “saben más”, que están “más formados”, y que, con toda seguridad, por lógica física, se encuentran más alejados del suelo educativo y sus actores. En esta vía, escribir no va más allá de diligenciar, y por eso termina convirtiéndose, para muchos/as maestros/as, en una pesada carga que interesa a esos/as otros/as, pero no a sí mismos/as. Ahora bien, escribir deja de ser una tarea, un requisito, una diligencia, cuando se vivencia, así sea como acontecimiento efímero, la fuga y la libertad por medio de la diferencia, la lucha y la contingencia; es decir, cuando la escritura propicia la subjetivación o, mejor, cuando quien escribe deviene en escritura.

Desde esta acepción de escritura fue planteada la investigación en mención, cuyo desarrollo y resultados dieron lugar, entre los años 2007 y 2010, a la línea “Narrativas, subjetividades y contextos”, del Grupo de Investigación “Somos Palabra: formación y contextos” de la Licenciatura en Educación básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Por tanto, este libro responde al interés de compartir los matices de esas escrituras del devenir, por medio de tres partes: “Puerta”, “Espejo” y “Fuga”. En cada una de ellas presento una reflexión inicial sobre la escritura, desprendida de los diálogos de praxis y experiencia que encarnan las tensiones, los rodeos, los titubeos y balbuceos de una investigación que inicia refiriéndose a “imaginarios” y que, en su encuentro con la “ética del cuidado de sí”, desvía su rumbo, se equivoca, recomienza, y arriba en las nociones de *régimen de verdad* y *orden discursivo*. Así mismo, aparecen, en las tres secciones, los “Apuntes del Seminario”, que ilustran parte del escenario pedagógico de dichas



reflexiones, focalizadas por mi mirada de asesora de práctica y trabajo de grado.<sup>7</sup>

Por último, las metáforas de la puerta y el espejo<sup>8</sup> son matizadas en un *dossier* narrativo, compuesto por los textos de un grupo de maestros/as (estudiantes y egresados/as), que participaron del Seminario de Trabajo de Grado de la línea “Narrativas, subjetividades y contextos”. Estos textos enuncian analógicamente formas de apropiación de lo académico en las tramas de la vida de personajes, de voes narrativos que vivencian su formación investigativa como un acontecimiento que no inicia ni termina en la universidad, pues viene moviéndose enérgico desde las experiencias escolares e incluso desde el ámbito familiar y sus inscripciones culturales. En sus recorridos habitan condiciones de posibilidad para recrear la memoria, para conocer y estudiar la escritura como experiencia, y devenir en ella, con una nueva lengua que no niega la academia,<sup>9</sup> pero sí la resignifica.

En la escritura —como en la vida—, el *yo* es siempre una construcción narrativa en la cual alguien decide verse, no para reafirmar a un sujeto unitario o una identidad estática, sino para todo lo contrario, para verse de modo distinto, o incluso para dejar de verse. Es aquí, precisamente, donde la escritura funciona como espejo, que provoca las imágenes deformándolas, que las sacude de toda convención, que las re-crea, y con ello moviliza el pensamiento.

Agradezco profundamente a los/as estudiantes y egresados/as de la Licenciatura en Educación básica, con énfasis en Humanidades,

---

<sup>7</sup> Se trata de algunas reflexiones fragmentarias, procedentes de mi diario de campo, relacionadas con la lectura, la escritura y la narración, en la cotidianidad de los seminarios.

<sup>8</sup> Estas metáforas hacen parte del proceso de comprensión e interpretación de la investigación, y no responden a un interés taxonómico, pues bajo otras condiciones, otros sujetos, otros contextos, podrían ser otras las metáforas, las construcciones y los sentidos. Esta idea es ampliada en el artículo “La narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as” (Ortiz, 2011c). Algunos apartados de dicho artículo, con autorización de la *Revista Educación y Pedagogía*, son retomados en este libro.

<sup>9</sup> Desde su culminación en el año 2010, esta investigación ha venido abriendo nuevas preguntas; algunas de ellas han sido recogidas en mi proyecto de tesis doctoral: “Escribir en Ciencias Humanas. Juegos de saber, poder y resistencia en la escritura académica. Publicaciones Universidad de Antioquia (1985-2010)”. En este sentido, surge el texto “El balbuceo de la lengua académica”, que fue presentado en el II Coloquio de la Maestría en Estética y I de la línea “Narrativas, prácticas expresivas y estéticas” del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Universidad Nacional de Colombia (Ortiz, 2011a). En la tercera parte del presente libro retomo y adapto algunos de los apartados de esta ponencia.



Lengua Castellana, que participan en el *dossier de narrativas*, por haber aportado valiosos fragmentos de sus trabajos de grado; algunos/as de ellos/as ya hacen parte del equipo de docentes del programa. De igual modo, agradezco a Diana María Monsalve, egresada de la Licenciatura en Ciencias Sociales, y participante del Seminario de Práctica y luego del Seminario de Trabajo de Grado; y a Makylerlin Borja Maturana, por compartir, en el mismo *dossier*, parte de los relatos procedentes de su tesis de Maestría en Educación, la cual tuve el gusto de acompañar como asesora. Que este libro sea una invitación o, si se quiere, una provocación para leer los textos completos,<sup>10</sup> que se insertan, casi de forma poética, en los balbuceos de la presente publicación, pero que tienen, en la materialidad de sus cuerpos, sus propias cosas para decirnos.

Diferentes artículos<sup>11</sup> nos han permitido socializar los resultados de esta investigación. En este libro hemos querido poner el acento sobre el papel que cumplió la narración en la formación de las personas implicadas en el proceso, y sobre la narración misma, como acontecimiento creativo y crítico, que se resiste a esa escritura que, atravesada por la prescripción y la estandarización, ha nucleado históricamente la formación investigativa de maestras y maestros.

De modo que esta idea de la escritura que deviene en puertas y espejos se encuentra incidida por nuestra formación, por nuestra experiencia estética y ética, por lo acontecido en los seminarios de Práctica y Trabajo de Grado. Es menester del/de la lector/a encontrar también sus propias imágenes a lo largo de la lectura, poner en marcha su capacidad analógica y participar de esta escritura como multiplicidad.

*María Nancy Ortiz Naranjo*<sup>12</sup>

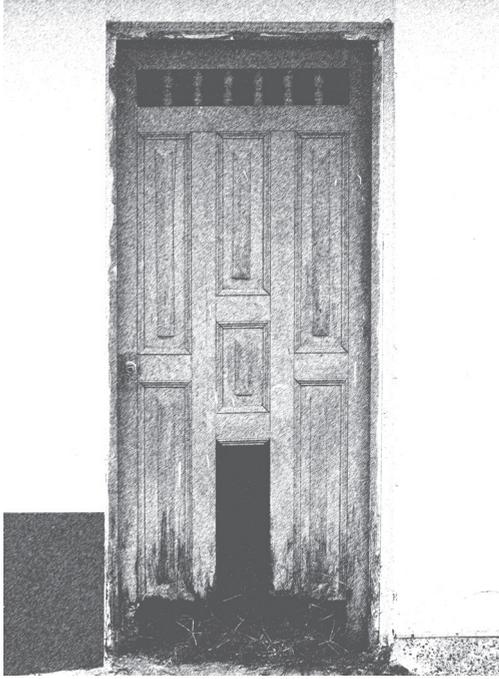
---

<sup>10</sup> Estos trabajos de grado reposan en el Centro de Documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En el anexo, hacemos una relación de sus títulos y correspondientes autores.

<sup>11</sup> Véanse Agudelo y Ortiz (2009), y Ortiz (2011b, 2011c).

<sup>12</sup> Investigadora principal del proyecto "La formación de maestros investigadores en el contexto de la Licenciatura en Educación básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Una aproximación a los imaginarios circundantes". Docente de tiempo completo de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Candidata a Doctora en Ciencias Humanas y Sociales, línea "Narrativas, prácticas expresivas y estéticas", Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.





## Parte 1

# Puerta

Alicia abrió la puerta y vio que llevaba a un pequeño pasaje no más grande que un agujero de ratón: se arrodilló y miró por el pasaje hacia el jardín más lindo que uno se pueda imaginar. Cómo deseaba Alicia salir de ese oscuro salón y andar entre los macizos de flores coloridas y las frescas fuentes, pero ni siquiera podía hacer pasar su cabeza por la puerta; “e incluso si me cupiera la cabeza”, pensó Alicia, “no serviría de mucho al llegar a los hombros. ¡Cómo me gustaría poder plegarme como un telescopio! Pienso que sería capaz, si sólo supiera cómo empezar”. Como ven, habían sucedido tantas cosas fuera de lo común que Alicia empezaba a creer que muy pocas cosas eran en realidad imposibles

Carroll (1995: 7-8)



## Recordar, narrar, vivir

### La puerta

¡La puerta! La puerta es todo un cosmos de lo entreabierto. Es por lo menos su imagen princeps, el origen mismo de un ensueño donde se acumulan deseos y tentaciones, la tentación de abrir el ser en su trasfondo, el deseo de conquistar a todos los seres reticentes. La puerta esquematiza dos posibilidades fuertes, que clasifican con claridad dos tipos de ensueño. A veces, hela aquí bien cerrada, con los cerrojos echados, encadenada. A veces hela abierta, es decir, abierta de par en par

Bachelard (2000: 193)

**E**s temprano, y desde ya estoy despierta. La mañana se asoma y yo le digo: “Hola mañana de estas horas”. Ella me sonrío, mostrando unos grandes dientes de sol, mientras me envuelvo en la toalla. En la cocina suena algo (está tan cerca del baño y de la sala y de las dos habitaciones y de todas las partes de esta casita): es un batir de chocolate; huele bien, y yo soy un solo tiritar: es el frío del reciente baño, no acostumbrado a estas horas, por la emoción de este gran día que se despierta sonriendo; es esta sensación de ser, por fin, grande: ¡tengo cinco años!

La sonrisa de la mañana se filtra por los resquicios de una pequeña puerta, que no es ya la misma que solía abrir para salir a jugar. Me detengo un instante en los millones de partículas que la visten de una otredad luminosa que llega hasta la mesa en la que desayuno.



Saben ricos estos huevos, pero pocas cucharadas me llegan hasta la boca. Muevo y muevo la cabeza mientras imagino cómo será allá afuera, cuándo llegará el minuto, no sé aún descifrar el reloj.

—¡No coma ansias, hija!—, me dice mi mamá, mientras sirve el chocolate.

¡Ah, cómo será allá afuera! No tengo ni pizca de miedo, yo ya soy grande. Quiero volver a abrir el morral y tocar el cuaderno nuevo, ver las estilizadas letras con que mi mamá lo ha marcado, ¡tan bonito! Quisiera ahora mismo sacar el lápiz rojo y hacer un dibujito en la primera página.

—¡Quédese quieta, cómase los huevos y no hable tanto, la va a co-ger el día!

El inusual alboroto de esta mañana despierta a mi hermanita, que se para de la cama bostezando y estirando los brazos, se acerca hasta el lugar en el que me cepillo los dientes desordenadamente y me mira con cara de reproche. Suele despertarse malgeniada, sobre todo si es muy temprano. No me dice nada, pero la mueca que se dibuja en su boca me interroga: “¿A dónde vas sin mí?”, y yo, que he amanecido toda alta, le digo poniéndole la mano sobre un hombro:

—Algún día, hermanita, algún día serás así de grande como yo.

Entonces, llena de seguridad, agitando la mano, con el morralito azul colgado en la espalda, abro la puerta.

La puerta se hizo del desorden con una suerte de orden alterador. De un montón de partículas intangibles fue tomando forma y consistencia para dejarse asir, y lo hice, con mis manos y mi curiosidad por lo que habría allá afuera, con mi primer cuaderno preforrado, con mis ganas madrugadoras.

Esa mañana, luego de cruzar la puerta y salir a ese mundo que ella me abría, me di cuenta de que, en realidad, no era tan grande; que, de hecho, era de las más pequeñas del grupo más pequeño de la escuela. Cruzar esa otra puerta me había hecho también otra a mí; ahora las muchachas grandes descargaban sus manos sobre mi hombro y me decían con su enorme madurez de once años:

—Algún día serás así de grande como nosotras.

Desde entonces, no he podido despojarme de la sensación de aquella mañana. Hoy mismo la tengo, hoy que las ganas, el tiempo y las pocas horas de sueño me han traído hasta este espacio para abrir esta puerta *otra*.



## Abrir el relato, vivir

Pero llegan las horas de mayor sensibilidad imaginante. En las noches de mayo, cuando tantas puertas están cerradas, hay una apenas entreabierta. ¡Bastará empujar muy suavemente! Los goznes están bien aceitados. Entonces, un destino se dibuja

Bachelard (2000: 193)

Scherezada salvaguarda su vida y la de las demás mujeres de su pueblo, por medio de historias, atrayendo y cautivando la inclemente mirada del rey con palabras que anuncian, mil y una veces, que serán más dulces y deliciosas la próxima noche, si su majestad le permite vivir para hacerlo. La imagino, suspendiendo el tiempo con su decir en diferentes tonos y ondulaciones, suspendiendo el miedo, conteniéndolo en la voz, en la revolución completa de su vida como nudo en la garganta. Ante la implacable mirada del poder, Scherezada responde con otra forma de poder, que perspicaz y agudo le recorre los músculos, produce movimientos estudiados en sus cejas, un inteligente entrecerrar de ojos en el momento exacto, para pausar y detener el tiempo hasta la próxima palabra; perspicaz y agudo circula por su sangre revelándole cuándo bajar —sólo en la medida justa— la cabeza, cuándo virarla de manera delicada y desde esa posición saber levantarla, saber decir con la palabra y el gesto, el susto paralizado en la respiración, la narración como bomba en el pecho. La imagino, apresando el miedo en su tacto, en el temblor de los dedos, en el delicado ademán que sabe dejar en vilo, que prolonga eternamente el relato, que lleva al otro a decir:

—¡Por Alá! No voy a matarla hasta que haya oído la continuación de su historia.

Recrear esta escena legendaria de la literatura universal nos permite volver a experimentar el carácter vital de la narración. Parece exagerado, pero se narra para vivir, para alargar la vida donde el único camino posible parece ser la muerte. No faltará quien diga: “¡Artilugios retóricos!”, y es cierto.<sup>1</sup> Sin embargo, no es una cuestión de expresar

---

<sup>1</sup> Mientras tomemos distancia de la reducción a la que la modernidad pretendió someter a lo *retórico*, asumiéndolo como simple ornamento del discurso.



de modo más agradable lo mismo que se diría de manera asertiva y categórica. Se trata, en verdad, de una experiencia límite, de una salida creativa, sagaz, nada ingenua, porque es también un ejercicio de poder. Específicamente, en el contexto académico de adherencia logocéntrica y tecnocrática, la narración se viene planteando, desde los bordes, como una forma de resistencia ante “la hegemonía de la élite dominante y de sus expertos” (Bruner, 2003: 16).

En efecto, narrar es una acción profundamente popular que, en repetidas veces, ha sido nombrada por Jerome Bruner como la “moneda corriente de una cultura” (2003: 32, 34, 126) que corresponde, como conjunto analógico, a la lectura del mundo que esta pretende hacer perdurar. En el libro *Realidad mental y mundos posibles*, este autor propone la imagen del castillo para referirse a la lectura del mundo. En un acto de creatividad magna, los seres humanos levantamos castillos, construimos complejos mundos para significar, para dar sentido e interactuar con los otros dentro de nuestra cultura. Para Bruner (1986: 58-59), el saber contenido en las narrativas cotidianas construye castillos tan reales, tan sólidos como los creados por la ciencia.<sup>2</sup> Así mismo, el arte crea mundos posibles, mediante la transformación metafórica de lo ordinario y lo “dado” convencionalmente.

Con lo anterior, ponemos en sospecha la idea de que exista una realidad “pura” o “aborigen”, una sola realidad, compartida por todos, independientemente de las historias personales y sus voces. De igual manera, admitimos que las narraciones se proyectan a partir de diferentes focos: “el relato del triunfo del vencedor es el fracaso del derrotado, aunque ambos hayan combatido en la misma batalla” (Bruner, 2003: 41). Pero esta admisión, lejos de equivaler a la condescendencia del “todo vale”, se convierte en posibilidad de develar las relaciones de poder y, por tanto, las coordenadas políticas desde las cuales las narraciones operan.

Por esta razón, surge un especial empeño en descubrir por qué la gente relata de una manera y no de otra. *El contenido de la forma*<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Walter Mignolo afirma que, en algunas cosmogonías indígenas, “el contador de cuentos (*story teller*) es equivalente al cientista social, filósofo o crítico social, a la vez que el/la cientista social es equivalente al contador/a de cuentos”. Véase Mignolo (2002: 7).

<sup>3</sup> Esta imagen da título a un libro de Hayden White, que plantea que la narración es “una forma discursiva que supone determinadas opciones ontológicas y epistemológicas con implicaciones ideológicas e incluso específicamente políticas, [...] lejos de no ser más que una forma de discurso que puede llenarse de diversos contenidos, por reales o imaginarios que puedan llegar a ser; posee ya un contenido previo a cualquier materialización en el habla o la escritura” (1992: 11, 13).



dilucida en el relato no una verdad inmanente, sino narrativa, en la que el pasado llega a constituir una historia nueva.<sup>4</sup>

Desde esta óptica, la multiplicidad y la diversidad presentes en la narrativa constituyen, en vez de un obstáculo, toda una riqueza.<sup>5</sup> La variedad de relatos revela la diversidad que nos atraviesa la vida. Narrar hace parte de nuestra experiencia vital, aunque cada cultura —y, de hecho, cada sujeto— establezca diferentes relaciones de poder y saber en esta acción.

En el relato encontramos la tensión entre la integración de episodios en apariencia dispersos en una unidad narrativa y el enfrentamiento con lo no esperado (la trama).<sup>6</sup> Esta tensión devela la facultad de la narración de resignificar aquello que se mantiene en el tiempo, pero también de ofrecer sentidos para lo inesperado, para lo desconocido.<sup>7</sup> Justamente, una historia nace cuando acontece algo imprevisto, cuando se altera algo que se ha asumido como “normal”. Y es en este punto en el que la narración cumple uno de sus principales papeles: transfigurar lo banal, vestir de asombro lo cotidiano, transformar lo indicativo en subjuntivo (Bruner, 2003: 16-27). En medio de la tensión entre lo canónico y lo anticanónico, “lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos, sino quiénes y qué podríamos

---

<sup>4</sup> “Lejos de ser un código entre muchos de los que puede utilizar una cultura para dotar de significación a la experiencia, la narrativa es un metacódigo, un universal humano sobre cuya base pueden transmitirse mensajes transculturales acerca de la naturaleza de una realidad común” (White, 1992: 17).

<sup>5</sup> No pretendo, con lo planteado hasta el momento, argüir una supremacía del lenguaje narrativo sobre el explicativo o cualquier otro; esto correspondería a la inversión del juego de poder académico que excluye a lo narrativo de la producción de conocimiento. De hecho, el modo en que he estado refiriéndome a la narración en los últimos párrafos es eminentemente lógico. Puedo afirmar, tomando prestadas las palabras de Bruner, que “sin duda podemos convivir con ambos mundos, el paradigmático, austero pero bien definido, y el narrativo, lleno de oscuras amenazas. Es más, precisamente cuando perdemos de vista la alianza entre ambos es que nuestras vidas pierden su sensibilidad para la lucha” (2003: 142).

<sup>6</sup> De ahí que no haya historia sin trama, ni trama sin personaje —actante—. La identidad narrativa de este último no se opone a la diversidad; por el contrario, la dinámica de la trama encadena en la imagen del actante lo diferente, lo diverso, en una línea de sentido que la hace correlativa a la identidad de la historia misma. Por cuanto la existencia humana es temporal, somos testigos de la forma en que la experiencia elige como morada la secuencialidad narrativa. Desde esta perspectiva, afirma Paul Ricoeur que “el desarrollo personal en el flujo del tiempo expresa un conjunto de narraciones retrospectivas que se proyectan en el presente y en los posibles escenarios futuros” (2006: 144).

<sup>7</sup> De acuerdo con White, “los términos *narrativa*, *narración*, *narrar*, etc., derivan del latín *gnarus* (‘conocedor’ ‘familiarizado con’, ‘experto’, ‘hábil’, etc.) y *narro* (‘relatar’, ‘contar’) de la raíz sánscrita *gna* (‘conocer’)” (1992: 3-4).



haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen” (pp. 30-31).

La narración busca más que solucionar problemas, descubrirlos, y ello la insta como un terreno en el que brota con mayor fuerza el lenguaje de la posibilidad que el de la prescripción. Si bien la narración familiariza, acerca lo *no conocido*, no está dentro de sus pretensiones resolverlo del todo, porque la narración deja siempre la puerta entreabierta.

En todo caso, no nos referimos a una representación sustancialista; se trata, más bien, de una que pasa a ser *re-presentancia*.<sup>8</sup> No la configuración de un discurso referencial, basado en la convicción de una descripción pura, que aprehende una realidad medible, verificable y objetivable directamente, que la capta fielmente como es, y en este proceso no da rodeos, no se extravía. Aquí, la relación con la referencia juega al “como si”;<sup>9</sup> es un vínculo indirecto, puesto en vilo. Será quien lea, o escuche, quien venga a actualizarla. Se trata, entonces, de una relación metafórica con la realidad, en la que “lo que se figura —o se desfigura— no tiene en verdad un ‘referente’ sino que se construye allí, bajo los ojos, en esa prodigiosa experiencia intersubjetiva de la lectura” (Arfuch, 2008: 151).

Desde esta perspectiva, Leonor Arfuch afirma que

[...] no hay un orden previo de la vida que el relato venga a reponer [...] sino que se trata de un orden *construido*, performativamente, en el trabajo mismo de la narración (2008: 149).

## Las puertas de la memoria

Es un recuerdo poético, la memoria siempre da pinceladas sobre los rostros y convierte a todo el mundo en una especie de personaje, de creación imaginaria. La me-

---

<sup>8</sup> Se trata de la operación mimética que abre lo ficcional, al tiempo que permite al lector volver inteligible la configuración (mímesis II, de acuerdo con Ricoeur). Esta mímesis implica la entrada en escena de una trama, y con ella, la de una competencia narrativa. Véase Klein (2008: 17-21).

<sup>9</sup> Esta idea de representación revela la ficcionalidad de toda narración, y esta “presupone una duplicidad de dos mundos que no se oponen, uno de los cuales siempre es real —que el texto capta y transgrede—, el otro, la alteridad” (Klein, 2008: 21).



moria es el dramaturgo que tienen adentro todos los hombres, pone en escena e inventa un disfraz para cada ser vinculado con nosotros. La distancia entre lo que fue una persona y lo que se recuerda de ella es literatura

Saramago (2001: 26)

Somos seres apresados en el tiempo y, envueltos en sus capas, nuestro rostro se refleja siempre en el cambio. La experiencia de cada día, cada año, cada hora, trae consigo algo distinto que llega a integrarnos, y nos transforma el cuerpo, nos muda la piel. También nos busca la permanencia, algo que nos hace recordar *todavía* y que nos retrae *aun*. No logramos escaparnos al cambio, es cierto, pero tampoco a las marcas del pasado, a los vestigios de experiencias del *ayer*, a las infalibles grietas que mantienen viva la experiencia del temblor.

A veces nos encontramos con la sensación de que el tiempo va demasiado rápido y la cara reflejada en el espejo se nos hace desconocida. Entonces, nos aferramos frenéticamente a algo que nos recuerde, y somos en la insistente búsqueda de los indicios de aquello que hemos sido en el pasado, para renovar las sensaciones, la vivencia. Sin embargo, a veces experimentamos el tiempo en un movimiento de lenta asfixia, el recuerdo nos duele y queremos escapar, nos persiguen las huellas del pasado y sentimos la necesidad de otras imágenes. Y, así, apresados en el tiempo, nos debatimos entre el deseo de recordar y el deseo de olvidar.

La memoria no es una máquina que capture y archive el pasado intacto. Recordar no es una acción simple de abrir registros que han sido codificados y clasificados en orden alfabético, como si los recuerdos fueran archivos, y nosotros/as, computadores: “recordar es siempre, en mayor o menor medida, olvidar algo; es desplazar la mirada retrospectiva y recomponer, así, un paisaje distinto del pasado” (Rousso, Garapon y Kristeva, 2002: 88). Esta es la manera como el recuerdo es reelaborado por la memoria en relación con el presente, para mantener vivo el ayer o, más bien, para mantener vigorosa la experiencia vivida en él. Ello explica que los mismos hechos del pasado sean recordados de forma distinta a través del tiempo.



De ahí la necesidad de marcar el *hoy* de la experiencia (que mañana será pasado), de señalarlo, de dejar indicios. Es ése uno de los sentidos de la escritura: marcar con signos el espacio, para luchar con las capas del tiempo, para asegurar que el recuerdo de este presente —que será, en el futuro, un pasado— sea lo más verosímil posible en relación con la experiencia vivida, y que esta se haga recuperable por la memoria. Marcar, señalar, permite recrear el hoy de la lectura que es reescritura, al tiempo, del pasado. Así, apestados de olvido, marcamos aquí y allá las cosas, como conjuro para atrapar las sustancias aromáticas de nuestra experiencia y aquello que nos descubrió, que nos enseñó o aprendimos de ella, en el intento delirante de congelar el tiempo.

De este modo, la memoria se sirve de las marcas y los signos del pasado, para pintar sus paisajes, para tejer sus historias. Cuando los compartimos con otros/as, se crea *comunidad de interpretación* (Bruner, 2003: 45). He aquí el principal potencial de la memoria: su posibilidad y necesidad de ser transmitida, para que en ella se enriquezcan y confronten los recuerdos, cuando la tendencia es olvidar y negar todo cuanto nos ha enseñado el pasado, repudiable o añorado.

Esta noción de *comunidad de interpretación* sugiere la existencia de lazos entre memoria e identidad. Hacer memoria tiene que ver con la búsqueda de identidad que responde al interés de mantener en el tiempo ciertas relaciones de saber y poder en el seno de un grupo, en cuya memoria reposa un repertorio de imágenes comunes, donde las memorias individuales están compuestas no solo por los “propios” recuerdos, sino también por algunos que provienen de la experiencia de otras personas del grupo.<sup>10</sup>

De acuerdo con lo anterior, la memoria actualiza el pasado para cohesionar, para reconstruir, para hacer comunidad, en la ilusión de permanencia a través —o a pesar— del tiempo. En efecto, los recuerdos siempre están anudados al tiempo: “en el tiempo está depositada la memoria, como si la memoria fuera un objeto y el tiempo un lugar, y

---

<sup>10</sup> Maurice Halbwachs lo explica por medio de la siguiente anotación: “Toda memoria, incluso individual, se gesta y se apoya en el pensamiento y la comunicación del grupo: cada uno está seguro de sus recuerdos porque los demás también lo conocen, aunque el evento recordado no haya existido realmente, como es el caso de las anécdotas de la infancia, que uno tiene que llegar a creerlas, e incluso a recordarlas, o hasta contárselas al psicoanalista, porque el resto de la familia asegura que son ciertas” (2002: 6).



si faltan estos lugares, el recuerdo que contenían no puede ser devuelto” (Halbwachs, 2002: 2).

Pero el espacio también es muy importante para la memoria. Llenamos de significación los lugares que habitamos, las casas en las que se ha vivido, los objetos y su disposición espacial. En este sentido, Maurice Halbwachs dice:

[...] no es exacto que para poder recordar haya que transportarse con el pensamiento afuera del espacio, puesto que, por el contrario, es la sola imagen del espacio la que, en razón de su estabilidad, nos da la ilusión de no cambiar a través del tiempo, y de encontrar el pasado dentro del presente, que es precisamente la forma en que puede definirse la memoria (2002: 167).

De este modo, la significación conferida al espacio y al tiempo encadena la memoria individual y la memoria colectiva. Esto hace al grupo: sentir que mi recuerdo se liga con el recuerdo de otro o de otra. Más allá de la asistencia simultánea de las personas en los hechos como tales, lo que nos comunica con otros y otras es la posibilidad de encontrarnos en algún lugar de la experiencia conferida a la participación en esos hechos. Se trata, indiscutiblemente, de una complicidad con la experiencia de los otros.

Desde esta perspectiva,

[...] la memoria colectiva descansa sobre una ligazón de memorias individuales, lo que se explica por la pertenencia de cada uno a una multitud de colectividades, que son otros ámbitos de identificación colectiva e individual (Ricoeur, 2002: 27).

No quiere decir esto que la sumatoria de memorias individuales disponga la colectiva; es, más bien, que esta última ejerce influencia sobre las particulares y estas, a su vez, la nutren, porque la memoria de un sujeto, en la conjunción particular de una multiplicidad, favorece la renovación y la re-creación del grupo.

Un grupo se emplaza debido a una identidad tejida con hilos provenientes de las memorias de diversos sujetos; pero cada uno de ellos, a su vez, está convocado a relaciones con otros grupos, de cuyo tejido también participa; esto lo somete a una gran tensión. Sin embargo, precisamente la vida de un grupo está dada por esta condición: al



poner en cuestión su homogeneidad, su identidad se hace dinámica, móvil, mutable.

Abrimos las puertas de la memoria y, entre el cambio y la permanencia, buscamos experiencias auténticas del pasado. Quizá no interese tanto la verificabilidad, sino la reelaboración de la experiencia, en la ilusión de retener lo que fue, lo que se sintió, lo que tocó el cuerpo, lo que marcó la vida. Cada que se abre una puerta de la memoria, acudimos a la creación del paisaje del pasado, pulimos algún detalle, damos color a las imágenes, aclaramos los escenarios, y esta acción actualiza el presente, lo modifica, lo confronta.





## De subjetividades y contextos. Apuntes del Seminario

El problema básico no es ni la incertidumbre que implica contar historias sobre cómo viven otras gentes ni la incertidumbre epistemológica acerca de cómo clasificar tales historias en el marco de los géneros académicos, incertidumbres, por lo demás bastantes reales, que siempre han estado ahí, y que son inherentes al dominio mismo. El problema es que actualmente tales cuestiones están siendo abiertamente discutidas, en vez de verse cubiertas por un velo de mística profesional, y el peso de la autoría parece de pronto mucho menos llevadero. Tan pronto como los textos etnográficos empiezan a considerarse en sí mismos y no como meras mediaciones, una vez empieza a vérselos como construcciones, y construcciones hechas para persuadir, los que los escriben aparecen como más responsables de ellos. Tal situación puede inicialmente producir alarma, y un sonoro “volvamos a los hechos” por parte de la institución, a la vez que una acusación de voluntad de poder por parte de sus adversarios. Pero, con tenacidad y coraje, puede uno llegar a acostumbrarse

Geertz (1997: 148)



**H**oy me encuentro con las tarjetas en las que, un viernes del segundo semestre de 2007, cada uno/a de los/as integrantes del Seminario de Práctica 01 inscribió su seudónimo. Ya se había vuelto común escuchar que los textos que construíamos revelaban gran parte de lo que éramos y lo que íbamos siendo, los roles que asumíamos dentro del Seminario, una suerte de identidad narrativa en relación con las demás; pero este ejercicio nos permitió observarlo con mayor fuerza.

El día en que escribimos las tarjetas, también apuntamos en ellas sustantivos y verbos que los compañeros y las compañeras iban pronunciando luego de que el seudónimo de cada uno y cada una iba siendo leído. En las tarjetas aparecen algunas de estas palabras resaltadas. Cada persona elegía del conjunto dictado por sus compañeros y compañeras tres o cuatro que le permitirían elaborar una silueta para ubicar en el contexto de la pregunta de investigación.

En el juego con los seudónimos, cada uno/a se vio a sí mismo/a como otro u otra. En medio de la diversidad, es interesante percatarse de las posibilidades que poseen las siguientes palabras para comunicarse y encontrarse con las de otros/as del grupo:

*Agnes:* equilibrio, soñar, viajar.

*Amarilla:* puerta, viaje, saxofón, protestar.

*Anacrónica:* tiempo, movimiento, reír.

*Andino:* fuerza, originalidad, cantar.

*Anil:* equipaje, llorar, escribir.

*Blancoynegro:* vacas-vacanas, silencio, escuchar.

*Deicy:* cerebro, sociedad, ordenar.

*Erbi:* mamá, energía, sentir.

*Lohengrin:* arte, señales, crear.

*Maalduqui:* observación, calma, trabajar.

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

*Pas encore:* respiración, escucha, callar.

*Red Horse:* fútbol, socializar, jugar.

*Tato:* camaleón, ocultar, comer.

Hoy que me encuentro con estas tarjetas en las que aparecen los seudónimos, puedo apreciar, en las letras, los colores usados y las pa-



labras elegidas, una interesante variedad y, a la vez, relaciones que aproximan una tarjeta con las otras, sin eliminar las diferencias. Entonces, reflexiono sobre los motivos por los cuales llegan los grupos a constituirse, las razones por las que un conjunto de personas coincide y empieza a funcionar como equipo.

En este caso, son varios los antecedentes que podríamos apuntar. Recuerdo que antes de la inscripción a la Práctica I realicé una presentación muy general de la propuesta ante el grupo de estudiantes que la tomaría. Desde el principio reiteré que el Seminario tendría un carácter investigativo. Aunque se supone que todas las propuestas de práctica deben integrar un componente investigativo, el hecho de que yo lo enfatizara en la exposición sé que alejó a varias personas, por cierto temor a que ello exigiera trabajo, esfuerzo y tiempo adicionales. En cambio, esto mismo acercó a otras que tenían una inquietud expresa por lo investigativo, aunque ello representara algo diferente para cada quien. No en vano, cinco de los integrantes definitivos pertenecían o habían pertenecido a alguno de los semilleros de investigación de la Universidad. Sin embargo, también recuerdo haber insistido en la vivencia estética de la práctica y la necesidad de verla más allá del cumplimiento de un requisito. En fin, era clara mi intención de presentar la propuesta como algo diferente; esto de seguro atrajo el interés de algunos/as. El grupo finalmente se configuró con otras personas que ya habían visto cursos conmigo, y con quienes simplemente se acomodaron en el horario del Seminario o de las instituciones educativas.

Cualquiera que hubiese sido el motivo o la razón, revisando las tarjetas lo pienso, llegamos a ser un grupo, en el que era visible la pasión, la energía, la iniciativa, la disposición para jugar (a desmarcarse, a ser otras y otros, por ejemplo). En medio de las tensiones y las dificultades que tuvieron lugar, en medio de las diferentes expectativas frente a lo que se puede considerar como “académico”, llegamos a ser un grupo que se encontraba en la narración y en la escritura de sí.

## **Grupo, escritura, contextualización**

Iniciamos el Seminario de Práctica abordando estrategias de enseñanza, políticas educativas, formas de planear y evaluar, entre otras actividades. Sin embargo, pronto nuestra atención se volcó sobre los contextos en los que cada uno/a de los/as estudiantes realizaba su



práctica. Entonces, propuse que además de pensar en implementar acciones para mejorar los procesos que aparentemente tenían dificultades, nos detuviéramos en esos contextos, con una mirada que tomara distancia del déficit, para, más bien, comprender los espacios y los imaginarios socioculturales e institucionales que servían de escenario a los procesos didácticos que los estudiantes querían implementar, para comprender su propio lugar como maestros/as de lenguaje y literatura en esas comunidades particulares, como parte de la investigación que desembocaría más tarde en sus trabajos de grado.

Los centros de práctica eran tan diversos entre sí, desde todo punto de vista, que no podía bastarnos la realización de una prueba piloto de carácter cognitivo, o la aplicación de cualquier instrumento estandarizado de diagnóstico. Definitivamente, no. Necesitábamos contextualizarnos, descubrir gradualmente algunas dinámicas de sus funcionamientos, concepciones sobre la educación, sobre la vida; conocer el modo en que cada una de estas instituciones imbricaba los diferentes imaginarios sociales que llegaban, con la memoria de sus sujetos; recorrer sus entornos, leer el espacio de un modo semiótico, interpretar los cuerpos y sus relaciones desde una mirada kinésica y proxémica. En últimas, la propuesta empezó a rodar con la idea de ver aquellos contextos con lentes diferentes a los del déficit, con el interés de apreciarlos desde la *potencialidad*.

Si algo queda claro después de toda esta experiencia en el Seminario de Práctica, es nuestro autorreconocimiento como grupo, por razones que trascienden el registro en el sistema de matrículas. Este reconocimiento nos permitió, entre otras cosas, una apropiación de los espacios que habitamos a lo largo del año, espacios que se prestaron para diferentes actividades. La más recurrente de todas fue el compartir textos escritos a partir de distintas lecturas (de los contextos, de documentos y libros, de la experiencia, del Seminario mismo), que no escondían la voz de los/as narradores/as y el lugar que aquella voz ocupaba en dichos textos.

A la hora de discutir alguna teoría o de intentar asir cierta temática o problema, la narración se asumía como un recurso válido que ayudaba en la comprensión. Como asesora, busqué generar condiciones para que narrar no se convirtiera en un motivo de señalamiento, sino, más bien, en una puerta para la construcción de lo que Jerome Bruner llama una *comunidad de interpretación* (2003: 45). Una de las narraciones más esperadas en cada encuentro era la de la *memoria* de cada



sesión, ya que cohesionaba de modo especial al grupo, y permitía ver siempre de manera diferente algo que había sido vivido por todos.

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

De este modo, gran número de sesiones y asesorías fue dedicado a la contextualización, a la tensión entre esa realidad a la que no pertenecían del todo aún, y el cuerpo desde el cual la observaban, desde sus referentes y esquemas de percepción. Explicitar la historia vivida, las experiencias de formación, lejos de constituir un ejercicio de mera “sensibilización”, se fundaba como tarea indispensable para comprender la manera en que se observaba.

Sin duda, el trabajo en grupo enriqueció la escritura, pero también la complicó. Es difícil construir un texto cuando no solo el contexto a narrar es diverso, sino también cuando quienes escriben lo son entre sí. Aparentemente, no tendría por qué haber mucha diversidad entre estudiantes de una misma carrera, residentes en Medellín, jóvenes; sin embargo, planteado desde la tensión entre contexto y sujeto, el proceso de escritura grupal develó, al interior de los equipos, varias diferencias que en algunos momentos fueron valoradas como dificultades, pero que, en definitiva, abrieron puertas al diálogo intersubjetivo en el Seminario. En efecto, esta propuesta de escritura multiplicó el tiempo de dedicación, los esfuerzos, los encuentros de los y las estudiantes. Dadas las ocupaciones y lo difícil que resulta escribir “a va-



rias manos”, algunas personas decidieron, finalmente, realizar el trabajo de manera individual.

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

Así, las contextualizaciones escritas favorecieron el surgimiento de relaciones intersubjetivas en la reconstrucción de los espacios y sus personas. En algunos casos, el contexto estudiado se distanciaba de la experiencia cotidiana, de los lugares y lógicas familiares; entonces, la escritura fue también esfuerzo por deshabituarse la percepción. En otros casos, el contexto que intentaba comprenderse los y las llevaba a realidades ya conocidas. De esta manera, el reto se concentraba en asombrarse con lo cotidiano, hacer nuevo lo aparentemente ya conocido.

De cualquier forma, la escritura de la contextualización generó un conflicto en la mirada del grupo, que exigía ver los espacios, la gente y sus relaciones más allá —o más acá— de la desprevención. Este conflicto en la mirada desinstalaba la percepción, y permitía no solo que los espacios y las realidades se vieran distintos, sino también que quien observara se descubriera transformado/a en la observación.

Ante la inconmensurabilidad de los contextos, fue necesaria una lectura por líneas de sentido. La música, los perros, los pies de las personas, sus gestos, los silencios, fueron algunas de esas líneas que posibilitaron el acercamiento. De este modo, las contextualizaciones captaron complejas relaciones entre las escuelas y sus entornos, contrastes, distanciamientos, cercanías, discontinuidades. En fin, la escritura grupal de la contextualización dejó ver cómo afloraban miradas distintas con respecto al mismo acontecimiento, fenómeno o situación, y además, cómo los grupos se las arreglaban para poner en diálogo estas miradas que, a su vez, hacían parte de diversas lecturas del mundo, que tenían que ver con esferas específicas de la adscripción de las personas a diferentes espacios socioculturales. Por citar un ejemplo concreto, no se establecen relaciones idénticas con el tiempo, el espacio, la naturaleza y la interacción social en un escenario rural



y en uno urbano. Las prácticas y discursos de uno y otro ámbito configuran en los sujetos diversas apropiaciones cognitivas y tienen que ver con imaginarios profundamente arraigados en la vida cotidiana. Es más, complejos juegos de relaciones hacen que al referirnos a dos espacios que comparten una denominación —como en efecto puede ser la de “rurales” o “urbanos”— tampoco haya una correspondencia exacta entre las miradas, las prácticas, los discursos, las apropiaciones cognitivas y los imaginarios que surgen en su seno.

En este sentido, es de mencionar aquí la interesante relación que se tejió entre lo rural y lo urbano en el Seminario. La narración trajo consigo recuerdos de infancias vividas entre calles y aceras, pero también entre montañas y árboles. Varios de los integrantes provenían del campo y dos de las instituciones de práctica eran de carácter rural, lo que permitió la emergencia silenciosa de un campo de múltiples lenguajes, rico en significaciones. Por su cuenta, la ciudad se presentó como una imagen de plurales sentidos y sinsentidos que invitaban a ser leídos.

Las contextualizaciones permitieron, además, dilucidar espacios híbridos, irreductibles a categorías homogéneas o estereotipadas. De forma análoga, la interacción, la reflexión, la escritura y las discusiones fueron descubriendo también a los/as autores —estudiantes— como sujetos de identidades relacionales, procesuales, complejas. En algunos, la ruta de la memoria iniciaba en un atardecer campesino, con un bigote de leche de vaca recién ordeñada; en otros, en los barrios de Medellín de los años ochenta y noventa, entre los juegos callejeros, o en el encierro de un apartamento, las balas esquivadas en la televisión o en la cuadra. Distintos colores de piel, sabores, ritmos, diversos los gustos, las formas de expresión, las relaciones con sus familias.

## Los infiltrados

Cómo pensar que la manera de investigar y de formarse para ello podía desligarse de nuestras historias de vida, de lo que aprendimos a hacer, pensar y ser en nuestros contextos, de nuestra experiencia en aquellos espacios. Aunque aparentemente se trataba de sujetos poco disímiles entre sí, hemos visto cómo, en definitiva, la diversidad hizo entrada en el Seminario, no solo por los contextos de las instituciones, sino también por los nuestros.



Incluso, algo que al principio agrupó a los y las participantes en una misma categoría, la de estudiantes de la Licenciatura en Educación básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, se vio quebrado cuando llegó una joven del énfasis en Ciencias Sociales,<sup>1</sup> *Deicy*, a quien por algún tiempo se le llamó en broma “la infiltrada”. Después, tímidamente, un estudiante de trabajo social —amigo de algunas estudiantes del grupo— empezó a compartir ciertos espacios que se desprendían del Seminario.

El chiste de “la infiltrada” —siempre acompañado de risas y otras bromas— nos remite a un adentro, a la conformación de un grupo que representa algo más que un conjunto de gente que coincide en un salón por medio de su constancia de matrícula. El hecho de que una estudiante de otro énfasis hiciera parte del Seminario, constituía una novedad para los integrantes y el chiste se convirtió en un recurso para asimilarla. Lo más curioso de todo es que el primero en llamarla de esa forma fue alguien que de algún modo también “se infiltró”: *Tato*. Aunque este sí era del programa de lengua castellana, y a partir del mes de abril se integró al grupo, lo hizo sin matricularse, en tanto él ya había realizado la Práctica I en el 2006 en otro seminario; pero al verse obligado a postergarla un semestre, por motivos laborales, debía realizar la Práctica II en un grupo distinto.

Cuando, en el mes de marzo, *Tato* se me acercó a preguntarme si a partir de julio podía iniciar la Práctica II en el Seminario, le conté la importancia de la contextualización en la propuesta pedagógica e investigativa, y de cómo dentro de ella no era posible llegar a la institución y al grupo sin un proceso de lectura en profundidad del contexto, proceso que correspondía al primer semestre de la práctica. Entonces, lo invité a que asistiera a uno de nuestros encuentros y luego tomara la decisión de quedarse, o esperar hasta el mes de julio para integrarse a un grupo distinto. En efecto, *Tato* asistió y en adelante nunca faltó. Luego empezaría su práctica en el grado 3.º del Centro Educativo Media Luna.

---

<sup>1</sup> Los seminarios de práctica de la Facultad no están organizados para que en ellos se encuentren estudiantes de diferentes énfasis de las licenciaturas, pero esta estudiante ingresa en el Seminario en tanto compartía un mismo proyecto con una de las estudiantes de lengua castellana en el Resguardo Indígena Embera de Polines, en Chigorodó (Antioquia), práctica impulsada por el Grupo de Investigación Diverser, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.



En cuanto al estudiante de trabajo social, siempre se dejó ver en los momentos importantes del Seminario, apoyando lo tecnológico o colaborando con el equipo de estudiantes que realizaba su práctica en Media Luna. Allí lo vi varias veces, cuando hacía un trabajo de campo para uno de sus cursos; pude oírlo hablar con propiedad de los niños y las niñas, y me sorprendió su conocimiento y participación en el montaje digital de las unidades temáticas de los y las estudiantes que realizaban la práctica en esta institución.

Estas personas a las que me he referido supieron ganarse un lugar en el Seminario, sin estar reportados en los registros de matrícula, en los informes, en la oficialidad.

En esta vía, la acostumbrada imagen del Seminario de Práctica en el programa, habitada de manera exclusiva por el o la asesora y sus asesorados/as, se desinstaló a partir del momento en que ingresó al grupo un observador, otro profesor de la Licenciatura, con el interés de tomar registros para la investigación en la que participábamos él y yo, junto a otra profesora y dos estudiantes. Ahora pienso en todo lo que significó que este compañero hubiera estado ahí, en las razones que me llevaron a abrirle la puerta del Seminario. Viéndolo bien, muchos/as maestros/as no están muy dispuestos/as a aceptar que un/a colega observe lo que sucede en su aula de clase. Sin embargo, ahora que lo recuerdo, permitimos que entrara al Seminario justamente con la convicción de que la actividad investigativa era eso, abrirle la puerta a otros y otras para comprender juntos, y aunque inicialmente se presentó como un observador no participante, este profesor terminó incidiendo y dejándose incidir por lo que allí pasaba y modificaba la experiencia.

Ubicado desde el inicio en un lugar poco llamativo para no interferir, o entrando silencioso cuando no podía llegar temprano, con un cuaderno pequeño y dos lapiceros en el bolsillo de su camisa, *Blancoynegro* empezó a acompañar nuestros encuentros con la cautela de quien pretende pasar desapercibido. Pero pronto las *memorias* de los y las estudiantes y mi propio diario de campo empezaron a captar cómo, en medio de su seriedad, a nuestro callado observador se le escapaban algunas sonrisas prudentes; cómo, cuando se mencionaba el campo, el arte o ciertos autores, su mirada se levantaba del cuadernillo. Al principio, sólo la mirada, luego la cabeza y más tarde, la palabra en su boca. Nuestro observador terminó siendo observado. Un día del segundo semestre del año, el impertinente lente de una cámara lo encontró pintando contextos con vinilo, escribiendo

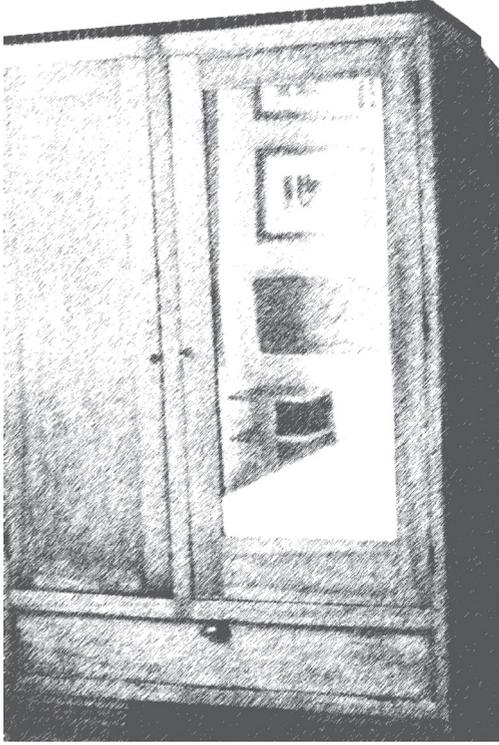


*memorias* con “vacas-vacanas”, contando varias fibras de su experiencia delante de nosotros y nosotras y, sobre todo, escuchando más allá del interés instrumental de consignar información. *Blancoynegro* nos escuchó, y ello fue valorado por todos y todas; no cualquiera asume la difícil y comprometida tarea de escuchar de verdad.

El hecho de que, luego de mantenerse varios meses en callada observación, *Blancoynegro* decidiera —no con el tono de profesor o investigador, sino como uno más de los y las integrantes del grupo— compartir con nosotros y nosotras un texto escrito por él, constituyó un acontecimiento que asombró al grupo entero y a mí, tal vez más que a nadie. *Blancoynegro* rompía su silencio para hablarnos del silencio...

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





## Parte 2

# Espejo

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

Carroll (1997: 41)



## Fragmentos de un espejo que nunca ha estado entero

### Yo soy ella

[...] entonces escribir es en primer lugar querer destruir el templo antes que edificarlo; es al menos, antes de atravesar su umbral, preguntarse por las servidumbres de un lugar de ese tipo, preguntarse sobre la falta original que constituirá la decisión de enclausrarse en él. Escribir es finalmente negarse a atravesar el umbral, negarse a “escribir”

Blanchot (1992: 244)

**D**omingo. Ya empiezan a filtrarse por la cortina algunos rayos de sol, pero la mañana está bien fría, y yo amanecí extraordinariamente friolenta. El sol sabe que generalmente no es bienvenido por estos lares, sobre todo si es domingo; supongo que entiende que no se trata de algo personal. Abro un poco las cortinas, después de todo hoy lo necesito; respiro profundo, y me quedo un rato mirando hacia afuera: “Buenos días, sol; buenos días, señor que pregona ‘tomates maduros, tomates’; buenos días, vida; buenos días, sol, dame un abrazo de luz que me quite el frío de los huesos”.

Me muevo del ventanal con la firme intención de escribir, dispuesta a sublimar en ello toda mi energía corporal, dispuesta para un lavado de cerebro y piel, un lavado de ganas, de memoria, hoy sí voy a escribir. Agüita caliente rodando; si no escribes, no publican el informe. Agüita caliente para el dolor en el cuello; si no escribes, te echan del trabajo. Agüita caliente para la risa enferma; si no escribes, pierdes esos amigos



que te rodean por lo que escribes. Agüita caliente para la soledad; si no escribes, te pierdes. Agüita caliente, agüita; si escribes, más.

Un café oscuro, un saco y unas medias, el reloj de Juan bien puesto sobre el escritorio, todo en orden. Abro el archivo, ¡por qué tengo tanto frío!, el cristal del monitor refleja la luz del sol, lo ladeo un poco, le quito la mayúscula sostenida al título, ajusto la primera referencia a la norma, releo setenta veces el mismo párrafo, avanzo... ¡Por Dios! Cuántas citas hay en el texto, dónde está mi voz, no la veo, no la tengo, sólo un rostro desfigurado que se refleja en la pantalla por la luz, a través de las horas, sólo alcanzo a escribir palabras interrumpidas por pequeños estremecimientos, casto -ria ría, ría, -dis, ima -gin -a -río, río, río, me desconozco, esta no soy yo, pero qué puedo hacer, no doy más, me hundo en la silla, cada vez soy más lo que repudí y juzgué, soy cualquiera, yo, la autora original, ¡qué mal -ditof -río!, soy cualquier persona, cualquier ser, algo que palpita con los deseos y dolores más corrientes, más triviales, soy lo que no quiero ser, lo que no puedo dejar de ser.

Gira mi silla, da la espalda al computador, y ahora, de frente al ventanal, alcanzo a observar la figura de otra mujer. ¿Quién es?, ¿qué hace ahí? Me entrego a un denso letargo sin tiempo, del que de pronto me saca su voz entrecortada, no entiendo lo que dice, parece una loca que recibe la tarde, tirada en el piso, con la piel cubierta de mugre, el cabello revuelto y enredado, una limosnera de senos raídos, de ojos apagados, una loca macilenta que tiritita de frío, que farfulla. Te está mirando sol, te estira una mano. ¿Podés vos decirme dónde se escondieron mis seguridades, si acaso las viste mientras girabas sobre ti mismo, tan grande, tan lejano, tan brillante? Yo, tan opaca, no me atrevo a mirarte de frente, igual das la vuelta, también me desconocés, lo sé, ya no queda nada de la altiva mujer que te esquí -vaba, y ahora te vas con el día sin compasión. ¡No te vayas, sol, ayúdame a escribir! ¡Dame la mano!, Noteva -ya -sssss, queme -mu -erodef -río, río, río.

## Hay otro en el espejo

Nos acecha el cristal. Si entre las cuatro paredes de la alcoba hay un espejo, ya no estoy solo. Hay otro. Hay el reflejo que arma en el alba un sigiloso teatro

Borges (1998: 19)



La vida cotidiana, sus rutinas y sus horarios, el trabajo, el día y su tiempo nos avocan constantemente al requerimiento de tener, de poseer, de asir una identidad.<sup>1</sup> El día nos estabiliza en sus certezas, en la seguridad de tener conocimiento y poder, como si se tratase de objetos acumulables. El día nos ubica, nos nombra y nos invita a nombrarlo, nos ofrece la pretensión de todas las explicaciones y todos los sentidos; se nos plantea, en su claridad cierta, como refugio de la angustia, del desasosiego y el desamparo de vivir. Afirmamos todas nuestras seguridades en una identidad y a partir de ahí configuramos límites por fuera de los cuales nos parece imposible pensar, conocer. Un determinado orden del discurso<sup>2</sup> nos reafirma y pretende darnos, en su interior, un lugar como sujetos sustanciales.

Y, sin embargo, la vida misma (como una fuerza activa<sup>3</sup> no sujeta a los ritmos temporales y a las prescripciones del “deber ser” de un régimen; vida como transformación, movimiento, lucha, devenir) se escapa a tal sujeción; porque constantemente nos rodea lo incierto, lo impensado, lo desconocido, o nosotros lo rodeamos, sin saberlo de un modo racional. Pero, si por algún movimiento del azar, alcanzamos a sentir su murmullo, ese orden del discurso en que nos situamos intentará

---

<sup>1</sup> La noción de *identidad* que aquí presento está profundamente incidida por la lectura de la obra de Edgar Garavito, docente de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional en Medellín, fallecido en 1999, cuya tesis doctoral, dirigida por el filósofo Gilles Deleuze, plantea una crítica a la identidad psicológica por medio del concepto de *transcursividad*.

<sup>2</sup> No hay, necesariamente, un orden para todos los discursos, pero en cada discurso hay siempre un orden, que es planteado, en el prefacio de *Las palabras y las cosas*, como una especie de red según la cual se miran unas cosas con otras, un orden silencioso de relaciones que “no existe a no ser a través de la reja de una mirada, de una atención, de un lenguaje” (Foucault, 2010a: 13). Tomar distancia de determinado orden del discurso, desnaturalizarlo, quitar su “transparencia inicial”, permite comprender que “estos órdenes no son los únicos posibles ni los mejores” (p. 14). En el libro titulado, precisamente, *El orden del discurso*, Michel Foucault nos dirá: “Si uno se sitúa en el nivel de una proposición, en el interior de un discurso, la separación entre lo verdadero y lo falso no es ni arbitraria, ni modificable, ni institucional, ni violenta. Pero si uno se sitúa en otra escala, si se plantea la cuestión de saber cuál ha sido y cuál es constantemente, a través de nuestros discursos, esa voluntad de verdad que ha atravesado tantos siglos de nuestra historia, o cual es en su forma general el tipo de separación que rige nuestra voluntad de saber, es entonces, quizá, cuando se ve dibujarse algo así como un sistema de exclusión (sistema histórico, modificable, institucionalmente coactivo)” (Foucault, 2005b: 19).

<sup>3</sup> Garavito nos dice: “Si suprimimos el principio de identidad, vida es todo lo que es. Vida es pensamiento, vida es acción, vida es deseo, vida es concepto, vida es mundo, vida es lenguaje. Si quitamos el principio de identidad, mundo, lenguaje, concepto, acción, pensamiento, dejan de ser casilleros aislados, separados unos de otros, y se resuelven como una sola fuerza máquina, triunfal, deseante. De esta manera, pensar y ser dejan de ser dos instancias separadas, y pasan a ser la creación de un campo común de experiencia” (1999: 277).



brindarnos una explicación causal, una respuesta lógica, para nuestra tranquilidad, para la reafirmación de nuestra identidad, intentará aclimatarlo y domesticarlo en su *adentro*. Mientras tanto, *afuera*, toda la potencia de lo impensado permanece al acecho, desde un espacio oscuro, silencioso, habla.

Para Edgar Garavito (1999: 274), la identidad se encuentra inscrita en un lenguaje que “no cesa de encerrarse a sí mismo”, en un ordenamiento discursivo que, en tanto régimen de verdad, “se va engrosando para protegerse, anestesiándose cada vez más en relación con una vida que le resulta distante”. A partir de una racionalidad instrumental, este discurso dictamina lo lógico,<sup>4</sup> ordena, prohíbe, separa, somete, regula, excluye. Se trata de aquello que Michel Foucault (2005b: 38) ha denominado “policía discursiva”.

La Modernidad, en su acepción positivista, opuso el lenguaje (particularmente el escrito) a la vida; la identidad, como construcción lingüística, participa de esta oposición. Pero el sabio azar cuela, de cuando en cuando, la vida en el lenguaje, ya sea en forma de subrepción<sup>5</sup> o de irrupción, entra, en todo caso, como pulsión, como devenir, como fuerza activa que destituye la identidad del sujeto<sup>6</sup> (Garavito, 1999: 272-274).

Frente al orden del discurso que exige la manifestación de un sujeto identitario, una significación (en correspondencia con los juegos de sentido y convenciones de un régimen de verdad) y la designación de un referente (un objeto “real” que debe ser reflejado fielmente en el lenguaje), la irrupción de la vida implica, de acuerdo con Garavito (1999: 279, 285-287), la emergencia de una multiplicidad de voces, de heterónimos de “la diversidad contenida previamente en el sujeto, de la que este no es más que una endeble síntesis ofrecida a las exigencias comunicativas de lo social”. Gracias a que ningún régimen de verdad se encuentra totalmente cerrado, y entre sus

---

<sup>4</sup> Y lo hace “por la articulación de la proposición con otras proposiciones de las que la primera es concluida”, una voluntad de verdad que se pliega sobre sí misma, para conservarse (Garavito, 1999: 280).

<sup>5</sup> En tanto que ocultación de un hecho para obtener algo que de otro modo no se podría alcanzarse. La subrepción es, quizá, menos visible y más silenciosa que la irrupción, pero puede ser igual de poderosa a esta.

<sup>6</sup> Garavito lo expresa de la siguiente manera: “finalmente la vida debe asaltar el discurso por la espalda, para sorprenderlo y decirle ‘discurso, yo estoy acá, al lado suyo pero en el afuera, usted en su encerramiento progresivo se ha olvidado de mí’” (1999: 275).



mallas de poder-saber siempre hay discontinuidades, intersticios, fugas, la vida se cuele en el lenguaje y se escapa al control del orden del discurso y su juego de reglas. En este recorrido *transcursivo*, no solo el sujeto de la identidad es desinstalado, también la lengua, que ha sido sacudida para expresar algo inexpresable en su sistema de regularidades, algo inexistente en sus referentes, ha sido retorcida por la vida; y en este movimiento, lengua y sujeto participan de su devenir.

Hemos venido llamando *vida* —de la mano de Edgar Garavito— a aquello capaz de desfijar la identidad que le ha sido conferida a un sujeto dentro de determinado orden del discurso. Hemos designado como *vida* aquello que introduce un movimiento particular, un dinamismo no esperado dentro de un juego de saber y poder, que evita que se cierre completamente y se vuelva estático. Desde el *adentro* de un régimen de verdad (que separa lo correcto de lo incorrecto, lo cierto de lo falso), el *afuera* se alcanza a atisbar como *lo incierto*, *lo impensado*, *lo imposible*. La vida pliega ese *afuera* dentro del régimen y consigue trastocar en algún punto sus convenciones y regulaciones, y con ello abre un nuevo campo de afección y percepción que no estaba decretado en las relaciones de saber y poder propias de ese juego de verdad (Garavito, 1995: 7-14). Lo anterior posibilita que algo “ya conocido” se vea de un modo distinto o que, incluso, algo asumido anteriormente como *imposible*, acontezca.

Pero lo dicho no se produce en un plano macro o general. Esto se da en la dimensión de lo micro, en la forma concreta en que el sujeto se relaciona con los juegos de verdad, y en que “se ocupa de sí mismo”, para elaborar estética y éticamente su existencia<sup>7</sup> y los modos de sujeción y elección (Foucault, 2005a: 27-29; 2009: 66-67). En suma, tanto el ordenamiento como el trastocamiento de determinado juego discursivo atañen a los procesos de subjetivación; pero, desde la segunda forma, la subjetivación no corresponde a la afirmación de una identidad inmanente, uniforme o sustantiva (aquella que remite a lo idéntico, lo igual, al saber y al poder institucionalizados), sino a modos alternativos de la diferencia y no del control.

---

<sup>7</sup> Aquí me refiero a una “estilística de la existencia”, lo que Michel Foucault ha nombrado como “artes de existencia”, para remitirse a la prácticas por las cuales los sujetos “no sólo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra que presenta ciertos valores estéticos y responde a ciertos valores de estilo” (2005a: 14). Más adelante ampliaremos esta idea de la vida tomada como obra estética.



Desde esta perspectiva, subjetivarse es desinstalarse, moverse de un modo de existencia que empieza a cristalizarse (en la medida en que se acerca a una identificación plena, sustancial) hacia otro, tocado por un acontecimiento de vida que pliega el *afuera* de dicha cristalización. Subjetivarse es moverse, cuando todo parece estar dado para la petrificación; es diferenciarse, cuando todo está dispuesto para la homogenización.

En este sentido, hay tres características que se reconocen en los procesos de subjetivación (Garavito, 1999: 131-135):

1. La creación de la diferencia. Al abrir un nuevo campo de afectación y de percepción, la subjetivación desfija la idea que se tiene de sí mismo o sí misma dentro de este marco; en esta vía, “todo proceso de subjetivación implica así la irrupción de la diferencia como creación que agrieta la identidad” (p. 131).
2. La búsqueda de autonomía en relación con el saber y el poder. La lucha para escapar de las convenciones del saber y el poder persigue una forma de autonomía que se pliega sobre sí misma para constituir un “adentro del afuera” (p. 132). Es la resistencia creativa, transformadora, que dinamiza las identidades, las hace históricas y complejas.
3. Por último, la subjetivación, en tanto elaboración estética de la existencia, es una opción de contingencia, puede suceder o no, no es obligación; más bien, abre un camino para el sujeto más allá de sí; pero no se impone, no se exige, mientras que las relaciones de poder-saber sí lo hacen.

De modo que la subjetivación se mueve entre el poder que existe en el *adentro* y la orilla que lo separa del *afuera*. Puede ser que la salida del régimen sea total, si la huida de dicho poder no puede frenarse y luego de cruzar la línea se queda completamente en el *afuera* (Garavito, 1995: 16). No obstante, para Foucault (1995: 15), la subjetivación afirma la vida en los pliegues, en las nuevas formas de decir-verdad, como acontecimientos que reafirman la opción por la vida dentro del régimen.

De acuerdo con lo abordado, la subjetivación deviene en el camino de una búsqueda que niega la instalación en una única imagen, lo cual propicia un buscarse sin descanso y un nunca encontrarse como motor de la vida. Se trata, en todo caso, de una experiencia estética que permite “producir saberes poéticos, es decir, saberes que subviertan



el saber en un hacer y la ciencia en una estética (conocimiento en ficción y el saber en hacer —poiesis)” (Runge y Muñoz, 2005: 366). Foucault lo enuncia claramente: “He aquí lo que he intentado reconstituir: la formación y el desarrollo de una práctica de sí que tiene como objetivo constituirse a uno mismo como el artífice de la belleza de su propia vida” (1994: 373).

## La escritura, una práctica de sí

Porque Yo es otro [...] Me parece evidente:  
asisto a la eclosión de mi pensamiento: lo  
contemplo, lo escucho: muevo el arco: la  
sinfonía se revuelve en las profundidades,  
o salta sobre el escenario

Rimbaud (2009: 67-68)

En la lucha con los signos, uno desenreda y enreda la madeja del pensamiento (fuerza, pasión, saber, no solo conocimiento en la acepción científica), el modo en que se hace se torna crucial. No es cierto que uno piense en un bloque y luego escriba en otro: se piensa escribiendo. Y por más que se elabore “un plan de escritura”, la faena del pensar no se da por anticipado del movimiento del escribir; que tal vez ya ha comenzado instantes antes del “plan”. Por eso las formas de escritura son diversas, como lo son las formas de pensar. Ahora bien, esto no quiere decir que no se encuentren; sí lo hacen, las enlaza la experiencia, cierta complicidad con las condiciones de emergencia, con los momentos y los lugares que habitan entre las marcas que luego se convierten en huellas, en indicios que en la posteridad rastreará la memoria.

No obstante, la escritura ha sido comúnmente entendida como un instrumento para informar los resultados de un proceso de conocimiento que separa asépticamente al sujeto del objeto, para evitar contactos contaminadores, para conseguir una verdad limpia, un resultado objetivo, una respuesta, una afirmación. Pero es necesario reiterarlo, escribir no es algo que venga a materializar un momento de pensamiento previo al acto de escritura, sino que es este, en sí mismo, un movimiento del pensamiento. Así lo plantea



Foucault cuando afirma:

[...] si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya sé, nunca tendría el valor de comenzarlo. Escribo precisamente porque no sé todavía qué pensar sobre un tema que atrae mi atención. Al plantearlo así, el libro me transforma, cambia mis puntos de vista [...] (2009: 9).<sup>8</sup>

Se trata de una inquietud *desinstalante*, del acontecimiento de transformación al decir-verdad,<sup>9</sup> que se arriesga a bordear los límites de la verdad aceptada e instituida por un régimen discursivo; se trata de esa transfiguración ineludible que no asegura más que la incertidumbre y la contingencia, en las que el riesgo y el peligro devienen, paradójicamente, en *cuidado de sí*.

En efecto, Foucault (1991: 61-63) plantea que bajo determinadas condiciones de posibilidad, la escritura ha constituido una forma de “cuidado de sí”. De acuerdo con los estudios genealógicos de este autor, en la Antigüedad de griega existía una exhortación a *ocuparse de uno mismo*, en relación con la búsqueda de la verdad. Dice Foucault que

[...] mucho antes de Platón, mucho antes del texto de Alcibíades, mucho antes de Sócrates, había, por decirlo así, toda una tecnología de sí que estaba en relación con el saber [...] (2001: 59).

---

<sup>8</sup> En un diálogo con Stephen Riggins, Foucault añadirá lo siguiente: “Es por eso que trabajo como un perro, y lo he hecho así toda mi vida. No estoy interesado en el nivel académico de lo que hago, porque siempre he estado dedicado a mi propia transformación. Es por eso también que cuando me dicen: ‘Bueno, pensaba eso hace pocos años y ahora dice algo distinto’, mi respuesta es: [Risa] ‘Bueno, ¿cree que he trabajado tanto todos estos años para decir y lo mismo y no haber cambiado?’. Esta transformación de uno mismo por el propio conocimiento es, en mi opinión, algo cercano a la experiencia estética. ¿Para qué pintaría un pintor sino para ser transformado por su propio trabajo?” (2009: 97).

<sup>9</sup> Aquí, quien escribe asume el lugar del *parresiasta*, en su acepción de la Grecia antigua, en tanto plantea una forma de decir una verdad que ha experimentado como acontecimiento y que, al no coincidir con la verdad instituida por un determinado juego de saber-poder, pronunciarla le implica un riesgo. Según Michel Foucault, no se trata de un profeta (que dice una verdad no de sí, sino en tanto que *oráculo*), ni de un sabio (que dice una verdad del ser y de la naturaleza de las cosas, como *physis*), ni de un profesor (que dice una verdad que retoma la tradición y le da continuidad en la *tekhne*). “No dice pues ni el destino, ni el ser, ni la *tekhne* [...] el parresiasta pone en juego el discurso veraz de lo que los griegos llamaban *ethos*” (2010b: 41).



*Ocuparse de uno mismo* implicaba inquietud, agitación, movimiento, desasosiego permanente. Además, aparecía como condición para desacomodarse de la seguridad que brinda el instalarse en un lugar. Lo anterior no se presenta en la dimensión del sacrificio del sí mismo por los demás, como lo plantea la moral cristiana y sus prácticas de inhibición. Lejos de esta posición, la *inquietud de sí* tiene que ver con una voluntad<sup>10</sup> y se despliega en técnicas y prácticas que posibilitan la transformación, la transfiguración de aquel que “se toma a sí mismo como objeto de desvelos” con el propósito de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. Estas prácticas, que generalmente tenían como punto de convergencia el cuerpo, constituían en la Antigüedad ejercicios inherentes a la búsqueda de la verdad y permitían la afirmación desafiante de una vivencia estética o catártica (cfr. Foucault, 2001: 29-50).

Así, tener acceso a la verdad en la Antigüedad de Occidente requería del ejercicio de ciertas *prácticas de sí* que le permitieran a los sujetos transformarse, modificar su existencia no en función del conocimiento, sino del mismo sujeto (cfr. Foucault, 2001: 33); es decir, no era posible llegar a la verdad sin la transformación del sujeto.

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

Algo distinto sucede en la Modernidad,<sup>11</sup> cuando las condiciones para llegar a la verdad no tienen que ver ya con *prácticas de sí*, sino

---

<sup>10</sup> En tanto fuerza, no necesariamente como intención racional.

<sup>11</sup> La lógica técnico-funcional en la que derivó la razón instrumental moderna distancia al ser humano de la posibilidad de mirarse, lo envuelve en una dinámica de producción y consumo, que no da paso a la reflexión. Al respecto, Andrés Klaus Runge y Diego Alejandro Muñoz reconocen que el proyecto moderno de autonomía se ve truncado e inconcluso en el ejercicio de la razón instrumental. Según ellos, “la apuesta por un ser humano capaz de autorreconocerse y por ende formarse a través de las decisiones que él toma en el ejercicio legítimo de su autonomía, no ha podido realizarse debido a las taras formativas que se han puesto en ejecución en el afán por instrumentalizar al ser humano en la sociedad industrial” (2005: 368). Lo anterior permite concluir a los mismos autores que, “en cierta medida la crisis de la sociedad moderna se puede entender como la no formación de sujetos reflexivos” (p. 373).



todo lo contrario, con condiciones formales y objetivas sometidas a las reglas del método y a la estructura del objeto que se busca conocer (cfr. Foucault, 2001: 36), pero en ningún momento vinculadas con el sujeto que busca la verdad. Esta última es, por consiguiente, una verdad demostrable que tiene mayor validez en la medida en que su procedencia se aleje más del sujeto, y la experiencia es asumida, de esta manera, en experimentación.

Desde esta lógica racional, y a partir de la instauración del pensamiento cartesiano, el principio délfico *conócete a ti mismo* empieza a desplazar el *cuidado de sí*. El acento es puesto ahora sobre un conocimiento racional-instrumental, y no en una inquietud o cuidado que conjugue estética y verdad. De modo que, en este contexto, *conocerse a sí mismo* no constituye una *práctica de sí*.

Pero hablar de la Modernidad no significa la referencia a una época superada por la historia de la humanidad. Hoy mismo, en palabras de Foucault:

[...] nos inclinamos más bien a considerar el cuidarnos como una inmoralidad y una forma de escapar a toda posible regla. Hemos heredado la tradición de moralidad cristiana que convierte la renuncia de sí en principio de salvación. Conocerse a sí mismo, era paradójicamente la manera de renunciar a sí mismo (1991: 54).

Desde la óptica moral de la renuncia cristiana, *ocuparse de sí* corresponde a un egoísmo que se opone a la posibilidad de relacionarse con otros/as.<sup>12</sup> Pero lo que parece empezar como una ventaja exclusiva (y excluyente), deviene en una desinstalación que genera un movimiento hacia los/as otros/as, dado que “ocuparse de sí mismo será ocuparse de sí en cuanto se es ‘sujeto de’ cierta cantidad de cosas” (Foucault, 2001: 71).

---

<sup>12</sup> Es explicable que desde la predominante lógica excluyente de la racionalidad instrumental, *catarsis* (como experiencia estética, vital, “purificadora”, renovadora de sí) y *política* (como ejercicio de poder, en el que se incide en la conducta de otros/as) se encuentren desagregadas. Por esta razón, suelen presentarse desarticuladamente el sentir, el pensar y el relacionarse con los demás. En este sentido, Foucault afirma que “mientras que para Platón, en realidad, no hay diferencia de economía entre el procedimiento catártico y el camino de lo político, en la tradición neoplatónica, en cambio, vemos que las dos tendencias se disociaron y que el uso del ‘conócete a ti mismo’ con fin político y su uso con fin catártico —o bien: el uso de la inquietud de sí con fin político y su uso catártico— ya no coinciden y constituyen una bifurcación [en la que] hay que elegir” (2001: 174).



En efecto, *las prácticas de sí* hacen parte de una estética de la libertad que se manifiesta en un “retirarse en sí mismo”, que deviene en el despojo de una relación esencialista con la identidad, es decir, en una “retirada de sí”. Estas prácticas no constituyen una obligación inscrita en un código de comportamiento que prescriba acciones estandarizadas para todos los individuos sino, más bien, son parte de un *ethos*, una opción por vivir de diferentes formas la relación con el poder que se ejerce tanto sobre sí mismos, como en la interacción con los otros.<sup>13</sup> Así, el *cuidado de sí* se erige como práctica de la libertad, en tanto se mueve entre relaciones de poder, pero desde la posibilidad de jugar en ellas por medio del “gobierno de sí mismo”, que no puede ejercerlo un sujeto dominado o subyugado por otros, o por sus propios deseos.

En este caso, gobernarse no significa suprimir el deseo, sino ejercer un poder sobre él; no basado en reglas exteriores al sujeto de verdad, y sí, en cambio, en la elaboración del uso de los placeres, en su distribución y sus límites (cfr. Foucault, 2005a: 87). De este modo, por fuera de una lógica de constricción, se establece una relación entre ascetismo y verdad, que abre la pregunta por cómo elaborar una relación estética con el deseo: “¿qué es lo que uno debe ser capaz de saber sobre sí para desear renunciar a algo?” (Foucault, 1991: 46-47).

## Devenir otro

Somos ese quimérico museo de formas in-  
constantes, ese montón de espejos rotos

Jorge Luis Borges (1997: 33)

---

<sup>13</sup> De acuerdo con Foucault, las relaciones de poder están presentes en todas las interacciones humanas, en tanto constantemente nos vemos involucrados en situaciones en las que se intenta, de un lado u otro, conducir la conducta de los demás y, en función de ello, se ponen en marcha —no siempre conscientemente— juegos estratégicos que no cumplen un papel meramente restrictivo, sino también impulsador y productivo. Por lo tanto, no connotan siempre un carácter negativo o constrictivo. De este modo, asumimos que el poder no es algo que alguien de “alto mando” posea como si fuera una propiedad u objeto que usa para generar una represión sin salida sobre un sujeto (o un pueblo) sino, más bien, lo entendemos como formas de relaciones productivas que son móviles e inestables (Cfr. Foucault, 1994: 405). El poder es fuerte “debido a que produce efectos positivos a nivel del deseo [...] y también a nivel del saber. El poder, lejos de estorbarle al saber, lo produce” (Foucault, 1992: 107).



En el cuerpo del texto *soy* y *estoy*, pero también me disuelvo y me des-sitúo, devengo en lo que pude haber sido, en lo que podría ser y habitar, en otro espacio en el que soy otra, otro, otras cosas. En todos estos matices y en aquellos que aunque quisiera no puedo enunciar con palabras, se encuentran las condiciones de posibilidad de mi devenir en la escritura o de mi devenir escritura.

El acto de *decir* no solo implica una interlocución con otro, sino que, además, su *yo* es *otro*,<sup>14</sup> que, junto con un *aquí* y un *ahora*, no constituye el contenido de un discurso dispuesto en función de referenciar una realidad de forma transparente, sino que ese *yo*, en sí mismo, es también una realidad, un acontecimiento de la enunciación en el límite del mundo, que sólo tiene lugar en el instante en que se produce. Si bien dicho acontecimiento no refleja la referencialidad identificante de un nombre propio concreto, cómo negar la posibilidad de que entre el sujeto “real” y aquel heterónimo de la enunciación (que también es real, en el límite del mundo) se produzca un encuentro, una tensión estética.

José Luis Pardo plantea, con otro matiz, esta relación entre mismidad y otredad:

No podemos decir todo lo que queremos porque, entre otras cosas, qué es lo que queremos lo sabemos en verdad sólo cuando lo hemos dicho, cuando nuestro deseo ha pagado en la aduana de la lengua el tributo sin el cual no llegaría a

---

<sup>14</sup> En el libro *Sí mismo como otro*, Paul Ricoeur llama a este fenómeno del lenguaje, ya problematizado por Wittgenstein, *aporía del anclaje*, en el que “el punto privilegiado de perspectiva sobre el mundo, que es cada sujeto hablante, es el límite del mundo y no uno de sus contenidos. Y sin embargo, de un modo que resulta enigmático, después de haber parecido obvio, el *ego* de la enunciación aparece *en el mundo*, como atestigua la asignación de un nombre propio al portador del discurso. En efecto, soy yo, fulano, P. R., quien es y quien no es en el límite del mundo” (Ricoeur, 2006:31-32). Esta aporía del lenguaje relaciona también los deícticos *aquí* y *ahora*; no podríamos decir que junto con el *yo* estos son localizadores equivalentes de forma substancial a las coordenadas objetivas del tiempo y el espacio. Pero tampoco se trata de ilusionismos de la enunciación carentes de un compromiso de significación. Esta reflexión lía el cuerpo como “fragmento de la experiencia del mundo” y a la vez como aquel cuerpo que es asumido como “propio”, por usar la expresión de Ricoeur, en el límite del mundo. Dicho de otra manera, “el cuerpo es a la vez un hecho del mundo y el organismo de un sujeto que no pertenece a los objetos de los que habla” (Ricoeur, 2006: 36). Por esta razón, no es posible plantear una correspondencia radical entre el autor y el narrador, pero tampoco el negar de forma rotunda alguna relación, por más que sea “extra-textual”.



tener sentido ni siquiera para nosotros mismos que somos sus portavoces. La prueba es que, cada vez que hablamos para declarar nuestra voluntad, no tenemos más remedio que oír lo que decimos como si lo dijera otro, como si nuestra voz ya no fuera nuestra sino la de un extraño a quien no reconocemos del todo, sintiendo entonces la humillación de que, en lo que ese eco nos devuelve, hay siempre algo más o algo menos de lo que nosotros queríamos decir, de lo que nosotros habíamos puesto (2004: 8).

Lo dicho hasta el momento nos conduce a plantear que en la enunciación opera, más que un “yo soy otro”, un “yo es otro”,<sup>15</sup> un extrañamiento, un distanciamiento del sujeto sustancial. La unidad de la vida se ve amenazada por la ruptura, por el devenir de acontecimientos inesperados, por la tensión de un personaje puesto en trama (Ricoeur, 2006: 142, 146-148).

Aquí, enunciar es “dejar oír la multiplicidad de voces que como rumor de fondo emanado de las tribus nómades atraviesan el sujeto y lo desarman” (Garavito, 1999: 278).

Y, en sentido, tenemos en la literatura una forma radical de tal enunciación; en tanto que su acontecimiento es un “tránsito hacia el afuera” (Foucault, 1989: 13), en el que ya no habla un sujeto, habla la palabra misma. Por esta razón, encontrarse con la literatura no es nunca ganarse como sujeto, es perderse, siempre, y perder el poder de poseer, de saber, de asir; encontrarse con la literatura es entregarse a la ignorancia.<sup>16</sup>

Leer, escribir, hablar, en este espacio, “dejan de convenir a los modos de comprensión que exige la eficacia del trabajo y del saber especializado” (Blanchot, 2005: 240). En este sentido, “el artista se desvanece en la obra, es invitado a desaparecer, es decir que la experiencia literaria es devenir otro” (Salas, 2008: 3).

---

<sup>15</sup> Apropriación del conocido adagio de Arthur Rimbaud: “*Je est un autre*”, presente en *Carta del vidente* (2009: 66).

<sup>16</sup> “Autor, lector, nadie está dotado, y quien se siente dotado siente sobre todo que no lo está, se siente infinitamente desprovisto, ausente de ese poder que se le atribuye, y así como ser ‘artista’ es ignorar que hay un arte, ignorar que ya hay un mundo, leer, ver y oír la obra de arte exige más ignorancia que saber, exige un saber que inviste una inmensa ignorancia y un don que no está dado por anticipado, que cada vez hay que recibir, adquirir y perder en el olvido de sí mismo” (Blanchot, 1992: 180).



Esta experiencia se da siempre al borde del vacío, de la muerte y, al mismo tiempo, es una experiencia vital, un cambio, un recomienzo constante. Es desde esta perspectiva que puede entenderse la experiencia del arte, como un “querer vivir”, al borde del abismo, fuera del “querer asir” (cfr. Barthes, 2004: 123). Lo cual conduce al abandono de las seguridades y las certezas del día, y nos expone al “escándalo del error absoluto, de lo no-verdadero, del fracaso” (Blanchot, 1992: 232).

De este modo, en la experiencia literaria nos situamos de frente al riesgo de la ignorancia, el desamparo, lo no verdadero y el fracaso. Y, sin embargo, nos dice Maurice Blanchot, “el error nos ayuda” (1992: 235).

Cuando descubrimos todo lo banal, todo lo débil, todo lo efímero que hay en nosotros, el mundo se nos hace un ruido insoportable, frente al que es necesario imponer silencio. Es en ese silencio en lo que encontramos la diferencia con el mundo. ¿Será entonces esa la frágil y silente forma en que el error nos ayuda?, ¿la pasión de la diferencia, llevada hasta la indiferencia, que no se queda en su igualdad definitiva? (cfr. Barthes, 2004: 128, 133). Quizá. En todo caso, nunca será un asunto dictaminado por el *deber ser*, y si de esta experiencia deviene alguna comprensión, siempre será una “comprensión impotente, que, más acá del tiempo, anuncia siempre el comienzo” (Blanchot, 1992: 236).

Nada de lo anterior tiene la intención de servirle al mundo —y su luz diurna de horarios y compromisos—, pero siempre dejará entreabierta una puerta para que lo veamos diferente, para irrumpir como acontecimiento para la subjetivación. Así que no podemos pensar esta noción desde una lógica esencial o fundamental, que la convierta en una consigna de salvación; tampoco podemos pretender volcarnos sobre esta con el interés nostálgico de recuperar la unidad perdida.

Y esto es porque *subjetivación y escritura de sí* hacen parte de la búsqueda de los *fragmentos de un espejo que nunca ha estado entero*, de una experiencia que no afirma, no consolida, que se despoja de la unidad de una identidad inmanente. En este sentido, Duccio Demetrio plantea en el libro *Escribirse*:

Si en Platón la metáfora del espejo —o la pupila ajena, que permite la identificación de la esencia más verdadera y profunda de quien está ante nosotros y, a la vez, de nosotros mismos, que nos vemos en ese ojo— se emplea para devolverle el alma extraviada a su unidad perdida, en Montaigne, la actividad de



la mente introspectiva es un juego divertido que consiste en buscar los *fragmentos de un espejo que nunca ha estado entero* (1999: 68; el resaltado es mío).

Finalizo esta parte haciendo hincapié sobre la tensión existente entre dos grandes imágenes de la escritura. La primera de ellas, la que he intentado desarrollar a lo largo de este texto, es la escritura como espejo roto que deviene en puerta; *escritura de sí* que, como vimos, no constituye una práctica irracional, meramente emotiva o expresiva de la interioridad de un sujeto, sino, más bien, práctica que bordea el *adentro* y pliega en este el *afuera*, compromiso ético y estético con la verdad. La otra imagen se refiere a la escritura como cruz, como un lastre con el que se debe lidiar, para poder comunicar o informar sobre los resultados de algún proceso; escritura por encargo, sujeta a planes y tiempos prefijados, informes que bien informan, escritura que rinde cuentas, escritura eficiente en la relación costo-beneficio.

Pero, cómo hablar de escritura, sea cual sea su ámbito, y perder de vista que lo que está en juego es el pensamiento. Quien piensa se interroga y no sabe a dónde lo conducirán sus preguntas, porque precisamente, para hacerlo, bebe del *afuera*, de lo *no conocido*, de lo *impensado*. Quien piensa, quien escribe, y termina diciendo-verdad<sup>17</sup> (así no se halle en la verdad),<sup>18</sup> está condenado a perderse, de nada vale pedir luz o sol.

---

<sup>17</sup> Como *Parrhesía* (véase Foucault, 2010b).

<sup>18</sup> Como verdad comprobable al interior de determinado orden del discurso.





## Cuando los ojos se cierran. Apuntes del Seminario

Algo le está sucediendo al modo en que  
pensamos sobre el modo en que pensamos

Geertz (2003: 15)

Y me preguntás con tus ojos inocentes y brillantes: ¿Crees firmemente que Dios inventó cuanto existe en el cielo y en la tierra? Claro que sí, alguien tuvo que ser y ése fue Dios. Y ¿no dejó lugar para inventar algo, algo nuevo, que tenga vida nueva y ande en ese espacio que hay entre el cielo y la tierra? Te contesto que no, todo está inventado y te propongo que vayamos al parque, para jugar bola y así sentir que la tirás con suavidad, con amor y con esa alegría que tanto cuesta que te suba por la cara, mi querida Cloti (Naranjo, 1996: 154).

**M**uchos profesores suelen leer en voz alta textos literarios, con el ánimo de ambientar, motivar o sensibilizar a sus estudiantes frente a determinado tema o problema que desean abordar. En este caso, la lectura se produce, generalmente, al inicio de las sesiones, en un momento que se plantea como “placentero” y que busca atraer la atención, para pasar, entonces, a lo que realmente convoca el encuentro.

No fue este el espacio que ocuparon los textos literarios<sup>1</sup> en el Seminario de Práctica, en tanto el diálogo que planteábamos con ellos, y

---

<sup>1</sup> Es amplio el listado de los textos literarios leídos en las sesiones del Seminario; dentro de este, los libros *Alicia en el país de las maravillas* y *Alicia a través del espejo*, de Lewis Carroll, ocuparon un lugar muy importante.



la experiencia que de allí derivaba, hacía parte de la problematización y no simplemente su abre bocas. En algunas oportunidades, antes de una lectura en voz alta, de forma irónica les decía: “tomaos de la mano, apagad la luz, cerrad los ojos”; todos nos reíamos, nadie cogía la mano de nadie. Deseaba manifestarles que nunca llevaba este tipo de textos con la idea de generar una actitud de sensiblería o para hacer reduccionismos o moralejas de la lectura literaria; por el contrario, se trataba de una experiencia vital que, claro, comprometía los afectos, la emoción, pero así mismo la razón y el pensamiento crítico.

Vamos al parque, pero no me tirás la bola, preferís juntar piedras y confesarme que querés inventar una cosa nueva, algo así como las mariposas [...] Y te bajo de las nubes porque las mariposas ya se crearon, las creó Dios y las hizo venir de la fealdad porque primero eran gusanos, horribles y asquerosos gusanos que dan miedo, y sólo podían ser bellos un momento. Te callás, Clotilde, por un buen rato y te volvéis a meter dentro de vos misma mientras acariciás las piedras (Naranjo, 1996: 154).

En este sentido, viene a mi memoria uno de los encuentros en los que la lectura en voz alta de un texto constituyó un acontecimiento. Se trata de la sesión en la cual leímos “Cuando inventé las mariposas” de Carmen Naranjo. Este cuento, las conexiones realizadas y la discusión nos propinaron, como grupo, una experiencia estética. El texto de una de las estudiantes del Seminario lo sugiere así:

Comienza entonces la lectura, impregnada por matices y sentimientos; nos tenía a todos embrujados, tanto es así, que cuando entraron unas compañeras y no encontraron asiento, ninguno sintió, todos estábamos perplejos con el texto. Yo miré a mis compañeros, ellos estaban igual que yo [...] Este cuento tuvo la capacidad de unirnos, aunque cada cual lo haya vivido de forma diferente, como se evidenció en el momento de escoger algunas palabras que se nos venían a la mente cuando nos leían algunos apartados (Memoria elaborada por Diana María Monsalve, en: Archivo de la investigación, mayo de 2007).

Con plena ambivalencia, este cuento, sin dejar de ser cuento, con sus piedras, sus mariposas y sus Clotildes, nos evocó la sensación de seguridad y, a la vez, de incertidumbre, de artificio y verdad, de in-



credulidad y fe, de debilidad y fuerza frente a la sentencia de que no puede volverse a crear lo que está ya creado. Todo esto fue construido por vía analógica.

Estoy seguro que Clo se enreda demasiado, piensa más de la cuenta y padece de manías, no sería extraño que fuera sonámbula y se levantara dormida a buscar cómo se encuentra algún poder de Dios. Me asustan un poco sus silencios y esa forma que tiene de meterse en un mundo para mí desconocido (Naranjo, 1996: 155).

En el Seminario de Práctica no solo narrábamos textos literarios, también otras historias sobre la formación investigativa, en relación con nuestras y otras vidas. La narración permitía descubrir cómo algo que supuestamente todos vivían del mismo modo —por la condición de estudiantes jóvenes residentes en Medellín, por el interés común hacia ciertos tópicos— podía tomar diferentes matices e incluso llegar a significar cosas distintas, dependiendo de quién lo contara y quién lo escuchara. La narración nos comunicaba con realidades que en ocasiones lo académico (o lo entendido como *académico*) silenciaba. Las relaciones con lo familiar, el trabajo o el ingreso a la universidad, eran asuntos que nos mostraban diversas condiciones sociales y culturales.

[...] No me quedaba ni una pizca de esperanza. Y ¿qué crees que pasó? Una piedrecita, la que estaba como carcomida, la más triste, la más opaca, empezó a hincharse, a dar vueltas sobre sí misma, y creció y creció como enmarañándose ella solita, parecía que hilaba temblorosa todos los afanes, junto a las dudas y la fe, era un revoltijo espantoso, parecía loca o metida en un pleito de familia, hasta que salió un ala con puntos rojos, amarillos, verdes y azules de puñales, con una textura transparente, y otra ala que se repetía igual en colores y formas, ya redondas, ya triangulares, ya de remates armónicos ahí mismo donde parece agotarse la imaginación creativa (Naranjo, 1996: 157).

Este tipo de lectura fue siempre valorado en el Seminario. Nos permitía compartir un saber elaborado por medio de la experiencia de vida, desde iniciativas profundamente sinceras. Fue así como escuchar se convirtió en compromiso con esa otra o ese otro que no



solo exponía algo, sino que *se* exponía frente al resto de compañeras y compañeros; ello generaba una conexión entre todos y todas.

Así, narrar y escuchar se instituyeron como elementos indisolubles de un mismo rito, esperado, preparado, comprometido, que siempre afectaba a quienes participaban de él. En efecto, saboreábamos la experiencia estética compartida en las lecturas hechas, los procesos emprendidos en común, en fin, por las dinámicas que el Seminario iba construyendo y que ofrecían a sus integrantes elementos para reflexionar la práctica, pero que además demandaban otros de parte de cada uno y cada una de nosotros/as. Entonces, los ojos se cerraban sin que nadie lo pidiera y, sin estar precedido de ninguna instrucción artificial, presenciábamos un tomar de manos simbólico.

De este modo, cada sesión del Seminario fue una experiencia, un acontecimiento. Cuando los ojos se cierran en un espacio académico, habla, escucha, escritura y lectura dejan de ser entregas por encargo para conseguir una calificación. Es lo que creo interpretar en la siguiente afirmación:

En ese instante la sesión aparentemente terminó, pero, cuando desperté, el seminario todavía estaba ahí (Memoria elaborada por Jhonny Cárdenas Giraldo, en: Archivo de la investigación, octubre de 2007).

La relación con lo metafórico trajo consigo una forma de saber confrontadora, desinstalante, manifiesta de múltiples maneras, por diversos juegos de lenguaje que no siempre ofrecían respuestas taxativas sino, más bien, trazos para elaborar verdades a partir del acontecimiento con las teorías, las prácticas, las conversaciones, las imágenes, los recuerdos.

En suma, aunque la escritura fue planteada como una *escritura de sí*, tuvo siempre la intención de ser compartida con el grupo y, con esta acción, aportaba a las discusiones que se suscitaban. Hacer explícito el *yo* situado en la narración, lejos de generar un aislamiento individualista, favoreció el reconocimiento del otro y de la otra.

En el Seminario de Práctica marcamos el tiempo y el espacio de varias maneras, pero es innegable que el principal modo de hacerlo estuvo centrado en escribir con las graffías de representación alfabética del castellano, primordialmente porque este curso hacía parte de un

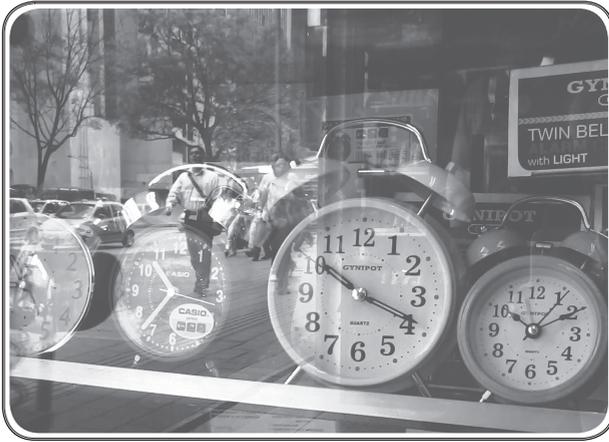


programa de formación de maestros/as de lengua castellana. Además, porque esta era la lengua materna de todos los participantes. Otra de las razones —quizá relacionada con las anteriores— corresponde al hecho de que hubiese en el grupo una atracción especial por la escritura de este tipo. Esto fue visible en muchas ocasiones en las que se produjo de forma espontánea, sin que yo ni nadie persuadiéramos explícitamente para ello. Por último, escribimos de este modo, también, porque nos interesaba ser leídos/as en un espacio académico que tiende a sobrevalorar la escritura (en el sentido convencional del término) por encima de otros tipos de expresión, significación, pensamiento y comunicación. No obstante, también lo hicimos con dibujos, pinturas, fotos, videos, entre otros.

Aun cuando escribimos para ser leídos/as en el ámbito académico, lo hicimos subvirtiendo varias de sus reglas. Por esta razón, el lenguaje narrativo no fue solo parte del componente metodológico, ya que terminó siendo también una de nuestras principales formas de resistencia. Pero esto no excluyó el encuentro con discursos validados, autores reconocidos, técnicas y metodologías, porque el propósito era descentrar, mas no negar la importancia de los saberes académicos. De hecho, fue decisivo comprender que no queríamos estar por fuera del discurso académico, sino resignificarlo.

Toda esta experiencia se fue reflejando en nuestros textos, porque, como dice Clifford Geertz (1997: 158), habiendo surgido algo nuevo, tanto “sobre el terreno” como en la “academia”, es algo nuevo también lo que debe aparecer en la página escrita.





## Parte 3

### Fuga

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

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

—No entiendo —dijo Alicia.

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

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

—¡Ah! ¡Es por eso! —dijo el Sombrero—. No soporta que lo midan. Ahora, si sólo te mantuvieras en buenos términos con él, te dejaría hacer casi todo lo que quisieras con el reloj

Carroll (1995: 88-89)



## El balbuceo de la lengua académica

### ¡Quebreemos un reloj!

Vivo, de puro milagro —se decía a sí mismo, pensando silencioso después de su batalla con los siervos de Poseidón—. En esta carrera por vivir no puedo escapar a la violencia, no puedo darme por vencido, desistir de esta lucha diaria, maldita lucha necesaria para seguir. Los dioses no siempre hablan, a veces guardan prolongadísimos silencios, de nada vale gritar, revolcarse, gemir... no responden, pero irremediamente siguen allí, con su mirada fija sobre mí, señalándome con sus dedos iluminados, como jueces.

**A**ño 1996. Emocionada con la idea de estar ahora en la Universidad, llegué a la inducción de la Licenciatura en Educación, Español y Literatura. Nos recibió, en un pequeño salón de sillas de patas largas (algo así como un aula laboratorio o aula taller), la que en ese entonces era la asesora del programa. Recuerdo una de las primeras cosas que nos dijo, sería, con imponente convicción: “Ustedes no van a ser escritores, y quien esté aquí con esa expectativa puede irse, porque lo que van a ser es maestros”.

Por razones que aún no termino de comprender, aquella sentencia marcó para mí el inicio de una nueva etapa que dejaba atrás, precisamente, gran parte de lo que me había conducido hacia ella... *Los cabellos de la muerte*, el libro de manuscritos sin inscripción genérica, plagado de dibujos y de historias de oscuras casas que, sin conocer a Julio Cortázar, eran tomadas por el tedio, por la soledad; historias de viajes que nunca había tenido; personajes raptados de alguna película



o cualquier cuento de Álvaro Cepeda Samudio; sujetos de otro sitio y otro tiempo que aterrizaban siempre equivocadamente, en lugares que no eran los suyos, en los que había gente que esperaba, pero no a ellos; el diario perdido de Nynac Zorti, una anciana en los campos de concentración de la Segunda Guerra Mundial; guiones de obras de teatro en inglés, basados en recortes de canciones del periódico; la novela que inicié en noveno grado y que nunca terminé...

Todos esos textos, los que no recuerdo, los que perdí, esos textos y sus imágenes, todos tuvieron que vérselas con el colegio, lo más cercano que había conocido hasta entonces a la academia y la escritura: fuga o entrada a su espacio, a su cotidianidad y a sus acontecimientos, al vaivén de lo mismo en los minutos, las horas, los días, otra vez la tarde, otra vez el calor y de repente, lo inesperado, sus razones y las más para llegar o escapar, el desplazamiento de un aula a otra entre clase y clase, el concurso de cuento, la feria de la ciencia, los viernes de Block Pinares y lápiz HG, las manualidades, los misterios del laboratorio, el teatro rojo, el proyecto final de inglés, cualquier tema de historia o geografía, la neoclásica construcción con más de sesenta años, antigua Facultad de Derecho. Colegio y escritura, colegio y tedio, colegio y creación, colegio y calor, colegio y arreglármelas para escribir.

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

En aquella época de 1996, con mis cortos diecisiete, entendí claramente el mensaje, y no tuve por ello grandes problemas. ¡Nada de distraerse!, era necesario entrar en el juego de verdad de lo académico, aprender a escribir textos referenciales, y ya desde el colegio era buena en eso, me gustaba presentar informes. Los de laboratorio, en



especial, me permitían mostrar con seguridad resultados sustentados en procedimientos del método científico. Recuerdo con cariño las noches de Latina Estéreo y enciclopedia abierta, no tenía computador. Lo mío era trasnochar escribiendo informes, aprendiendo a hacer marcos teóricos, con la puerta cerrada, escuchando *Te regalo el corazón*, la ventana bien abierta, domeñaba con la palabra el mundo. Después de haber pasado varias horas de bata blanca en el laboratorio de un colegio con modalidad en ciencias naturales, vivía la pasión de *decir*, luego del laboratorio y la enciclopedia.

Reconozco que en la Universidad aprendí a descubrir en mis profesores qué palabras querían escuchar y sobre todo cuáles querían leer en los trabajos que presentaba. Pero cómo negar que los lenguajes analíticos, expositivos y argumentativos me atraían; de hecho, ejercen todavía gran fuerza de atracción sobre mí; también me gusta perderme en la abstracción, teorizar estirando el dedo índice de la mano derecha, dictaminar: “el mundo no es esto, el mundo no es aquello”, y templando más el dedo: “el mundo es esto, el mundo es aquello”. Pero mis palabras eran un poco indisciplinadas, saltonas, desobedientes; entonces también había que someterlas, domarlas, encajarlas, vestir-las con uniformes y ordenarlas con base en teorías del color. Me entregué con ahínco a esta labor, hacer la realidad y la vida con categorías es parte de nuestra humanidad cautivadora.

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

Varios años después de aquella inducción en el aula de sillas de patas y sentencias largas, terminando ya la carrera, matriculé uno de los cursos finales: literatura griega. El primer día de clase me puso en frente de un profesor particular: su cabello y su piel no mostraban a un hombre muy joven, pero su forma de vestir y algunas de sus expresiones revelaban una intención de mostrarse no viejo, acaso irreverente. No recuerdo muy bien su rostro, tenía unos grandes ojos verdes —quizás azules, suelo confundirlos—, una risa fuerte, que devenía en carcajada luego de sus propios chistes. Desde el principio se hizo el anuncio:



finalizaríamos el curso con una comida especial. ¡Qué sorpresa!, uno de los compañeros, otrora chef de barco, prepararía para todos una ensalada mediterránea. La propuesta, las obras, los vocablos griegos, todo configuraba una atmósfera seductora; algunas cosas de las dichas me sonaban deliberadamente atrevidas, no sabía aún si me incomodaban o me gustaban demasiado. Una vez, hablando del tiempo mítico y el tiempo cronológico, de Dionisos, de Cronos, dijo lleno de efervescencia: “¡Quebrems un reloj!”, miró su muñeca y luego dijo: “pero yo no uso esas cosas”. Nadie se atrevió, y ahora sospecho que él sabía que nadie lo haría. Luego, un silencio entre todos; no sabíamos si lo había dicho en serio o en broma. Las clases avanzaron entre Afrodita, los himnos órficos, Odiseo, Penélope, y comentarios del tipo: “estos poemas deben leerse tomando vino en un ritual de noche”.

Desde un extremo del salón, curiosamente callada, observaba la enajenación del tiempo y el espacio que tenía lugar dentro del cuadro que pintaban las palabras del profesor; desde ese extremo, veía cómo los demás iban entrando y adquiriendo una ubicación dentro del marco. Esto pasaba aunque estuviésemos sentados en sillas ancladas, con tornillos de acero, al piso de uno de los salones del bloque 4, uno de ventanas grandes que dan a la manga contigua al Teatro al aire libre. ¿Ancladas para que nadie se las robara?, ¿ancladas para que en las protestas no fueran quemadas esas sillas universitarias de madera?, ¿ancladas para atrapar a los estudiantes entre el suelo y el brazo de tubo y palo?, ¿ancladas para que los sentados no pudieran arrastrarlas con sus embelesados cuerpos, para impedir la levitación?, ¿ancladas para no permitir al sentado mirar al compañero de atrás y al profesor al mismo tiempo?

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



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

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

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

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

Cuando el profesor me devolvió el trabajo alabó —casi por buena educación, creo— mi creatividad, pero al instante me dijo, con halo de seriedad, que se había sentido muy extraño leyendo un texto así, que no era exactamente lo que él había pedido para el trabajo final, que se sentía avergonzado de haber leído cosas que eran tan íntimas, tan emotivas, tan personales. Sentí que me miraba el vientre mientras decía eso —como si esa clase de escritura hubiese sido producto de un desliz de sensibilidad de una mujer embarazada en la universidad—; estaba ya muy pronunciado, nueve meses para estallar por fuera de la piel. Él hablaba y yo lo miraba a los grandes ojos azules o verdes, él se-



rio y yo tapando con una sonrisita el temblor en los labios. Entonces, con el metalenguaje más elaborado que pude rebuscar en el anaquel de los estudios literarios que tenía en la cabeza y que no eran pocos a la altura de la carrera, le recordé las teorías sobre la enunciación, enunciador/narrador, enunciación/historia, “no hay identidad posible entre autor y personaje”, dijo Bajtín; “Sujeto de enunciación no es sujeto ontológico”, afirmó Greimas; un par de citas más, de Ricoeur y de Barthes. Finalmente, como diciéndomelo a mí misma, “el enunciador no es lo mismo que el autor, la voz poética no es lo mismo que el poeta, si el narrador de un texto dice encantarle relinchar y comer hierba, eso no significa que el sujeto que escribió la historia sea un caballo”. Y con toda mi dignidad, tomé el *yo* que estaba entre los renglones que, en ese instante pensaba, nunca debí entregarle, como ilusión creada por aquella narración en papeles, lo posé sobre mi vientre inflado, encubierta en la ambivalencia, y me fui, con la certeza de que otro día amanecería convertida en un insecto, con la posibilidad de esconderme en el nombre de Nancy Ortiz.

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

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

## La escritura académica

Cuando la lengua está tan tensada que se pone a balbucir, o a susurrar, farfullar [...] todo el lenguaje alcanza el límite que dibuja su exterior y se confronta al silen-



cio. Cuando la lengua está tensada de este modo, el lenguaje soporta una presión que lo remite al silencio

Deleuze (1996: 179)

Claridad, precisión, objetividad y concreción, son algunas de las características atribuidas actualmente a la escritura en el ámbito académico. El texto académico debe mostrarse libre de toda retórica o, más bien, camuflarse como una “anti-retórica” (cfr. Restrepo, 2004). Por esta razón, se plantea eminentemente denotativo, asertivo y referencial, libre de impurezas y amenazas retóricas.

Desde esta lógica, investigadores/as adelantados/as prescriben, en manuales y materiales pedagógicos, orientaciones para que los “investigadores/as en formación”<sup>1</sup> puedan ajustarse a normas estandarizadas que garantizarán la producción, la circulación y el consumo de artículos y textos. En dichas orientaciones es extendido el menosprecio por cualquier escritura que se desvíe de las lógicas de la racionalidad instrumental, por textos cifrados en acontecimientos y tramas, y por construcciones analógicas que favorezcan múltiples interpretaciones de una misma realidad, que no serían —desde una lógica científicista— otra cosa que distracciones de un contacto “directo” y “objetivo” con esa realidad.

Y, sin embargo, ya Friedrich Nietzsche planteó, en 1873, la imposibilidad de toda lengua para expresar una verdad “esencial”, “pura”, “absoluta”, una verdad adecuada sobre las cosas que pretende representar. De manera que la relación entre lenguaje y realidad es imprecisa, indirecta, y siempre se extravía.<sup>2</sup> Esto, porque:

---

<sup>1</sup> Como si todos/as los/as investigadores/as no se encontraran en una permanente formación, que se ve afectada, precisamente, por su actividad investigativa.

<sup>2</sup> Al respecto, José Luis Pardo dice: “no hubo jamás una situación de partida, desviación de grado cero entre palabras y objetos, en la que cada cosa respondiese a su nombre y hubiera un nombre para cada cosa; en su misma esencia, el lenguaje funciona, y deja hueco a la creación y al pensamiento, precisamente porque esa situación de equilibrio contable es imposible, porque a las cosas sólo cabe acercarse mediante aproximaciones y rodeos. Por otra parte, la palabra es la superficie de inscripción de todo cuanto nos pasa, y por tanto no puede evitarse que consigne nuestras miserias y nuestras glorias: registra desviaciones que son el producto de conquistas históricas de cuyo éxito sería mezquino lamentarse, o del tacto sin el cual las relaciones sociales serían insoportables: que al adulterio ya no se le llame delito ni a los negros esclavos no es una perversión, sino el reconocimiento lingüístico de un cambio en el orden de las cosas [...]” (2004: 8).



El origen del lenguaje no sigue un proceso lógico, y todo el material sobre el que, y a partir del cual, trabaja y construye, el hombre de la verdad, el investigador, el filósofo, si no procede de las nubes, tampoco procede, en ningún caso, de la esencia de las cosas (Nietzsche, 1970: 548).

Explicar, demostrar y asir fielmente la realidad; dominar, domesticar y aclimatar lo incierto y lo desconocido, son éstas las indicaciones generales del discurso moderno sobre lo académico. Quien pretenda escribir en este campo, tendrá que ajustarse a las formas prescritas; en todo caso, deberá cuidar de no infectar sus textos con un decir metafórico. Pero la percepción del mundo es, de hecho, una percepción metafórica, aunque nuestro ánimo de convención pretenda petrificar y vestir homogéneamente aquello que está envuelto siempre en el movimiento y la novedad. “Decir es renovar”, nos lo recuerda Fernando Pessoa en el *Libro del desasosiego* (2010: 134); pero nos obstinamos en intentar endurecer y uniformar metáforas, porque buscamos la seguridad y la comodidad de la certidumbre, en la ilusión de una correspondencia directa o transparente entre lenguaje, realidad y verdad (cfr. Nietzsche, 1970: 552).

De este modo, el *deber ser* de la escritura académica apunta hacia la configuración de un discurso referencial, basado en la convicción de una descripción pura, que aprehende una realidad medible, verificable y objetivable directamente, que la capta tal como es, y en este proceso no da rodeos, no se extravía. Adicionalmente, hay en la actualidad una tendencia bastante reduccionista que espera del texto cierta ligereza, pues ahora este constituye un producto más de consumo y, conforme a ello, deberá estar mediado por una lectura rápida, que no puede dar lugar a pérdidas de tiempo,<sup>3</sup> ya que cada lectura se inserta en forma circular en otra actividad como, por ejemplo, la construcción de un estado del arte.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Así mismo, el investigador que intenta pasar por la escritura su experiencia de investigación debe ajustarse a los tiempos de la ejecución del proyecto, que no son los tiempos de un trabajo artesanal, que imprime marcas de la experiencia, detenido en los detalles del pensamiento, de sus formas, sino el tiempo de las agencias que financian dicho proyecto.

<sup>4</sup> Con ello no pretendo desaprobador la idea de una lectura guiada por intereses, ya que la lectura es siempre una práctica interesada; lo que pasa es que los caminos que conducen la experiencia hacia un texto no suelen provenir de exigencias externas o “tareas”, sino más de bien de preguntas existenciales que ponen en juego un saber y un poder que operan inicialmente sobre uno mismo.



De manera que el ideal de un texto académico se encuentra en la producción de un tipo de discurso que no distraiga ni confunda al *afanado lector* que espera, desde el título y el primer párrafo del texto, ubicar concretamente no solo la temática, sino también los resultados o las conclusiones a los que determinada investigación condujo, debidamente avalada por una entidad financiadora y en un tiempo cronológico preciso. Por esta razón, lo que se dice debe estar siempre respaldado de forma directa por la aplicación de un método validado, nunca en la experiencia o en la intuición (que no tienen una inscripción cronológica definida), por más que se sospeche que, en el fondo, son elementos decisivos en la percepción y la comprensión de los problemas planteados.

En suma, es notorio que ciertas formas discursivas se convierten en objeto de desprestigio e incluso de subalternización,<sup>5</sup> en la escritura académica y, sobre todo, en el campo de la publicación. Es el caso del discurso narrativo, que suele verse de modo despectivo en este ámbito, en tanto es asociado a lo anecdótico, a lo trivial y no a una manera válida de producción de conocimiento. Algo similar sucede con textos poéticos, epistolares y fragmentarios. Desde esta lógica, no es nada deseable que la actividad académica de alguien sea calificada de narrativa, poética, analógica o metafórica, por más que su escritura sea apreciada como “imaginativa”, “creativa” o “bella”. Es curioso el hecho de que en programas del área de humanidades proliferen la lectura de textos narrativos, epistolares, poéticos, fragmentarios, pero a la hora de escribir sobre estos, profesores/as y estudiantes deban hacerlo en un lenguaje tipificado, categorial, lógico, asertivo, objetivo, coherente, unitario.

Aquí es importante tener en cuenta el hecho de que las ciencias humanas surgieron como ciencias bajo el impulso del paradigma positivista, lo cual explica la marcada voluntad, en la mayoría de ellas, de distinguir y distanciar sus textos de la escritura literaria,<sup>6</sup> cuando en otros

---

<sup>5</sup> Aquí es importante escuchar la advertencia que hace Arturo Escobar sobre no moralizar la división de antropologías hegemónicas y subalternas: “[no consideramos] que las antropologías hegemónicas sean rechazables en bloque o que las subalternas representen una pura exterioridad al poder, donde aflora una ‘verdad’ o ‘radicalidad’ prístina garantizada por su posición de subyugación, marginalidad e invisibilidad” (2005: 237-238).

<sup>6</sup> Hayden White (2003), Clifford Geertz (1997) y Bernard Lahire (2006) develan el carácter analógico y retórico de la escritura en los campos de la historia, la antropología y la sociología, respectivamente. Desde luego, en la oficialidad de las disciplinas no hay un reconocimiento de sus relaciones particulares con la imaginación literaria, con la construcción metafórica, la ironía y, en términos generales, con las formas de la metonimia y la sinécdoque. Hay un temor generalizado hacia la diferencia y la incertidumbre, que se traduce en un desprecio por todo aquello que se salga de una relación vertical con el conocimiento.



momentos históricos no fueron tan precisos los límites entre lo literario y los saberes que sobre lo humano confluían en lo escrito. El ánimo de constitución y demarcación de estos saberes como discursos científicos independientes implicaba orientar sus métodos hacia la generalización y la cuantificación,<sup>7</sup> y diferenciarse de formas indiciarias, adivinatorias y, por supuesto, literarias. En este sentido, para Auguste Comte, la expresión de un científico “no debía obedecer a reglas artificiosas, sino corresponder a los objetos tratados, y ése era su propio caso, porque no se podía atener a retóricos, sino a naturalistas [...]” (Lepenes, 1994: 11).

A lo anterior se suma la tendencia que atraviesa la racionalidad instrumental de Occidente de polarizar *realidad* y *fantasía*, de tratarlas como instancias opuestas, irreconciliables, que se excluyen mutuamente y se corresponden en la dicotomía *verdad* / *mentira*. De ahí que tengan lugar la concepción de la *imaginación* como un *irreal*, y la división taxativa entre discurso científico y discurso literario.

## La investigación como devenir

Aunque en la oficialidad actual de la investigación en ciencias humanas se hable de una relación dinámica entre teoría y práctica, parece que, en las prácticas concretas, se sigue reproduciendo una concepción dicotómica que las opone.<sup>8</sup>

En las últimas décadas, en el campo específico de la educación, ha venido tomando fuerza un discurso sobre “investigación cualitativa” que presume una supuesta distancia con los modelos hipotético-deductivos. Sin embargo, los productos de investigación<sup>9</sup> dejan ver, en numerosas ocasiones, una lógica en la que la teoría “ilumina” (su-

---

<sup>7</sup> Esto coincide con la crisis del romanticismo, que “ya había sido una reacción contra la conversión en ciencia y la politización de la literatura por parte de los *philosophes* del período de la ilustración; ahora regresaba el péndulo en su oscilación y por lo menos una parte de quienes rompían con el romanticismo se volvieron esclavos de la fe en la ciencia” (Lepenes, 1994: 78).

<sup>8</sup> Deleuze pone en tela de juicio esta dicotomía entre teoría y práctica cuando afirma lo siguiente: “Desde el momento en que la teoría se incrusta en su propio dominio se enfrenta con obstáculos, barreras, choques que hacen necesario que sea relevada por otro tipo de discurso [...] La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar un especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo” (1992: 78).

<sup>9</sup> En este sentido, la investigación “La formación de maestro/as investigadores en el contexto de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Una aproximación a los imaginarios circundantes”, llevó a cabo un análisis discursivo de los documentos



bordina) a la práctica, y esta última sirve únicamente para constatar la primera. Se trata de una predisposición para la comprobación de hipótesis, sustentadas en leyes universales, establecidas deductivamente, para dictaminar lo regular, y considerar lo que se escape de su determinismo como “anormal”, para recomendar su corrección y hacerlo entrar en “ley”. Es la imagen de la teoría dada por un ascenso de escalera, en la que los sujetos de arriba la producen y los de abajo la siguen o la aplican.<sup>10</sup>

Por otro lado, algunos cánones cualitativos de orientación inductiva tienden a concentrarse, en el proceso analítico, de manera exclusiva en las regularidades y las recurrencias. Desde esta perspectiva, suele acumularse un gran volumen de información, de características y formas muy diversas, en diarios de campo, registros fotográficos, audiovisuales y textos de toda índole, producidos por

---

que soportan la creación de dicha Licenciatura, en relación con el componente investigativo y las imágenes que lo articulan en estos textos, entre los que cuentan el documento construido para obtener el registro calificado del programa (2000), la primera versión del proyecto pedagógico (2005) y un corpus de trabajos de grado (2006-2008). En los resultados de este análisis se aprecia una tendencia fuerte a considerar que lo investigativo consiste en encontrar problemas — desde una lógica de déficit o carencia— y solucionarlos por medio de la práctica que se plantea a partir de la aplicación de una estrategia didáctica. En el análisis realizado establecemos una analogía con la práctica médica de carácter instrumental: el/la maestro/a empieza un proceso pedagógico *examinando*, con el propósito de *diagnosticar* una situación de carencia o dolencia (“los estudiantes no leen bien”, “no saben argumentar”, “tienen dificultades para escribir con coherencia”); a continuación, basado en alguna teoría o conjunto de teorías *formula, receta* una estrategia didáctica que subsane la carencia, que la *remedie*. Hasta ahí llega el *proyecto* de investigación, que luego confluye en la *intervención*. Esto puede constatarse en el gran porcentaje de preguntas de los trabajos de grado relacionadas con la acción de mejorar, por ejemplo: “¿cómo mejorar la competencia escrita de los estudiantes (...)?”. O, “¿es posible mejorar los niveles de comprensión lectora por medio de (...)?”, preguntas dispuestas para la subsiguiente presentación de una estrategia o conjunto de estrategias cuya aplicación les dará solución y, por lo tanto, ofrecerá el mejoramiento esperado. En este sentido, Bustamante advierte que “la idea de ‘investigar para cambiar’ (o para mejorar la calidad, o cualquier otra cosa por el estilo) puede ser uno de tantos estereotipos que reinan en el ámbito educativo” (1999: 172). Aun cuando asentimos frente a la idea de que la investigación educativa siempre afecta (y es afectada por) los contextos en los cuales opera, asumimos que no se trata de un movimiento de impacto inmediato sino, más bien, de un proceso que se va tejiendo lentamente, a la par con una comprensión que se va transformada por el contexto y los sujetos de la investigación. De modo que “solución, impacto y mejoramiento” se van desplazando, al abrir paso a un proceso que se hace más complejo por la integración de “los sujetos y los contextos” (Bustamante, 1999: 175-178). Es claro, además, que en la lógica propuesta por medio de la imagen de la *intervención* se mantiene la subordinación de la teoría sobre la práctica.

<sup>10</sup> De ahí la importancia, dentro de este régimen, de validar lo dicho con gran cantidad de citas de autores reconocidos, que no dan cabida al diálogo o a la tensión con la propia voz. Aunque de antemano sepamos que la “voz propia” está poblada de cientos de otras voces, en el texto



las y los actores de las investigaciones; pero cuando llega el momento de organizar y categorizar en función de la comprensión de los problemas, este proceso tiende a girar únicamente en torno a la búsqueda de aquello que se repite en el cúmulo de información. Por último, con base en un criterio de igualdad o similitud, se construye un sistema de categorías dado por la configuración gradual de los datos en una estructura lógica.<sup>11</sup>

Sin embargo, este tratamiento inductivo empieza a quedarse corto cuando de repente quien investiga decide virar su atención hacia asuntos en apariencia triviales o desdeñables, porque se encuentra de cara a la dificultad de articular, al sistema mencionado, esos asuntos o elementos que, a pesar de no hacer parte de un rasgo recurrente y, por tanto, no encajar en categoría alguna, entran como acontecimiento en su intuición. Es preciso comprender aquel acontecimiento no a partir de la regularidad, sino de la *diferencia*, que plantea un enigma para resolver, y con ello cambia el rumbo de la investigación. Entonces, quizás esta *diferencia* convoque al investigador o a la investigadora a devolverse a rastrear signos y conexiones que habían sido invisibles hasta el momento para el ojo lógico de la regularidad y la generalización.

En consecuencia, las categorías —en tanto bolsas para guardar regularidades— son insuficientes para el/la investigador/a y requieren de esos acontecimientos que nacen de una forma particular, sobre el suelo concreto de un contexto, envuelto en tramas, atravesado por líneas discontinuas, como icebergs de los que solo es posible apreciar las puntas. De este modo, la realidad aparece enigmática, dejando ver solo partes, que pueden ayudar o despistar ejercicios de prueba-error; pero que, sin duda, más allá de cualquier ejercicio de producción de conocimiento por sí mismo, lo que hacen es movilizar el deseo. Esta relación erótica que permite imaginar las respuestas, soñarlas, dibujarlas en la mente y el cuerpo, cautiva desde la infancia hasta la adultez.

Al investigar se revelan los movimientos de la incertidumbre, en la que el pensamiento se mueve sigiloso recogiendo pistas, rastros e indicios; de repente se detiene, imagina, conjetura; en algunos casos se devuelve, aguza la mirada desde otro lugar y, entonces, vuelve a imaginar. Por esta razón, no todos los textos que surgen de una prácti-

---

siempre habita un *yo* de la enunciación que toma la palabra, *aquí y ahora*, en un acontecimiento irreplicable, que no por ser efímero deja de ser real y mundano.

<sup>11</sup> Esto ha sido objeto de discusión de Antonio Bolívar Botía (2001: 147-155; 2002: 8-11).



ca investigativa tienen por qué tener un formato estándar que presente la paradigmática división de planteamiento del problema (a partir de una pregunta inicial que permanece idéntica y estática a lo largo de los tiempos y los espacios de la investigación), marco teórico, diseño metodológico, análisis de la información, interpretación, teorización y resultados. Este esquema niega el hecho de que el texto, en el devenir, es su propio resultado: de la mano de sus preguntas se va deformando y transformando en una lenta metamorfosis.

La literatura está toda plagada de estos enigmas; la vida, como buena imitadora de la literatura, nos presenta a diario personajes andando tras la huella de una pregunta que deviene en respuesta transitoria, mutada, metamorfoseada, para convertirse de nuevo en pregunta. Los sujetos que buscan, como sus preguntas, participan de la transformación. Es por esta razón por lo que el/la investigador/a siempre se encuentra en formación, vive cada investigación como un acontecimiento que lo deforma y lo transforma. Cada texto posee su propio  *cuerpo*  y se anuda a una elaboración estética de la existencia, en la que deviene no como imposición, sino como provocación de formas de comprensión y de relación con el poder que se ejerce sobre sí y sobre otros, desde una óptica relacional.

Desde esta perspectiva, es difícil pensar en una escritura estándar, resultado de la prescripción de prácticas y técnicas regulables. Y, sin embargo, la formación investigativa en el ámbito académico suele promover esta mirada de la escritura. Por ello, no es curioso que “escribir” una investigación no vaya más allá de  *diligenciar* , y termine convirtiéndose en una pesada carga que es necesario llevar en el camino de la academia. Claro que muchos/as investigadores/as han aprendido a aliviar el peso, y a no complicarse con lo escrito. Por eso participan del juego, reproduciendo formatos que rinden cuentas, informes que informan, en la feliz ignorancia de que escribir es siempre complicarse.

## **Escritura y resistencia. Pliegues del afuera**

Hay en la academia una pretensión de atrapar la inasible e inconmensurable palabra de la experiencia, fundirla y verterla en moldes de purificación que, desde una visión logocéntrica, separen realidad de ficción, objetividad de subjetividad, ciencia de arte, para luego intentar encerrarla en conceptos, teorías y discursos, en la ilusión de un mundo



ordenado. Es indiscutible el hecho de que la academia se sustente en la “escritura”, en el ensalzamiento del *logos*, que pone la palabra al servicio del conocimiento (el lenguaje como instrumento). Pero detrás de esta veneración de la “riqueza del lenguaje” (aparente *logofilia*), dice Foucault, se esconde un temor (*logofobia*) que impulsa a dominar su peligro y a organizar su desorden. Se trata de un

[...] sordo temor contra esos acontecimientos, contra esa masa de cosas dichas, contra la aparición de todos esos enunciados, contra todo lo que puede haber allí de violento, de discontinuo, de batallador, y también de desorden y de peligro, contra ese gran murmullo incesante y desordenado [...] (Foucault, 2005b: 50-51).

Esta voluntad de organizar el desorden del discurso se traduce, en la esfera de la escritura académica, en un conjunto de reglas y prácticas discursivas que configuran un régimen de verdad sobre la escritura, en el que se asume que aquello que se encuentre por fuera de su jurisdicción, no podrá nombrarse como “escritura académica”. Como ya lo vimos, este régimen descalifica ciertas formas discursivas y privilegia otras, con el interés de uniformar la producción académica y de ajustar las publicaciones a estándares internacionales.<sup>12</sup>

Si pensamos en dicho régimen como un juego de saber y poder, podremos problematizar la idea de una escritura académica *verdadera*, o *esencial*, y desplazar el interés hacia la *voluntad de verdad* que sobre la escritura este régimen pretende propinar. Decir que aquello que conocemos como “escritura académica” hace parte de una construcción social basada en un juego de reglas no constituye, en absoluto, un desconocimiento de su poder para producir realidad, todo lo contrario.<sup>13</sup> La escritura académica, tal como circula en las publicaciones actuales,

---

<sup>12</sup> Es aquí en donde la investigación que da lugar a este libro se convierte en el principal antecedente de mi proyecto de tesis doctoral: “Escribir en ciencias humanas. Juegos de saber, poder y resistencia en la escritura académica. Publicaciones Universidad de Antioquia (1985-2010)”.

<sup>13</sup> Aquí, es importante no confundir la noción de *afuera* con la de *exterior*. En la siguiente cita Deleuze nos aclara la diferencia entre ambas: “La exterioridad sigue siendo una forma, como en *La arqueología del saber*, e incluso dos formas exteriores una a otra, puesto que el saber está hecho de esos dos medios, luz y lenguaje, ver y hablar. Pero el afuera concierne a la fuerza: si la fuerza siempre está en relación con otras fuerzas, las fuerzas remiten necesariamente a un afuera irreductible” (1987: 115).



efectivamente existe; pero esa existencia responde a circunstancias históricas, políticas, institucionales, económicas, y no se trata de una existencia natural incuestionable, inmodificable.

En los juegos discursivos de este régimen es posible ubicar tensiones, discontinuidades, puntos de escape, que dejan entreabierta la puerta para la *resistencia*. Entre regla y regla hay intersticios por los que se producen fugas que hacen propicio el encuentro con el *afuera*<sup>14</sup> de lo académico, es decir, con lo indecible y lo impensable dentro del régimen de verdad de lo académico, y con lo que, por tanto, permite resistir y presenciar la emergencia de algo “nuevo”, capaz de afectar las reglas de saber y poder que componen tal régimen. Se hace preciso, entonces, estudiar las *condiciones de posibilidad* que permiten la emergencia de dicha resistencia, que no consiste en una operación reactiva que se oponga en bloque a determinada relación de poder; la resistencia es, más bien, una forma de subvertir sagazmente las reglas del juego, de ubicarse en los límites (bordes) de su compleja red de estrategias. Por lo tanto, no se plantea totalmente por fuera del régimen, para conseguir trastocarlo.

Nos encontramos, pues, sobre un suelo lábil, con muy pocas seguridades y un montón de preguntas: ¿qué sucede cuando las reglas del deber ser de la escritura académica son trastocadas? Y, ¿qué pasa cuando esa vivencia sigue siendo enunciada como investigativa o académica, o cuando, por lo menos, sobrevive dentro del régimen? ¿Puede encarar el régimen de la escritura académica su temor a formas de discurso que se salgan de su prescripción? ¿Puede la universidad enfrentarse a ello o, tan siquiera, reconocerlo, sin dejar de ser la institución moderna que afinsa en *la* verdad absoluta toda su certeza, toda su seguridad?

Quizás no, o no al menos de forma oficial. Y, sin embargo, si algo se ha pensado en la academia o en cualquier espacio de lo humano, es porque una seguridad ha sido llevada desde el centro hasta el confín de algún régimen aparentemente absoluto, y el movimiento hacia ese confín ha hecho que la certeza sea tocada por el *afuera* de lo desconocido. Si la universidad es un espacio para el pensamiento, entonces ese espacio ha sido, de algún modo, acechado por la incertidumbre de sus *afueras*.

---

<sup>14</sup> No constituye mi interés negar o deshacer “lo académico” sino, más bien, situarme en un espacio fronterizo desde el cual pueda apreciar su resignificación, desde una perspectiva crítica y creativa. De hecho, es muy importante para mí comprender de qué modos este texto no pretende, ni puede, desmarcarse totalmente de lo llamado “académico”; si intentara situarse completamente por fuera de ello, sus formas, su contexto y sus destinatarios serían otros.



En este sentido, pensar deviene del contacto con el *afuera*.<sup>15</sup> No nos referimos al pensamiento sujeto al régimen de lo académico desde una perspectiva científicista, sino al pensamiento que emerge del encuentro con esas puertas que abre la experiencia; al cruzarlas, se desinstala la mirada, se desfija la identidad y redescubrimos el mundo con otros matices. Se trata de un pensamiento nómada, desértico, laberíntico, infinito, un retorno a la pregunta, una migración infinita del error (cfr. Blanchot, 1992: 233-235).

Desde esta perspectiva, “escribir no es expresarse bien todo el tiempo sino hacer vibrar y balbucear la lengua para llevarla a decir lo indecible”; aquí Garavito (1999: 317) evoca a su maestro Gilles Deleuze, para quien pensar implica hacer balbucir un habla y una escritura por medio de un movimiento que lleva la voz al tartamudeo, que agrieta la identidad, que hace que el sentido se descentre, y la mirada afectada se extravíe de la ruta trazada por alguna seguridad.<sup>16</sup>

¿No podría ser esto la escritura académica? Una experiencia, una búsqueda de lo desconocido, de cara al temor por lo incierto; una nostalgia de la noche en el confín del día (¿cómo no en la academia?); una línea de fuga que se pliega sobre sí misma para constituir un adentro del afuera; una resistencia creativa que transforme la vida en *obra de arte*; un *ocuparse de sí mismo* a partir de modos de existencia alternativos a una identidad uniforme.

Quien escriba así estará abocado a dar rodeos,<sup>17</sup> a no llegar nunca a *decir* con total propiedad u originalidad, a *discurrir*, en su acepción

---

<sup>15</sup> En una línea similar, Deleuze y Garavito conectan el pensamiento con la idea de un *afuera*: “Pensar no depende de una bella interioridad que reuniría lo visible y lo enunciable, sino que se hace bajo la injerencia de un afuera que abre el intervalo y fuerza, desmembra el interior” (Deleuze, 1987: 116). “Pensar ya no es reflexionar ni reconocer ni representar. Pensar no tiene hoy la domesticidad de la reflexión que convencía a Descartes. Pensar hoy es provocar una violencia al pensamiento y a sus modelos. Pensar es volver al pensamiento extraño a sí mismo y enemistarlo con su imagen y sus modelos” (Garavito, 1999: 206).

<sup>16</sup> También Pessoa lo expresa cuando dice que “el hombre que sabe bien decir tiene muchas veces que transformar un verbo transitivo en intransitivo para fotografiar lo que siente, y no para, como el común de los animales humanos, ver a oscuras, [...] que obedezca a la gramática quien no sabe pensar lo que siente” (2010: 102).

<sup>17</sup> “Sólo podemos existir si tomamos rodeos. Si todos fueran por el camino más corto que los demás, sólo llegaría uno. Desde el punto de partida a uno de llegada solo hay un camino más corto que los demás, pero infinitos rodeos. La cultura consiste en el hallazgo y la disposición, la descripción y el encarecimiento, la revalorización y la recompensación de los rodeos. Por eso la cultura tiene el aspecto, por un lado, de racionalidad deficiente; porque, en sentido riguroso, solamente el camino más corto obtiene el sello de valor de la razón y, con arreglo a una lógica estricta, a lo largo de él y en su contorno, todo es superfluo a derecha e izquierda, algo sobre lo que resulta tan difícil plantearse la cuestión de su derecho de existencia. Ahora bien, los rodeos son los que dan a la cultura la función de humanizar la vida. El supuesto ‘arte vital’ de los caminos más cortos es barbarie a través de la consecuencia de sus exclusiones” (Blumenberg, 2001: 108-109).



más vinculada con el desplazamiento: caminar, correr.<sup>18</sup> Es cierto que quien llega a *decir algo*, porque lo ha inferido, deducido o conjeturado, puede experimentar, por algún instante, la ilusión de asir la propiedad primigenia de lo dicho en relación con su referente; pero, por más que los métodos usados hayan sido rigurosos, para seguir pensando, *quien dice* tendrá que volver a desplazar su discurso, moverlo hacia otros terrenos. Como puede verse, hay un fuerte vínculo entre discurso y desplazamiento, discurso y movimiento, discurso y vida, que no es más que eso, alteración y transformación, vida que corre y recorre, fuerza que se escapa a la prescripción.

Cuando el discurso se paraliza, el pensamiento se estanca y se aleja de la vida, en tanto fuerza activa. Entonces, *discurrir* ha dejado de ser *correr*, para convertirse progresivamente en *inferir*. Actualmente, ese discurrir pretende permanecer en lo escrito; y así, “se va engrosando para protegerse, anestesiándose cada vez más en relación con una vida que le resulta distante” (Garavito, 1999: 274-275).

No obstante, la vida no puede estar quieta, y seguir siendo vida; entonces, siempre está abierta la posibilidad de que, de nuevo, como acontecimiento, esta “asalte el discurso por la espalda” (Garavito 1999: 275). En eso consiste la *transcursividad*, que es esa función transformativa de la lengua y, a la vez, el acto en el que el discurso, más que representar (reflejar) un referente, lo crea. Es decir, en lo *transcursivo las palabras* no guardan una esencia secreta con *las cosas* de un mundo referencial, sino que *las palabras hacen cosas*. Lo anterior implica el movimiento de la lengua, gracias al cual esta tiene la posibilidad de mantenerse viva (porque las lenguas que se paralizan se mueren); se trata de una transformación que la convierte en lengua en devenir.

Hablamos de un estremecimiento dentro de una lengua, que la lleva a balbucear porque hay algo que no puede decir con sus convenciones. Escritura como riesgo, escritura como subjetivación, escritura que, por no entregarse por completo al *afuera*, reafirma la vida en el límite del *adentro*. Pero siempre será respetable la decisión de morir, cuando empieza a sentirse que el adentro de un régimen asfixia. Quizás no importe mu-

---

<sup>18</sup> “Discurso en el latín antiguo quería decir ‘correr al aire libre’. Un cuerpo que discurre es un cuerpo que corre en el campo. De manera que correr y discurrir eran antiguamente lo mismo. Más tarde, discurrir se volvió una marcha tranquila, un correr tranquilo pasando por el mismo sitio. Y ya en el siglo xvii, discurrir se fue volviendo la facultad racional para deducir, para pensar, para inferir [...] con cierto método” (Garavito, 1999: 274).

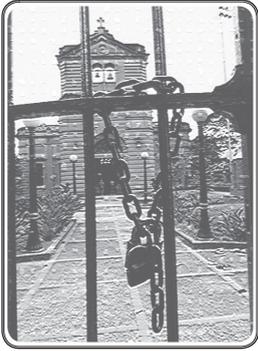


cho morir para la academia, sobre todo cuando esta se ha visto sometida a tantos reduccionismos; además, sus *afueras* son potentemente seductores.

En todo caso, escribir es siempre *bordear el abismo* de la muerte y, al mismo tiempo, una práctica vital, un cambio, un recomienzo constante. Quien elija mantenerse dentro del régimen, sea cual sea su impulso, tendrá que encontrar sus propias formas de subjetivarse, para que este no consiga uniformarlo, aprender a resistirse, para oxigenarse, para renovar su experiencia. Tal vez se tope en algunas de sus fugas con puertas muy pequeñas que le impliquen, para poder atravesarlas, transformar su cuerpo, hacerse otro para pasar. No será un sacrificio; la misma Alicia entiende ahora que cualquier cosa puede suceder, y lo desea; desea alargarse como un telescopio para cruzar la puertecita; luego, con la oruga aceptará que es *otra* cuando diga:

—Sí sé quién era al levantarme esta mañana, pero creo que he cambiado varias veces desde entonces [...] —Temo que no puedo aclarar nada conmigo misma, señora —dijo Alicia—, porque yo no soy yo misma, ya lo ve (Carroll, 1995: 53).





## Tiempo y tensión. Apuntes del Seminario

Los que se resisten o se rebelan contra una forma de poder no pueden satisfacerse con denunciar la violencia o criticar una institución. No basta con denunciar la razón en general. Lo que hace falta volver a poner en tela de juicio es la forma de racionalidad existente

Foucault (1991: 139)

**H**aber planteado el acompañamiento pedagógico a partir del discurso narrativo y la *escritura de sí* hizo propicia la incertidumbre, a finales del segundo semestre en el Seminario de Práctica. La mirada entusiasmada, que en un inicio se atrevió al reto de vivir de forma no convencional un proceso académico, se devolvía entonces urgiendo certezas frente a la manera de abordar las formas de construcción de conocimiento. Ahora que lo pienso, fue muy importante que sucediera, ya que sospechar, inquietarse, dudar, vivir el conflicto, hacen parte del proceso de investigación. En ese momento, me correspondía como maestra encarar las implicaciones de la desestabilización producida, favorecer condiciones para que fuera posible elaborar algunos sentidos dentro del caos.

Se trató de una tarea compleja en la que me sentí acechada por dos extremos: *esencialismo* y *relativismo*. En varias oportunidades, sentí la pulsión de estirar los brazos para aferrarme a uno de ellos, aferrarme y exclamar ¡todo! y luego, tras un movimiento pendular hacia el otro extremo gritar ¡nada! Y de la misma manera con *blanco* y *negro*, *positivo* y *negativo*, *ser* y *no-ser*, *adentro* y *afuera*, *macro* y *micro*, *reproducción* y *resistencia*. Me esforzaba en no ceder a la



tensión y, por ello mismo, mantenerla, para virar la mirada hacia un lugar diferente del extremo. Era claro el propósito de resignificar lo académico en mi propia práctica pedagógica, pero no podía eludir que, precisamente, ella era también hija de una idea cientificista de academia, lo que de entrada problematizaba toda aspiración de coherencia absoluta.

Más o menos consciente de que todo lo que dijera, *y la forma en que lo dijera*, podía ser usado en contra de las propias tesis en que me sustentaba, asumía el riesgo de ser tachada de *escuchar las palabras pero no la música* y, si no, quizá de *escuchar músicas que no existían*.<sup>1</sup> Deconstruí y reconstruí un modo de acompañar, un modo de ser maestra, que podía devenir en muchos, pero no en cualquiera.

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

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

---

<sup>1</sup> He tomado prestada esta metáfora de Clifford Geertz cuando dice: “El problema de la firma, tal como se enfrenta con el etnógrafo, exige a la vez la actitud olímpica del físico no autorial y la soberana autoconciencia del novelista hiperautorial, sin permitir caer en ninguno de los dos extremos. Lo primero puede provocar acusaciones de insensibilidad, de tratar a la gente como objetos, de escuchar las palabras pero no la música, y por supuesto, de etnocentrismo. La segunda provoca acusaciones de impresionismo, de tratar a la gente como marionetas, de escuchar música que no existe y, por supuesto también de etnocentrismo” (1997: 20).



Pero no solo rastreeé lo que el chiste decía acerca de las tensiones en el Seminario, sino también cómo este era valorado por las y los estudiantes. De acuerdo con el seguimiento realizado, empecé a notar cómo ciertas palabras relacionadas con la frecuencia temporal (*demora, prolongadas, repetidas veces, demasiado, otra vez, de nuevo, gastar*) eran asociadas a la risa en algunas *memorias* de las sesiones. Dicha asociación designaba, de manera sutil, como una pérdida de tiempo la recurrencia de las risas escuchadas en los registros de audición usados por algunos estudiantes para elaborar sus *memorias*. Este hallazgo lo comparto abiertamente en uno de los encuentros, con el ánimo de convocar a sus integrantes a comprender la significación de las risas en el Seminario.

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

“Hace tiempo que no discutimos un documento”, “la escritura es más difícil y lenta en grupo”, “hizo falta tiempo para la catarsis con las cosas que nos pasaban en la práctica, con aquello que nos desconcertaba y emocionaba en la cotidianidad de los colegios”, “necesitamos más espacios para discutir en concreto las técnicas de sistematización y análisis”, eran algunas demandas que precisaba escuchar y poner en diálogo, nunca pensarlas de forma desarticulada del contexto del Seminario, nunca saltar a la defensiva. La tensión que estos y otros llamados generaban me llevó a sospechar la necesidad de explicitar las relaciones; eran varios los cambios que la propuesta del Seminario había traído consigo, y todos habían llegado a la vez, al final de sus carreras.

Ahora bien, no estaba dispuesta a emplear sesiones completas en la reconstrucción de documentos de libros o revistas, pero sí a dedicar



tiempos para esclarecer, en nuestro discurso, los diálogos entablados por medio de su lectura. Así mismo, para escudriñar en esos documentos vestigios de experiencia, apreciar de forma más directa teoría en la práctica, práctica en la teoría, dilucidar conjuntamente el saber desprendido de fuentes que comúnmente no serían consideradas espacios u “objetos de conocimiento”. Estas iniciativas no pretendían liquidar las tensiones; todo lo contrario, al explicitar las relaciones de los procesos propuestos, y no responder con logocentrismos, manteníamos la puerta abierta a la tensión.

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

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

De ese día guardo en mi memoria varias miradas de desconcierto frente a su propia pintura, la obstinación de otras por los detalles, la decidida ubicación de mi pintura afuera, en el fresco y amplio pasillo 6-7, las ganas con las que empecé y seguí pintando, contenidas solo por el



impulso responsable de pararme y entrar a observar las pinturas, los pintores y las pintoras dentro del aula.

También guardo en mi memoria dos chistes, uno antes y otro después del almuerzo. El primero se realiza mientras nos encontramos en plena actividad artística: vinilos y pinceles extendidos por el corredor y el piso del salón; dentro de este, sólo hay tres personas que mientras pintan, conversan con menor volumen, pero mayor frecuencia que las de afuera. Están más cerca entre sí, sobre todo dos de ellas: “Si me vieran mis amigos de física, ahí sí que dirían que en la Facultad de Educación no se hace nada”. Las risas llegan, se alargan, se interrumpen y luego se hacen latentes.

El otro comentario gracioso se produce mientras recogemos los platos. Hay satisfacción en los rostros: “Cuando me pregunten en mi grupo de investigación qué es lo que hacemos tanto en el Seminario, voy a responder que mi asesora de práctica me enseña a pintar y a comer”. Esta vez las risas fueron más sonoras, ja, ja, ja, risa significativa de la que participé en primera fila.

De algún modo, en otros encuentros había instaurado la posibilidad de reírnos de la manera en que otros podían juzgar lo que hacíamos en el Seminario. Mi broma de apagar la luz o pedir que se tomaran de las manos, o el decir con risueña ironía luego de leer un texto literario o una de mis narrativas: “Bueno, ahora si pasemos a lo importante”, habían movilizado algunas relaciones de poder en relación con la risa. Nos podíamos reír y reflexionar al hacerlo. Pienso que ello fue muy valioso no solo en términos investigativos, sino también políticos y pedagógicos. No cualquier espacio encara las complejidades del humor, sobre todo no cualquier serio espacio académico.

Cómo negar que, luego de la convulsionante risa, el chiste empezó a calarse en mi inquietud. Al anudarlo al anterior comentario gracioso, callada, como pocas veces lo estuve en el Seminario, me pregunté a mí misma si lo que hacíamos era en realidad investigativo o académico, y al instante me sentí mal por dudarle. Luego, cuando compartimos las pinturas, a modo de galería, comprendí que era totalmente legítimo mi cuestionamiento, que era preciso que todo el tiempo me acompañara, para luego reafirmarme en la convicción de que el pensamiento narrativo se desliza por juegos de lenguajes visuales, verbales, rítmicos, entre otros. Todos estos juegos discursivos no son simples adornos de lo que hacemos y decimos, sino elementos constitutivos de sus posi-



bles sentidos. Reconstruir esos juegos, sospechar de sus formas, hacía investigativa esta experiencia —lo pensé mientras miraba en cada pintura marcas de subjetividades y contextos, y de sus relaciones.

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

Ya venía interrogándome por la imagen de maestros y maestras como sujetos que no investigan o que pueden aspirar sólo a una investigación de segundo orden. Esa tarde, después del almuerzo con los y las estudiantes, con las manos untadas de vinilo, mientras observaba las diferentes pinturas, volvía y me cuestionaba: ¿será convirtiendo nuestras aulas en laboratorios (que controlan las variables y garantizan la separación aséptica entre sujeto y objeto), o haciendo más herméticos e indescifrables nuestros metalenguajes, o distanciándonos de esos otros saberes que hacen parte de nuestro pensamiento y nuestra labor, saberes populares, de experiencia, éticos y estéticos? Y luego, ¿en dónde buscar la academia perdida, en el cientificismo, en la competitiva sociedad del conocimiento? ¿En dónde buscar la academia?

Esa tarde me sentí extranjera en mi propio espacio. Cuando creía que mi pregunta de investigación empezaba a devenir en respuesta, un nuevo grupo de interrogantes daba inicio a la crisis. En la noche, cansada, abrí un libro de Foucault para leer:

Los que se resisten o se rebelan contra una forma de poder no pueden satisfacerse con denunciar la violencia o criticar una institución. No basta con denunciar la razón en general. Lo que hace falta volver a poner en tela de juicio es la forma de racionalidad existente (1991: 139).



Mientras leía esto, pensé que todas las preguntas suscitadas en la tarde estaban antecedidas por la necesidad de deconstruir las formas de lo académico, sus discursos hegemónicos, sus juegos de verdad.

Aquella noche estuve pensando un buen rato en la expresión “comunidad académica” y las implicaciones de pensar lo académico en relación con lo comunitario, sobre todo cuando este primero viene asociándose cada vez más a las lógicas competitivas de producción económica. La palabra “comunidad”, en la expresión antes mencionada, desconcierta la idea de academia despersonalizada, individualista, objetivista, y le plantea problemas sobre lo intersubjetivo, la comunicación y el diálogo en los procesos de construcción de conocimiento.

Es bien sabido que el “trabajo en equipo” suele ser utilizado como estrategia para optimizar el tiempo de la producción en serie o en línea. Pero el modo en que el Seminario se fue configurando, en vez de propiciar una optimización del tiempo, lo que hizo fue detenerlo, o desviarlo, cuando la confrontación y la diversidad tenían entrada y desequilibraban el ritmo. El trabajo en grupo quebraba el tiempo de los relojes.

En el Seminario de Práctica, esta idea de *lo comunitario* había emergido sin que yo, como asesora, lo hubiera premeditado. Desde el principio intenté disponer ciertas condiciones pedagógicas<sup>2</sup> para que la escritura favoreciera la subjetivación, para poder ver allí su relación con la formación investigativa; pero esas mismas condiciones del Seminario hicieron que todo este proceso confluyera en lo comunitario o que se explicitara y visibilizara la incidencia de lo comunitario en las prácticas pedagógicas. De esta forma, la escritura de sí y la vivencia estética de la propia historia, devinieron en la necesidad de compartir con otros, de encontrarse con otras y otros. La experiencia de lo

---

<sup>2</sup> Generalmente, estas condiciones tenían que ver con la activación de una problematización que atravesara una pregunta académica y, a la vez, inquietudes cotidianas, propias de nuestro oficio pedagógico, pero también de nuestro carácter de habitantes de ciudad, de transeúntes, de observadores, de sujetos de relaciones y de grupos, de participantes de la cultura. Todo esto fue adquiriendo diferentes formas que conducían las interacciones y las discusiones hacia una *trama*. Con ello, empecé a inquietarme por las condiciones que posibilitarían, más que abordar una temática, un concepto, una teoría, el hacer parte de un *acontecimiento*, al que acudieran, junto con las temáticas, los conceptos y las teorías, las historias de vida de los integrantes, las narrativas con las que crecieron y se formaron, sus interrogantes existenciales. Un texto literario, el relato de vida de alguien, una imagen, una pregunta no esperada, una paradoja, una sentencia disciplinar o popular, un recuerdo, un anuncio publicitario, o cualquier otro texto con el poder de remover en nuestros cuerpos y memorias el deseo de conversar y de escribir. Cada vez me fueron interesando más los efectos de estos textos, en relación con el ejercicio de metaforización y conceptualización.



comunitario había estado presente desde el primer momento en que los grupos organizaron recorridos por los alrededores de las instituciones para iniciar la contextualización; todo lo recogido, sistematizado y al final configurado en un escrito, había dependido de lo compartido por cada grupo. Aunque esto fue más obvio en el equipo que debía desplazarse fuera de la ciudad —por la cantidad de horas que sus integrantes debieron pasar juntas en cada desplazamiento hacia la institución—, todos y todas los/as participantes del Seminario experimentaron lo subjetivo en lo comunitario, lo cual modificó gradualmente nuestras relaciones con el espacio, las prácticas, los discursos y, por supuesto, el tiempo. Esta modificación hizo que el Seminario no se encuadrara en la típica interacción demarcada por las acciones de “dictar y recibir clase” y, en consecuencia, desinstaló a los participantes de los roles que dicha interacción configura. Tal desestabilización asistió la emergencia de tensiones que pusieron en crisis los esquemas con los cuales contábamos para definir lo académico.

En este acontecimiento crítico del Seminario, la incertidumbre hizo contundente aparición, en tanto, lejos de tener respuestas precisas, reuníamos un considerable listado de preguntas. Pero la irresolución tampoco fue rotunda; habíamos construido ya convicciones epistemológicas, políticas y pedagógicas,<sup>3</sup> líneas, caminos, siempre en la tensión de nuestras narrativas entre subjetividad y contexto. Ahora, la participación en el Seminario no solo convocaba la vivencia de una experiencia estética, sino también la configuración de una disciplina de trabajo grupal en función de la comprensión de dichas preguntas. Obviamente, este proceso estaba movilizado todo el tiempo por aquella experiencia estética a la que he hecho alusión repetidas veces. Tal situación modificaba mi imagen como asesora, ya no podía verme como la maestra proveedora, pero tampoco podía dejar a la deriva los procesos. No fue fácil encontrar un modo de acompañamiento que permitiera a cada proyecto elaborar su propia ruta; siempre fue más cómoda la tendencia a dictar pasos, dar fórmulas, desbaratar las preguntas y redactarlas desde mis lógicas, sin intentar comprender su interrogante; pero sabía que no era ese un papel coherente con todo lo que había propuesto en el Seminario hasta el momento.

---

<sup>3</sup> Vinculadas con la concepción de la realidad como construcción social, histórica y política; las relaciones entre saber, verdad y poder; las tensiones dadas en el giro narrativo entre sujeto-objeto, sujeto-colectivo, privado-público, etc.



Desde entonces, me concentré en el reto de favorecer el diálogo entre teoría y práctica; en proponer, a partir de mis lecturas y experiencias, posibilidades de trabajo; en confrontar y, ante todo, *escuchar*. He ahí lo más duro de todo este proceso de formación investigativa: escuchar, no como —parafraseando a Paulo Freire (1993: 112)— un favor que se le hace a otra u otro; tampoco a la manera de ejercicio de atención o juicio, sino en la búsqueda de un vínculo con otras voces, búsqueda dialógica que permite un contacto con ellas para, por encima del cliché, aprender de sus formas, de su singularidad de signos transportada hasta mis oídos. Lo más difícil fue y es escuchar. Suelo embelesarme con los matices de mi propia voz; no me enseñaron a escuchar, no aprendí a hacerlo. Todo este descubrimiento fue impulsado por el proyecto de dos de las estudiantes del Seminario, que aborda el problema de la escucha en relación con los procesos de construcción de significación: ¿cómo acompañar un proyecto sobre la escucha si a mí misma no me sacudía la pregunta?

Ahora bien, acompañar los proyectos de los y las estudiantes devino para mí en investigación que exigía un continuo conjeturar. No tenía un itinerario idéntico para cada uno ellos, era preciso respetar los ritmos, pero también jalonar cuando los signos de cada texto me mostraban que era necesario hacerlo. Nunca pretendí imponer, pero como interlocutora me vi impulsada a elucubrar sentidos desde mi escucha.

A propósito, una de las acepciones de la palabra *sentido* es la de orientación: quien escucha tiene un cuerpo que no es neutral, un cuerpo que se orienta, en un momento, hacia algún lado.





## Anexos

Alicia no pudo impedir que los labios se le curvaran en una sonrisa mientras rompía a hablar diciendo:

— ¿Sabe una cosa?, yo también creí siempre que los unicornios eran unos monstruos fabulosos. ¡Nunca había visto uno de verdad!

— Bueno, pues ahora que los dos nos *hemos visto* el uno al otro -repuso el Unicornio-; si tú crees en mí, yo creeré en ti, ¿trato hecho?

Carroll (1997: 142)

## Anexo 1.

# Dossier de Narrativas

*María Nancy Ortiz Naranjo*

—compiladora—

## Puerta

### El interior del exterior

*Armando Olaya Bedoya  
Jhonny Cárdenas Giraldo  
Sandra Milena Puerta Vélez*

A través de las ventanas de la ruta Circular Coonatra, las calles de Medellín se dejan leer. Nos preguntamos: ¿cuántas veces hemos caminado por estas calles? Y son las calles las que parecen contestar: “Somos nosotras las que caminamos a través de hombres y mujeres”. Pero hoy recorreremos las calles con un fin distinto. Estas parecen haber cambiado, mudado de aspecto; parecen estar como preparándose para un largo viaje, y ese viaje nos incluye a nosotros, que muy bien podríamos ser el Odiseo de Homero y el Ulises de Joyce. Las calles, océano insondable que ha de llevarnos a Ítaca; los jóvenes estudiantes, ¿el lienzo en el cual tejimos y destejimos? Tal vez no: fueron ellos los que dejaron una urdimbre en nosotros.

Las calles trazan un sinfín de hechos que se imbrican, creando una mixtura de rostros, prendas de vestir, autos, señalización vial, avisos publicitarios, casas, edificios, instituciones educativas, empresas. Nuestro paso es cadencioso, pero lento. Un sol de rigor es el compañero de ascenso hacia nuestro destino, la Institución Educativa Federico Ozanam. Vemos que casi todas las calles de este sector están invadidas por parabrisas que anuncian algún destino y exhiben la nueva tarifa



de transporte público; sonidos desesperados y estrepitosos destacan el fragor de algún indefinido claxon; apresurados conductores supervisan retrovisores con miradas lejanas, fugaces. El rechinar de llantas, el rugir de motores y el conducto de escape de los gases de combustión forjan esa delgada capa de hollín que se va depositando en los cuerpos, en las cosas.

Extraño es que por estas mismas calles tan transitadas de carros y ruidos, la presencia de voces y personas sea tan transitoria, pues en estas cuadras, en las que se mezclan casas antiguas, altos edificios y uno que otro lote abandonado, no es posible hacerse una idea de la gente que por aquí habita. ¿Quién sabe dónde han de jugar los niños y las niñas de este sitio, o por dónde se mantendrán los jóvenes de este lugar?

Al pasearse por estas concurridas calles, el viandante ocasional se mezcla fácilmente con los residentes del sector; y nosotros, al transitar por ellas, pasamos a formar parte de ese conglomerado de personas que deambulan fundiéndose en un indefinible acto social. (También Odiseo, al regresar a Ítaca, tuvo que confundirse entre sus conciudadanos; también él regreso siendo un desconocido. Pero regresó a su tierra convertido en un Argos, un sutil y hábil observador).

Los observamos sin ser observados y vemos mujeres que pasan presurosas a recoger a sus hijos de las guarderías; otras que entran con calma al *spa* de uñas; hombres que descargan mercancías en algún local, y tiendas que se llenan por instantes con jóvenes de cabello parado y llenos de aretes que ofrecen alguna manilla, u otros con el uniforme de sus empresas, en los que pende aún la escarapela. También está allí la mujer que hace desviar la mirada por su reluciente escote, y alguna boca de espeso bigote que sostiene un cigarrillo; y todos siguen con su andar. Es gente que va y viene, inconstante, que no espera, que es de aquí o de allá, que hace parte de las figuras difusas del entorno al que acabamos de entrar. Y así somos iguales a ellos, sin rostro, solo cuerpos deambulando, amalgama de personas, indefinidos individuos.

Ahora nos encontramos en un punto particular, en donde confluyen tres barrios de la ciudad, El Salvador, La Milagrosa y Buenos Aires; este es nuestro lugar de llegada. (Si tuviéramos la capacidad de expresar nuestras impresiones con palabras aladas como los héroes de Homero, el tono de nuestras voces adquiriría un matiz épico; sin embargo, nuestras palabras emanan de esa hermandad que genera



lo cotidiano, la épica de la rutina diaria, dispéñese el pleonasmu. Por ello nuestro lenguaje es pedestre como el de Leopold Bloom, o Stephan Dedalus).

Observamos, y por fuera el colegio se halla revestido de verdes y altas paredes descoloridas; hay también unas pequeñas rejillas en unas pequeñas ventanas que dan al segundo piso. Dos puertas separan el exterior del interior; la primera grande, forjada de hierro color verde, áspero y frío, con una minúscula entrada en el centro. La segunda, más delgada, con pequeños barrotes, también de color verde, solo que con un tono más amable.

Ya en el interior tenemos la sensación de caminar por otras calles; pero los estrechos corredores de la institución están señalizados, como si las calles del exterior prolongaran sus vías y se adueñaran de ese amurallado sitio, algo así como un caballo de Troya que se desliza por los resquicios de las puertas y conquista el suelo de esa ciudadela académica. La señalización quizás esté allí para evitar el penoso choque en contravía de un transeúnte de mirada extraviada e indiferente. No sabríamos definir si el tono pálido de las paredes contrasta o armoniza con el gris del asfalto que caracteriza las placas deportivas; una de ellas está cubierta e impide ver el cielo.

Al finalizar el corredor, nuestro periplo nos dirige hacia unas pequeñas pocetas que apaciguan la sed, lavan la mugre del día y se prestan para chapuzones fortuitos e inesperados. Nos topamos con la sala de profesores, atestada de escritorios y plafones que iluminan los innumerables papeles, el tributario fruto de un dispendioso día de trabajo. Más allá, escala tras escala, salón tras salón, nos dirigimos al tercer piso, desde donde divisamos, por un lado, las fachadas opacas y tristes de las casas, en una línea ascendente; por otro, las Torres de Bomboná y muchos otros edificios. Al frente, grandes montañas, con pequeñas casas en lo alto de ellas, que se acompañan de las enormes letras que dicen "COLTEJER".

Los estrepitosos sonidos de la campana que anuncian el descanso nos hacen descender en medio de algarabía y bullicio. Un amplificador se enciende e invita a un buen comportamiento durante los venideros treinta minutos. Luego, sonidos ahogados de salsa y *reggaeton* se escuchan de fondo, acompañando las historias que se cuentan en pequeños grupos esparcidos a lo largo y ancho de todo el colegio; llantos, risas, juegos, balones que van y vienen, cuerpos acomodados musitando charlas que a los oídos de alguien más podrían



ser sancionadas. Vemos también cabellos largos con capules cuidadosamente cepilladas, que ocultan parte de los rostros; colas de caballo que se agitan al andar, o trenzas en espiga que nos recuerdan las viejas fotos de mamá.

De nuevo dobla la campana. El llamado que anuncia el regreso de los estudiantes a sus aulas; los esperan unas cuantas horas más. Algunos hasta miran con impaciencia el reloj, a la espera de que concluya otra jornada...

Irrumpe el campanazo. Son las cinco y cincuenta y cinco p. m. El tañer de esa campana anuncia la hora de salida. Algunos estudiantes corren presurosos, como si desafiases alguna marca olímpica de atletismo; otros se esperan y se reúnen para dirigirse juntos hacia las casas indistintas que los aguardan. (Como los aqueos después de saqueada la ciudad de Príamo).

Los rostros estudiantiles han de mezclarse con los rostros amalgamados de las eventuales personas que por aquí discurren, han de mezclarse con los indefinidos individuos... sus rostros estudiantiles se transforman en rostros de transeúntes juveniles que únicamente se vinculan al colegio por un uniforme, uniforme que pronto ha de ser mudado por las ropas de su preferencia.

El tañer de la campana se contrapone al claxon estridente de algún afanoso auto... las voces de los estudiantes se van diluyendo tenuemente, mientras transcurre el breve instante en que franquean las puertas que separan el interior del exterior.



# Una mañana de octubre

*Ángela María Higuera Gómez*

## I

Una mañana de jueves de octubre, como tantas otras mañanas, la voz de la madre levantó a Steve para que fuera a la escuela. Antes de salir de casa y despedir a la madre, de bajar las escaleras que le permiten descender esa montaña poblada donde queda su casa de juguete; antes de posar su fría mano sobre las barandas amarillas de las escaleras, Steve se baña con agua fría, se echa un poco de jabón sobre su pelo y rápidamente, medio mojado aún, se pone la camiseta azul y el *jean* de siempre. Su madre le deja sobre la mesa un pan y agua de panela. No puede acompañarlo, ella debe irse a cuidar los hijos de otra, a limpiar la casa de otra: a trabajarle a su patrona. Él, casi como en un ritual sagrado, lava los trastes, se salva de tender la cama ya que su hermano menor duerme con él y no se ha despertado, y se despide de su papito, el único abuelo que conoce.

Steve no se despide de su padre. Nunca lo ve. El padre trabaja desde la madrugada arriando ganado, el ganado de sus patrones, ordeñando la leche que su hijo no puede tomar, arreglando las flores y los prados de otros. Pero, ¡qué orgulloso se siente el niño de ese padre que parece un peluche, que sabe tomar cerveza y que tiene las manos fuertes y la voz gruesa!



El frío sale de la boca del niño como el humo del cigarrillo que fuma su madre. Va con las manos dentro de los bolsillos del suéter, deja atrás el silencio de su barrio, tira en un rincón de la calle una basura que encuentra en su bolsillo y, poco a poco, se aleja de la Puerta del Filo, nombre del sector, y sube por la carretera hacia Nueva Luna, la escuela. Deja a sus espaldas la montaña atestada de casas sin pintar, de calles con perros y gatos, y frente a su mirada, el asfalto de la carretera; un poco más allá, los pinos, el aroma del campo, la buseta de Santa Elena que pasa sin recogerlo y finalmente: la escuela donde, como él dice, “Uno aprende a leer, aprende las tablas de multiplicar y le enseñan a compartir, a escuchar, a jugar, a querer y a conocer”.

## II

“Eres mi ángel de la guarda”, “Eres tan chistosa como un payaso”, “Eres bonita como la luna, eres una mariposa”...

“La zanahoria es bonita como una flor”, “El sapo es muy verde. Tiene los ojos redondos como una pelota y las patas son como una ele mayúscula”, “La tortuga anda muy despacio”, “La cebolla me hace llorar”, “El ojo es muy mojado”, “La montaña es como la joroba de un camello”...

Ángela se ríe mientras lee los fragmentos que ha ido extrayendo de las actividades de clase, de las cartas que “sus niños” —como ella les dice— le regalan. Pasa papeles, hojas de un lado para otro, todo apoyado en un morral azul que lleva sobre sus piernas. Va sentada en una buseta que la conduce montaña arriba hacia la escuela. A las cinco y media de la mañana la levantó la alarma de su móvil, se bañó con agua caliente porque tenía frío, desayunó pan con queso, tomó un cargado café con leche que calentó en el microondas, se recogió el cabello para que “sus niños” no le vuelvan a pegar los piojos, que ya hacía unos meses le había costado tanta dificultad erradicar; se despidió de su madre, su padre, bajó las escaleras que conducen a la calle, dejó atrás a su gato y las paredes de la casa. Mientras escuchaba música, se montó en un bus que la llevaría al centro de Medellín. En el centro, caminó rápido hasta las busetas que suben a Santa Elena, tomó un poco de agua del termo rosado que siempre carga, y por fin descansó del morral pesado, lleno de carpetas, hojas, marcadores y trabajos de los niños.



### III

En el salón de primero, Steve se sienta en el lugar de siempre. A un lado, Sara; al otro, Cristian. No hay mucho espacio entre una mesa de trabajo y otra. En cada mesa hay tres niños y todos están hablando al mismo tiempo.

En la parte de atrás se sientan los niños más grandes, para no taparles a los bajitos. Sebastián habla a medias con su compañero, que ya le entiende, y se le olvida que él no escucha como los demás. Marlon le muestra todas las canicas que tiene en sus bolsillos a Franklin, e intercambian bolas azules, transparentes y de colores. Mientras, adelante, en el pupitre alto, está Teresa, la maestra, tomando un tinto que le llevaron al salón y anotando en una hoja los niños que no fueron ese día a la escuela.

Ellos saben que cada jueves llega la otra profesora, la profesora Ángela, y como cada jueves, están más inquietos que de costumbre y esperan que Teresa termine de tomar la asistencia, de hacer lo de siempre, para poder quedarse solos con Ángela.

—Vamos a rezar —dice Teresa a los niños, a ver si así logra sentarlos y calmarlos. Al mismo tiempo se da la bendición de manera exagerada y espera que los niños repitan en coro. —No canten; ¿es que no pueden rezar sin ese sonsonete tan maluco? Volvemos a empezar.

Van quince minutos y nada que terminan. Primero rezaron y ahora Teresa está regañándolos, y ellos ahí calladitos escudando sin moverse, porque no espabilan; ahí sí se nota que saben escuchar, pero Teresa no se da cuenta de ello. ¿Será que hace todos los días lo mismo? Una posible estrategia para que las horas pasen, porque ella se la pasa todo el día con estos niños. Yo los veo una vez a la semana y me gusta, pero no sé como evadiría la cotidianidad y el tedio día tras día, repitiendo grito tras grito, palabra tras palabra... No quisiera hacer ciertas cosas que ella hace,

escribe Ángela en un cuaderno.

—Profesora Teresa, Laura me dijo “carechimbo”—, dijo Camila.

—Y la tía de Laura dijo que usted la trata muy mal y que le tiene bronca —dijo Luisa, mirando de reojo a Laura que estaba callada y lo negaba todo con la cabeza.

—¿Cómo así? —dijo Teresa. —¿Sí ve, Ángela, lo que dicen estos niños? Y a su tía —mirando a Laura—, dígame que lo que tenga que decir, que me lo diga a la cara y que no invente. Laura, ¿me oyó?



—Profe...

—Se calla, que le estoy hablando. ¡Y qué es eso de decirle groserías a los compañeritos! ¿Es que no han aprendido, pues, que se tienen que respetar? Hoy la dejo sin descanso y al muchachito que siga con esa pendejada de las groserías, lo dejo acá también.

Era el momento, los niños empezaban a poner cada uno sus quejas y Teresa a regañarlos, a intimidarlos y, al mismo tiempo, a decirles que los quería, que mejoraran, que no había descanso, que Ángela qué iba a pensar...

—Profe, y Marlon no hizo la tarea, se quedó ayer jugando en el parquecito con Camila, yo los vi. Y esta mañana se subió pegado de la parte de atrás del bus —dijo tímidamente Sara. A su lado, Steve dibujaba y se tapaba de cuando en cuando los oídos, que como es ya sabido por sus compañeros, lo hace cada que escucha el pito de la olla a presión de la pequeña cocineta continua al salón.

—Profesora Teresa, la mamá de Laura es una grosera; por eso Laura está diciendo groserías; a mí me dijo eso mi mamá —volvió a intervenir Luisa.

—Bueno, bueno, no más, y sí, es una grosera. Es que niños, si dicen groserías se van a ver muy feos. Laura, mi vida, no diga más eso, ¿es que usted no se quiere, mi niña?

Mira a Ángela: —Bueno Ángela, la dejo con los niños, yo ya vuelvo.

Teresa está afuera con los demás docentes. Los niños ya salieron a descanso y yo estoy acá, escribiendo en este cuaderno mis impresiones.

Es un hecho que los niños conmigo se portan más mal que con ella. Pero me gusta tanto ver cómo trabajan. Hoy, por ejemplo, Steve escribió más que la semana pasada y aunque se sale del renglón, y su letra no es la más clara, hay que ver cómo aprende de rápido, las ideas que expresa y las palabras que emplea en ello. A Sebastián lo molestaron hoy, le dijeron *Pocholo* toda la clase y yo les pregunté que ese quién era. —*Pocholo*, el de la novela—, me contestaron todos. Hoy tengo que ver esa novela por la noche, ¿a qué hora la transmitirán? Al menos ya sé que ven televisión hasta tarde, que les gusta *Madre Luna*, *Los Simpson*, *El Chavo del Ocho* y ahora *Pocholo*. Es que hay que ver cómo hablan de los programas con tanta propiedad y cómo desatrasan a Teresa cuando ella se pierde el hilo de alguna novela. Los niños sí que saben narrar,



pero en clase, cuando Teresa les pide que repitan de memoria los versos para el acto cívico de la escuela, se les olvida todo.

El jueves pasado quise llorar con José David, que repetía obligado: “el cucarrón marrón y cimarrón”, y las lágrimas se le venían a los ojos porque no sabía qué seguía. Intervine y le dije a Teresa que lo dejara, que él sí se lo iba a aprender... Y es que a mí Teresa me parece una mujer que quiere a sus alumnos, que piensa en ellos, pero, al mismo tiempo, los reprende constantemente, los cohibe, no los deja hablar en clase y lo que más rabia me da: los riñe todo el tiempo, porque el palito de la ele no está largo, o porque se salieron del renglón. El otro día les hizo un dictado eterno, los niños ni sabían qué estaban escribiendo; yo pensé que no les iba a gustar esa actividad y una vez más me engañaron. Pese al miedo por el dictado, por la vergüenza pública de equivocarse en el tablero, pese al cansancio por llevar más de cinco páginas escritas en su cuaderno, ellos dicen que son felices en su clase, ellos disfrutaban con todo.

Yo, por mi parte, me alegro al ver que los trabajos que hemos hecho, son casi un juego para ellos, hablan mientras dibujan, comparan lo que escriben. Sé bien que tengo mis debilidades, que me falta más autoridad, que puedo hacerles actividades más tradicionales, porque ellos me lo reclaman; pero sí es evidente que cuando los motivo y los dejo trabajar solos, crear y hacer las cosas sin necesidad de imitar, ellos trabajan más. Sé que debo continuar alentándolos con la escritura, continuar trabajando desde el gusto... qué complicado es todo esto, pero qué satisfactorio al mismo tiempo.

## IV

—Steve, vamos a jugar —dice Marlon desde el parqucito de la parte de atrás de la escuela.

—Ya voy. Es que le voy a leer un cuento a la profesora Ángela, porque yo no le he leído. Y las niñas están en el salón dibujando en el tablero y yo también quiero dibujar. Voy a hacerle una carta a Ángela.

—Ahorita le lee, venga que estamos jugando con las bolas.

—Ah no, yo no quiero. ¿No ve que un día la profesora no vino? Y ella tiene un gato *fluflu* y un hijo y es muy joven y muy linda, y ella nos va a invitar un día a su casa y también nos vamos a montar en una moto que tiene.



Marlon ya no lo escucha. Se va a jugar con las canicas y deja solo a Steve, a quien le gusta inventar historias sobre su profesora. Cuando Steve entra al salón, se encuentra de frente con Ángela, quien justo acababa de guardar su cuaderno donde se la pasaba escribiendo, y sale a terminar de pasar el descanso con sus estudiantes. Steve no le dice que quiere leerle y entra a dibujar en el tablero. Ángela lo mira, lo abraza y sale.

Afuera, unos niños juegan con las palmas mientras cantan: “En un tererito hay un enanito que quiere saber cuántos años tienes tú: uno, dos, tres, cuatro, cinco...”. El profesor Amado está en una esquina de la escuela, conversando con el otro profesor. Teresa habla por teléfono desde la oficina —la única del lugar— de la rectora Clara. Esta última atiende una madre que le discute por un injusto regaño que le asignaron a su hijo de quinto grado. Los niños afuera corren, otros hablan y Ángela se acerca, se sienta a recibir el sol y un grupo de cinco niños en menos de un minuto está sentado a su lado, tan encima de ella, que no puede evitar pensar en los piojos de antaño; pero “es que los niños son tan lindos...”.

—Yo le tengo miedo a las culebras—, dice Franklin.

—Claro, no ve que mi mamá me dice todo el tiempo que no me meta por las cunetas, y un día yo me metí y me salió una, pero yo la *casqué*, le cogí la cola y ella me tiraba una cosa verde por la boca, pero yo la maté—, dice otro.

—Eso no es nada. Yo un día, por allá por *El Chispero*, me encontré a La pata sola —intervino abruptamente Felipe, que estaba sentado, escuchando.

—Yo, un día, de noche, estaba en la casa cuidando a mi hermanita; mis papás no estaban y habían ruidos, y nos encontramos una mano peluda por la parte de atrás del lavadero.

—¿En serio? —dice Ángela, fingiendo algo de asombro. Las niñas dicen que no hablen más de eso y que mejor cuenten chistes. Pero uno de los niños les dice que no sean miedosas, que cómo van a hacer cuando estén grandes.

—No, mijito, a mí no me va a dar miedo cuando grande, porque yo voy a ser profesora y las profesoras saben todo —dijo Mabel.

—Yo quiero ser soldado para salvar vidas; eso me da miedo, pero me gusta.

—Marlon, y a ti, ¿qué te gusta? —pregunta Ángela.

—Me gustan las manualidades y salir a la calle; quiero ser capitán de partidos o policía.



—Yo quiero ser taxista —dijo Felipe.  
—Y yo conductor de bus —replicó Esteban.  
—En cambio, yo voy a ser una reina, o una vacunadora de niños —se expresó Yuliana, mientras le tocaba el pelo a Ángela y le hacía “peinados”...

Sonó un timbre tan duro, como si fuera el sonido de una ambulancia. Ángela se paró, los niños detrás de ella, y de nuevo al salón. Mientras todos corren, la joven profesora se pasa con cuidado la mano por la cabeza, sin ser consciente aún de lo mucho que le pica.

## V

No puedo evitar pensar en todo lo que he visto y escuchado hoy y los anteriores días en este lugar. Mabel todo el tiempo dice que le dan ataques de fiebre. El otro día, en el descanso, varios niños acordaron que, en definitiva, los peores castigos son los gritos de los papás y las correas. Todos viven “por allá abajo” o “en la casita de allí”, hablan y hablan en descanso. Les sugiero que lean cuentos y lo hacen encantados, me muestran cuánto han leído, y muchos están tratando de leer y comprender lo que leen... no dejo de preguntarme por qué en el aula todo esto se pierde. Por qué el lenguaje es relegado a las funciones motrices, a la memoria vacía de contenido, al hacer por el hacer.

Ángela continua escribiendo en su diario de campo —de maestra en formación— las observaciones que tanto llegan a su cabeza a lo largo de la jornada. Por la carretera camina Steve hacia su casa. Los niños se despidieron de ella como es ya costumbre: todos están almorzando y al tiempo de ella salir del salón, salen corriendo, la abrazan y uno por uno quiere despedirse dándole un beso. Al final, sale llena de mandarina o naranja en los cachetes y rascándose la cabeza.

Ese lugar es rico en saberes que no se valoran, se pierden. Yo quiero escuchar el saber de los niños... ¿Cuál será el lugar del saber propio, popular, de estos niños de primero, en la construcción del lenguaje en el aula? Porque si no es para hablar del mundo, de lo que nos interesa, ¿de qué sirve, entonces, la educación?

El bus para y ella deja de escribir. Sabe que el próximo jueves irá al mismo lugar, y que aunque algunas cosas parecen ser iguales, otras están cambiando incesantemente.



## Mis estudiantes, mis clientes

*Makyerlin Borja Maturana*

El conocimiento entendido como mercancía, la escuela como *shopping* del saber, los padres como clientes y los docentes como proletarios es una propuesta que tiende a profundizar la desigualdad de modo análogo a lo que ocurre con el fundamentalismo de mercado

Imen (2003: 73-78)

“

**P**rofesora, ¿dígame qué tiene usted de la *propiedad cliente?*”, fue la pregunta que me hizo el asesor del Icontec en la auditoría realizada en el mes de octubre de 2009 para recertificar la institución.

Por aquellos días, previos a la visita, maestros y maestras nos encontrábamos muy tensionados/as por lo que pudiese suceder, sobre todo porque nos competía presentar los registros, de los cuales hacen parte el diario de campo, planillas de notas, planilla de asistencia de los y las estudiantes, planilla de asistencia de las madres y padres de familia, el observador de cada estudiante, hojas de vida, listado de los usuarios y las usuarias del restaurante y del vaso de leche. También nos preocupaba todo el conocimiento técnico que implicaban estos procesos de certificación, saber de “no conformidades mayores o menores”, sobre el “cliente”, sobre registros, instructivos, formatos, códigos, “propiedades”.

Un día antes, llegó la orden de entregar los diarios de campo, el observador de cada estudiante y las hojas de vida actualizadas, lo que implicó para muchas de mis compañeras el trasnocho para completar dichos registros de acuerdo con los instructivos entregados.



Llegó el día. Recuerdo bien que era una tarde de viernes lluviosa y fría; ya habían transcurrido varias horas de ella, señal para ilusionarnos con que no seríamos parte de la auditoría. Pero no fue así.

En medio del descanso, en el que los niños y las niñas solo salían del salón de clase para ir al baño o a la tienda, me dirigí a la sala de profes para indagar qué se sabía sobre la auditoría. Al llegar allí, mis compañeras burlonamente me dijeron que yo había sido la elegida, que se habían llevado mi diario de campo y pronto me llamarían. Yo sonreí y les dije lo graciosas y mentirosas que eran; sin embargo, ellas me insistían y me aseguraban que era verdad.

Yo me fui para el salón, incrédula de sus palabras; había terminado el descanso y me disponía a motivar el grupo para llevar a cabo la actividad de la Semana de la Convivencia propuesta por la Secretaría de Educación, cuando fuimos interrumpidos/as por el ¡toc!, ¡toc! en la puerta. Suspendí y me dirigí hacia ella; al abrirla, vi el rostro de mi compañera Alba, con sombrilla en mano, mojada, agitada. Me dijo:

—Makylerlin, que vaya al San Pablo, que la van a auditar.

Tragué grueso y le pregunté si era verdad lo que me estaba diciendo, pues mi incredulidad aún se mantenía.

—Sí, la están esperando en rectoría; vaya que yo me quedo con el grupo y tome la sombrilla, para que no se moje.

Después de sentir su seriedad ante la situación y escuchar su confirmación, me temblaron las piernas. Caminaba de un lado para el otro, iba a la sala de *profes*, regresaba al salón, volvía a la sala y gritaba: “¡Ay, noooooooooooooo!”.

Llovía torrencialmente. ¿Cómo podía dirigirme al colegio en tremenda lluvia, si este quedaba a tres cuadras de la escuela? Bueno, era la excusa perfecta para no ir allí, pero mi conciencia y sentido de responsabilidad no me lo permitieron; así que agarré nuevamente la sombrilla, me eché la bendición y tomé rumbo hacia el Colegio.

Llegué emparamada a cumplir con mi deber. Toqué la puerta de rectoría. Al abrirla, vi en pleno, convocados alrededor de una mesa, a la rectora, los y las coordinadores, las líderes de proceso y el representante del Icontec. Sobre la mesa estaban todos los documentos que daban cuenta del proceso de gestión de la calidad en el que desde hacía un año se había embarcado la institución; entre ellos estaba mi diario de campo.

Pasé la puerta, me senté con mis pies mojados a esperar que llegara el turno de mi entrevista con el representante, mientras escuchaba



atentamente lo que el señor del Icontec preguntaba a las líderes de proceso, coordinadores y coordinadoras. En ese momento les estaba inquiriendo insistentemente por los registros generados en las comisiones de evaluación, las semanas de refuerzo y las reuniones realizadas para la creación de las mallas curriculares.

— ¿Dónde está el registro que da cuenta de las comisiones de evaluación?

— Está en las actas —respondía una de las líderes.

— Pero eso no es un registro como lo indica la ley. A ver, lea allá la norma en la página tal, parágrafo tal —expresaba algo indignado el señor representante del Icontec, pues aún no encontraba respuesta satisfactoria a sus preguntas.

— Bueno, pasemos ahora a los registros de los *productos no conformes*—, expresó el señor.

Yo me pregunté: “¿Productos no conformes?, ¿a qué se referirá? Ah, pues a los y las estudiantes que no alcanzaban los logros durante cada período escolar, ¡cómo no iba a saber que eran los ‘productos no conformes’!”.

— Eh ¿los registros? —expresó dubitativa la líder de proceso.

— Sí, los registros —contestó algo exasperado el señor.

— Cada docente presenta su plan de refuerzo a los estudiantes y cuando alcanzan los logros, los registra en el observador del alumno o en el diario de campo —manifestó nuevamente la líder.

— No, estoy preguntando por *los registros* —aclaró el señor.

Y de nuevo le dijo a la coordinadora, que tenía el manual de la norma ISO, que leyerá en la página tal, del parágrafo tal, el numeral tal, para ilustrar lo que solicitaba.

Entre tanto, me impacientaba escuchar su lenguaje técnico, y ver la angustia en los rostros de las personas allí presentes, porque ya llevaban varias “no conformidades mayores”, razón por la cual no se obtendría la recertificación.

Por otro lado, me había quedado sonando lo de los registros como los pide la norma, y me preguntaba: “¿No es esto una institución donde trabajamos con seres humanos? ¿Qué era eso de ‘producto no conforme’?”.

Así transcurrió media hora, en la que les preguntó por los registros y en la que no hubo una respuesta para dar cuenta de ellos.

— Ahora pasemos con la profesora —dijo—. Profesora, dígame, ¿qué tiene usted de la *propiedad del cliente*?



Quedé en blanco. Miré alrededor, como buscando una pista, pero sólo los ojos me hablaban y yo no les entendía nada. Mi angustia crecía, el ambiente estaba tenso, todos y todas esperaban una respuesta.

— ¿La “propiedad del cliente”? —le devolví la pregunta temerosamente.

— Sí, la *propiedad del cliente* —repetió.

—Bueno, en estos procesos de calidad, sé que “el cliente” son los y las estudiantes, las madres y padres de familia y la comunidad educativa que se sirve de ella. Y dentro de mis funciones está llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, estar en contacto con las madres y padres de familia... —le respondí.

Pero el señor insistía en preguntarme qué tenía yo *del cliente*, hasta que le dije que no sabía. Cuando le dije que no sabía, una de las coordinadoras me pidió que me tranquilizara y que pensara qué tenía yo de los y las estudiantes; entonces, lo supe: ¡Claro! Las hojas de vida, el observador, las notas.

Luego me preguntó sobre el desarrollo de la malla curricular con mis estudiantes, cotejada con lo plasmado en el diario de campo. Ya fue un tono diferente. Me sentí más tranquila, porque fue contar sobre todo aquello que hacía como maestra en mi salón de clases.

Finalizó la entrevista, los coordinadores y las coordinadoras me miraron satisfechos/as por mi desempeño. Mi intervención había sido un punto a favor, una luz en aquella oscuridad que se había posado sobre sus cuerpos desde las ocho de la mañana.

Regresé mojada y tranquila a la escuela, con la firme convicción de que nadie —ni siquiera el Icontec— sabe mejor que uno, como maestro o maestra, qué es lo que tiene que hacer.



## Una forma de entretejer sentidos de la labor docente en Polines

*Ana María Isaza Avendaño  
Diana Monsalve Morales*

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

De repente, aparecen palabras, imágenes, voces, recuerdos, hombres, mujeres, momentos, ideas, conceptos que intentan mezclarse, tejerse.

Me enredo, me atranco, los hilos se confunden y se vuelven nudos.

Como buena niña tonta, busco ayuda (la mamá, los amigos...). Ellos me escuchan, pero yo misma no me escucho ni los escucho: soy un nudo ciego.

Me detengo y observo los hilos, trato de identificar el inicio, nudo y desenlace de cada uno de ellos.

Debo aceptarlo: ¡Es un Nudo!

Entonces, imaginariamente, le sigo la pista a cada uno, me los imagino dándose vueltas y vueltas entre sí, apretándose y aflojándose, volviéndose mierda, apretándose hasta los intestinos, enredándose más la lanuda vida...

Cojo uno, intento seguirle la huella; deja pistas, las veo, logro un truco para sacarlo, y luego... ¡ya está! Sale, encrespado, doblado de los apretones; pero lo veo, frágil, de un color definido, azul y amarillo, un poco sucio, pero sale a flote, el poderoso hilo.



Observo el hilo, lo toco, lo pruebo, lo muevo, me cubro con él, lo describo: me cuenta una historia.

Tengo cuerpo. Tengo un cuerpo.

Cuántas veces le he declarado mi amor...

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

Así nos encontramos al inicio de la escritura de este relato y de la práctica pedagógica: no había nada claro. La angustia constantemente se paseaba de la mano de la incertidumbre, ambas confluían en el cómo relatar, qué relatar, con qué intención... Nos paramos, caminamos, buscamos algo de tomar, comemos, nos volvemos a sentar, a veces solas, otras veces juntas, escribimos, hablamos y planeamos; nuestros cuerpos se rinden, vuelven y toman fuerzas.

De repente, comenzamos a escribir este relato. Observándonos al espejo, recordamos estar frente a la gran puerta de la práctica pedagógica, la que da la entrada al encuentro con los sentidos y sinsentidos que envuelven la escuela en sus interacciones cotidianas; desear abrirla, no querer abrirla... atreverse a abrirla y encontrarse en el arranque de sentir-se(r) maestras, iniciando un viaje a otro lugar totalmente distinto a nuestro hábitat universitario y de ciudad; llegar a un sitio que marcha a otro ritmo. Vernos en el Centro Educativo Rural Indígena Polines (CERIP), una escuela cuyo espacio es el Resguardo Indígena Embera Katío al que también asisten estudiantes embera chamí del Urabá antioqueño, quienes poseen una particular visión de mundo y un quehacer cotidiano, dados por su historia y cosmogonía. Las lecturas del contexto y las palabras encontradas vienen a nosotras.

Recordamos haber atravesado el umbral de la incertidumbre: primero, para llegar al CERIP y encontrarnos con otra cultura, con estudiantes, docentes indígenas y no indígenas construyendo, en un ir y venir de tensiones, una escuela diferente que no niegue la cultura embera y que fortalezca la identidad y el movimiento organizativo indígena; y segundo, desde nuestra práctica pedagógica, para arriesgar-se(r) a conocer otros procesos formativos que aportan a la búsqueda y construcción de una nueva escuela.



Y fue ese cambio de las calles asfaltadas y los muros, por los caminos de trocha, los árboles y los ríos, lo que nos llevó a sospechar de los viejos paradigmas, discursos que nos formaron como maestras, donde lo que primaba era una educación eurocentrista y el ideal de un ciudadano con características occidentales: hombre, blanco, patriótico, “culto”,<sup>1</sup> que no da cabida a la diversidad de otros sujetos y otras voces.

En un principio, pensar-se(r) docentes en Polines era una página en blanco, pues a pesar de que las clases se planeaban a partir del acercamiento al contexto desde distintas fuentes de información y de viajes previos, siempre habían nuevos acontecimientos que escribían la historia del CERIP, provenientes de la relación entre la escuela y comunidad, y de la interacción entre estudiantes y docentes, experiencias que permitieron que desde la interacción con los sujetos y el contexto identificáramos estereotipos, percepciones, comportamientos, actitudes, discursos y creencias, en los que se develan los sentidos de la labor docente, dados por otra forma de hacer escuela.

Encontrar-ser(r) otra forma de escuela nos llevó a otros modos de escribir la experiencia sobre la práctica pedagógica que nos permitieran, a través de la narración de historias y acontecimientos, dar puntadas para acercarnos al sentido de la labor docente en Polines. Comprendimos que al igual que la práctica pedagógica nos permitió vivenciar la escuela y encontrarnos con otros mundos, el relato nos abría mayores posibilidades de escribir esta experiencia, sin dejar de lado sentimientos y sensaciones vividas, con el fin de que lectores y lectoras pudieran palparla a través de la palabra y sus imágenes.

Fue así como comprendimos, con la ayuda de varios de los autores con los que aquí dialogamos, que la narrativa, como discurso escrito e interacción cotidiana, permite poner en juego los sucesos con las tensiones y las distensiones que estos conllevan, en un juego temporal y espacial en el que desde un presente se rememora y reflexiona sobre los momentos importantes de la experiencia pasada, como un modo de plantear nuevos elementos de transformación para el futuro.

---

<sup>1</sup> Término usado desde el racionalismo ilustrado para identificar a toda persona que tuviera los conocimientos y adquiriera los comportamientos de la cultura de Occidente.



## **De repente, aparecen palabras, imágenes, voces, recuerdos, hombres, mujeres, momentos, ideas, conceptos que intentan mezclarse, tejerse**

“Desvelos”, se acaba de escribir; lo miramos, lo tocamos, lo sentimos, lo leemos con pinzas y sin ellas; con ansiedad. Algo nos pregunta: “¿Qué es?”. Parece ser importante. Entonces, lo buscamos, lentamente le seguimos la pista, oímos un leve eco y luego escuchamos con atención: son voces, ruidos, colores, sabores, olores y entonces... ¡Pan! Aparece de la nada, es libre, comenzamos a quitar el velo, uno a uno, con misterio, con cautela...

Primero surge un lugar montañoso... como una cadena de cuerpos entrelazados, se impone la Serranía de Abibe. En sus adentros, una comunidad: Polines. Cercana a nuestro sentir está su escuela. En ella descubrimos los hilos, en los que nos enrollamos, y en adelante nos imbricamos en el tránsito por cada uno, y nos enredamos en la búsqueda de los sentidos de la labor docente durante la experiencia de nuestra práctica pedagógica en medio de seres espirituales (*jai*), animales, tierra y agua fértil; historias, advertencias, vientos fuertes y cálidos. Las nubes y las noches torrenciales generaban la sensación de ser “otros” actores de la escuela, leídos por los y las estudiantes, quienes aprendían de ellos, los traían a la escuela, y cuando estos no eran atendidos reclamaban por su presencia.

¡Qué diferentes se veían las cosas desde arriba, de lejos! Eran tantas, tan pequeñas, que daba dificultad detenerse en todo ese mundo desconocido que obligaba a sentirnos otras desconocidas. ¿Pasamos, simplemente pasamos por lugares bonitos, exóticos, de selva virgen e indígenas, sin darnos cuenta de la riqueza de este lugar? No. Las múltiples realidades por las que pasaba la escuela de Polines y en ella las comunidades embera katío y chamí que la llenan de vida, nos levantaron a la incertidumbre, a la angustia y a la preocupación constantes por encontrar el sentido de la escuela en una cultura que no la vio nacer, que no la creó, que llegó a través de procesos civilizatorios, pero que también nos invitó a la acción y al compromiso por aportar, desde nuestra formación, a la formación conjunta, en un espacio de interculturalidad como lo es el CERIP.



Esta inquietud fue creciendo. Las lecturas y las reflexiones que emprendimos en torno a la escuela en contextos culturales diversos se entrelazaron con el conocimiento basado en las experiencias del encuentro con las personas a partir de historias, diálogos y conversaciones, todas ellas convertidas en pequeños o grandes retazos que nos ayudaron a tejer nuestra duda. Sabíamos que la interacción con los otros y las otras nos permitiría conocer otras lógicas,<sup>2</sup> nos abriría a novedosos caminos para nuestra pregunta, y aunque comprendíamos que existían diversas formas de encontrar pistas, huellas que nos fueran ayudando a ampliar nuestros análisis y reflexiones, pronto nos convencimos de que la recuperación de nuestra propia experiencia de interacción en aquel contexto constituía la ruta para, además de enunciar la pregunta investigativa, construir y deconstruir nuestra labor docente.<sup>3</sup> Ello implicó sentir-se(r) en la experiencia: detener los momentos significativos y definitivos, para tejer el sentido de ser docente; guardar silencio, abrir los oídos y los ojos a todo lo que acontecía, para quitar el velo a los sucesos que se nos presentaban.

La etnografía fue una herramienta que apoyó nuestro acercamiento investigativo a las dinámicas del CERIP; varios consejeros y consejeras de viaje investigativo, académico y educativo nos legaron este saber.<sup>4</sup>

El diario de campo fue un testigo permanente. En él plasmábamos las vivencias, los movimientos corporales, las discusiones, las reacciones,

---

<sup>2</sup> Retomamos nociones del interaccionismo simbólico, con el propósito de captar los significados de las experiencias vividas con estudiantes, docentes y Cabildo, en ese espacio tan particular como es el CERIP, en el que se presentaron situaciones particulares. Sabemos que quien investiga debe tratar de ver las situaciones concretas, percibir los objetos y seguir las lógicas de organización como cada persona las ve, para intentar averiguar sus significados en términos del sentido que tienen para cada una y cada uno.

<sup>3</sup> En la historia del CERIP, era la primera vez que se contaba con docentes en formación, por lo que la figura del practicante se confundía con la de ser docente; de ahí que siempre fuimos nombradas como “docentes”.

<sup>4</sup> Como buena niña tonta, busco ayuda (a la mamá, los amigos...). Ellos me escuchan, pero yo misma no me escucho ni los escucho: soy un nudo ciego. Aprovechamos aquí para agradecer a todas las personas que estuvieron pendientes de nosotras y guiaron en varias ocasiones las rutas que trasegamos durante la práctica pedagógica y durante la presente escritura de la experiencia. Sobre todo a las del Grupo de Investigación Diverser, a nuestra asesora de práctica Nancy Ortiz, a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, al Instituto Departamental para la Educación Indígena (INDEI), a docentes y Cabildo del CERIP y, por supuesto, a nuestras madres, quienes hicieron valiosos aportes al desarrollo de esta propuesta, tanto desde la intuición como desde los saberes ancestrales, académicos y los años de experiencia en el trabajo educativo e investigativo con comunidades indígenas de Antioquia y Colombia, y quienes creen que otra práctica pedagógica es posible.



las sensaciones que, en un proceso de escritura y lectura atenta y de interpretación, nos fueron develando la pregunta por el sentido de la labor docente en el CERIP. Buscábamos que esa mirada trascendiera hacia una intencionalidad motivada por la comprensión de ese mundo de la escuela y sus interacciones.

Cuando comenzamos el recorrido, nos aseguramos de tener muy presente la necesidad de fijar los cinco sentidos en cada murmullo, en cada movimiento, en cada viento o en cada planta con la que nos topáramos, para que la memoria, igual que una esponja, absorbiera todo lo nuevo que se avecinaba con cada paso. La memoria es fundamental para generar experiencia [...].

Muchas veces pasamos una y otra vez el río Piedras Blancas y el río Chigorodó. Sin embargo, fue al subir por última vez la cuenca del río, cuando levantamos nuestras miradas y vislumbramos un panorama que nunca esperábamos encontrar: la selva virgen vista desde lejos, como un gran tejido que algunas veces se torna tosco, rugoso, y otras parece genera la sensación de ser fina seda, de distintos tonos verdes, fresca, inmensa, llena de enigmas, al contrario de los áridos potreros que trasegamos durante hora y media en los que impacientemente buscábamos un río, un loro, bejucos y árboles milenarios, gente de montaña, de brazos y piernas fuertes, un sonido como de flautas y tambores, colores adheridos al cuerpo... pero tan sólo veíamos vacas alimentándose de yerbas en un paisaje estéril que por desgracia la mano del hombre, en búsqueda de valores materiales, ha privilegiado frente a las grandes montañas que respiran vida, y en la que respiran otras vidas, como ocurre unos kilómetros más adentro de la Serranía Abibe, donde comenzamos a respirar otros aromas, a percibir nuevos sonidos (Diario de campo, 2007).

Elegimos narrar en unos ya viejos, mojados y arrugados cuadernos que hacían las veces de diario de campo, no solo aquellas voces, discursos y diálogos o descripciones de cuanto observábamos, sino también lo que sentíamos al estar en el CERIP. Encontramos entonces relatos de nostalgias, temores, alegrías, tristezas, y hasta anécdotas vividas en este lugar, derivadas de la experiencia del ser docentes, con el fin de tener un registro de aquello que el cuerpo vivió y a partir del cual también se develan los sentidos de la labor docente.



Al inicio de la práctica sentíamos las dificultades de la comunicación entre docentes no indígenas y estudiantes indígenas, pero poco a poco fuimos entablando una conversación. Los líderes y las lideresas de cada grado escolar que conocían las dos lenguas fueron nuestro principal puente de interacción, puesto que hicieron un gran esfuerzo por acercar las dos culturas a sus lenguajes. Además, actuaban como docentes una vez debían asumir su papel de interlocutores, lo cual nos fue dando pistas en torno a esos sentidos de ser docentes en el CERIP. Nuestra relación con ellos y ellas y lo que sentíamos y lo que vivimos junto a ellos y ellas, fue registrado en nuestros diarios de campo y nos permitió realizar un análisis encaminado a encontrar esos hilos que le dan sentido a la labor docente:

Entonces nos acercamos a los y las estudiantes y docentes embera, quienes también se acercaron a nosotras y nos vieron. ¿Quiénes? Niños, niñas, jóvenes y adultos que murmuraron en su idioma algo acerca de nosotras, y lo advertimos, no por dominar su idioma, sino porque sus miradas fijas y sus oídos que recaían sobre nosotras prestaban atención a cada palabra que emitíamos.

—¿Qué será lo que se dicen?

No lo sabemos; tratamos de comprenderlo en sus gestos, escuchamos varias veces la palabra *kapunia* y expresiones rápidas y nasalizadas que resultaban extrañas a nuestros oídos, pues sólo a través de cortos y fríos documentales televisivos, en algunas visitas aventurescas a Cristianía (Andes) o detrás de las paredes de la Universidad [de Antioquia] a la cual asisten contados embera katíos, habíamos escuchado algunas palabras en este idioma, pero nunca conversaciones enteras.

Nosotras también lo notamos, miramos, nos miramos y nos confundimos. Este cruce de miradas inmediatamente nos dijo que algo se había enredado en nosotras, ya no seríamos las mismas de hace unos días; con sólo mirarlos y mirarnos pensamos, nos cuestionamos y hasta nos angustiamos. Buscamos en sus rostros, en sus manos las respuestas a tantas preguntas, ríos de interrogantes que atravesaron el convivir cotidiano del CERIP. “Y subirá desde la fuente oscura / del corazón que aún no conoces, / la palabra encendida del asombro (Meira Delmar, 1981: 157)” (Diario de campo, 2007).



Nuestro ejercicio investigativo estaba guiado por la idea de que el mundo puede ser leído desde su complejidad global, o desde su complejidad particular, desde diferentes posturas económicas, políticas, sociales, culturales, pero también desde diversos intereses. Por ello, en la descripción no dudamos en registrar no solo aquello específico que tenía que ver con la labor docente, sino también, guiadas por alguna intuición, otros detalles que, en un principio, parecían no tener importancia, pero que a través del análisis fueron tomando partido y protagonismo, y nos permitieron comprender el nivel de complejidad de la relación de unos con otros en el mundo.

De este modo, nos valimos de cualquier espacio para observar, escribir y reflexionar sobre las interacciones que se daban entre estudiantes y docentes, cada mes, durante el encuentro presencial vivido en la escuela. Esto hizo que nuestro ejercicio investigativo no se relegara sólo al espacio del aula, pues habían otros lugares en los que compartíamos con estudiantes y docentes: nuestra permanencia durante esa semana de clases nos daba la posibilidad de compartir momentos como los de la alimentación, el río, el tiempo libre o recoger frutas, vivencias que nos abrían nuevos horizontes para recoger información susceptible de ser leída, interpretada.

Los momentos de clase se convirtieron en una oportunidad para observar comportamientos tanto de docentes como de estudiantes, en un espacio que establecía algunas reglas y pautas de comportamiento. Observamos entonces cómo se organizaban los y las estudiantes y docentes para asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje; cómo se comunicaban unos/as y otros/as, y la forma como asumían su rol docente o de estudiante: lo que se proponía, lo que se decía y lo que se callaba, los gestos, las posturas. Además, a través de las planeaciones del área de ciencias sociales y lengua castellana, buscábamos en el trasfondo de la propuesta observar los distintos lenguajes que nos podrían dar pistas para develar el sentido de la labor docente.

Sin embargo, surgieron algunas limitantes que nos impidieron el acceso a otras informaciones. La primera de ellas fue el desconocimiento de la lengua embera, lo que a veces nos excluía de diálogos donde, intuíamos, se decía algo sobre la labor docente. Por otra parte, el hecho de que tan sólo viajáramos para el encuentro presencial, nos impedía conocer lo que sucedía en la comunidad, con respecto a la escuela; y, por último, no tuvimos acceso a lo que pensaban sabios y sabias de la comunidad sobre la escuela y la labor docente.



Aun así, decidimos que con la información recolectada sería posible develar algunos de los sentidos de la labor docente en la interacción entre docentes y estudiantes que se tejen en el CERIP, para aportar la posibilidad de otros sentidos.

## **Me enredo, me atranco, los hilos se confunden y se vuelven nudos**

Y todas aquellas vivencias que quedaron grabadas en el diario de campo y percibidas por nuestros cuerpos, aquellos rituales en el río de Chigorodó que pasaba por la escuela o en las hamacas de la habitación en que dialogábamos y reflexionábamos para nosotras sobre lo que acontecía en el CERIP, ¿a dónde fueron a dar? ¿Acaso quedarán guardadas en la oscuridad de las páginas? ¿No saldrán las palabras, danzarinas, a abrirse campo para ser comprendidas? ¿Cuál es su lugar en esta búsqueda por los sentidos de la labor docente? ¿Cómo se fueron deshilvanando para ser interpretadas? Llega entonces el momento de la interpretación, y con ella los enredos, los atascos, la sensación de estar a punto de abortar la empresa de escritura de la experiencia. Sin embargo, el alma de la interpretación, que se desnuda con la escritura, se ilumina, y las ruelas de la hermenéutica comienzan a coger cada hilo y a ir tejiendo la ruta del análisis de la información.

Para analizar no tenemos que forzarnos a un solo enfoque o a unas técnicas adecuadas, sino que debemos hacer un ejercicio “imaginativo, sagaz, flexible y reflexivo. También debe ser metódico, académico y con rigor intelectual” (Coffey y Atkinson, 2003: 12). Es aquí donde los datos se transforman en elementos significativos, hilvanados con la pregunta investigativa, y se va dando el acabado con las puntadas que daba la *experiencia*.

Pensar entonces en interpretar los datos que obtuvimos a través de la etnografía, en los que se encuentran las acciones, conversaciones y reflexiones significativas para nuestra pregunta, nos llevó a discutir cómo debíamos transformarlos para que no se quedaran en la mera descripción, pues todo lo leído y dialogado nos mostró que el estudio de las culturas, y sobre todo de las dinámicas que se dan en la escuela, no puede estar abordado por el manto de una ciencia experimental en busca de leyes, sino de una construcción interpretativa en la que



prime la búsqueda de significados y sus múltiples sentidos, lo cual nos llevó a darle a nuestro proyecto una mirada *hermenéutica*.

Así, en el bordado que se teje sobre los sentidos de la labor docente en el CERIP, podrían interpretarse los acontecimientos vivenciados desde distintas visiones. ¡Qué tal que el ejercicio de lectores y lectoras fuera homogéneo! Por eso, cuando hablamos de sentidos de la labor docente, nos referimos al ejercicio interpretativo de tomar cada signo, cada hilo, que por sí mismo no dice qué es, puesto que no es estático ni definido, sino definible, abierto a las múltiples interpretaciones, algunas de las cuales nosotras urdimos no solo desde nuestra formación investigativa y académica, sino también desde los aprendizajes obtenidos en la interacción participativa con estudiantes, docentes, el Cabildo y demás habitantes de la comunidad de Polines. Fue necesario unir hechos, voces, traspasar nuestra vivencia por el momento de la experiencia de aquello que fue significativo.

## **Tengo cuerpo. Tengo un cuerpo**

Hemos tomado la palabra y, a su vez, ella nos ha tomado a nosotras. El relato se hace carne, los sentidos de la labor docente se hacen piel, cobran formas, colores, sabores, y los hilos gozan en el tejido narrativo, abrazan las interacciones entre docentes y estudiantes, en experiencias guardadas en el viejo baúl de la memoria, que al narrarlas, develan múltiples sentidos de la escuela.

No queremos terminar una historia que se continúa escribiendo en la Serranía de Abibe, donde todavía se construye una escuela que es inacabada. Hoy se oyen voces, los tambos cada mes se llenan de tejedores y tejedoras, hilando relatos que proclaman ser revividos y recontados cada vez que sea necesario, tanto en este como otros resguardos indígenas, o incluso en cualquier otro espacio escolar en el que el o la docente se pregunte por su quehacer pedagógico cotidiano, por el contexto, como espacio de interculturalidad y por las experiencias que en aquellas se dan.

Al relatar la intimidad de la experiencia en la escuela indígena de Polines queremos que el lector y la lectora sientan, mediante las palabras, la urdimbre que envuelve la labor docente en esta escuela, para aportar al tejido que cada lector o lectora se encuentra elaborando en su propio quehacer. No son, pues, palabras que concluyen; por el contrario, son un tejido que incita, que busca ser des-hilado y vuelto a hilar, para crear nuevos tejidos.



# Rostros

*Catalina Higuera Serna  
Diana Carolina Vahos Alzate  
Jonathan Asdrúbal Valencia Londoño  
Jorge Andrés Arcila*

## Maestra...

**L**ibro en mano color rojo, la otra mano escudriña el cabello corto (hasta los hombros) tinturado de rubio con mechas rojas. La piel un tanto desgastada y arrugada por los años. Sus ojos negros, maquillados de verde, combinan con la blusa escotada, dejando entre ver los que otrora pudieron ser sus atributos.

Pantalón beige y zapatos de igual color, la boca entreabierta quizá para pronunciar el título que se encuentra al fondo en el tablero verde: “Los atributos de la oración”.

\*\*\*

Dos líneas de vello delgado y corto, trazadas por un lápiz de color rojo, se unen en uno de sus extremos, separadas por tres arrugas formadas en la piel, que una vez que las unen disfrazan todo el rostro de un alguien que acaba de probar el más amargo limón. Una, dos, tres, hasta cuatro contracciones de piel en el mismo rostro de apenas 15 cm de ancho, de sonrisas ausentes, de colores plásticos y fingidos, que pretenden darle luz a una víctima del tiempo, y



devolverle la alegría y la atracción a un instrumento de la sensualidad femenina, que otrora guiñaba el ojo y coqueteaba, y que ahora se arruga y marchita.

## **Estudiante...**

Dos espejos del alma como los nombra todo el mundo, que esconden a regaños la mirada infantil que sale a hurtadillas de vez en cuando, cuando el lápiz de ojos se descuida y cuando no enfoca en ese momento al objeto de su deseo. Pícaros, sí, y muchísimo, son esos dos hoyuelos que se sientan al lado de sus labios, y se dejan percibir cuando la sonrisa pretenciosa busca una respuesta en los labios fruncidos de unos ya conocidos. Y claro, un punto de fuga, el ombligo de su rostro, el lunar artificial, el brillo de la nariz, ese objeto extraño que más que un metal es una fuerza, es un indicio, es un grito, una palabra, que ocupa el lugar más apropiado, el centro de ese conjunto desordenado llamado rostro, donde la pareja de dichos hoyuelos duerme como el oxígeno que las habita.

\*\*\*

Serena, concentrada en su trabajo, cabello negro, ojos marrón, piel blanca y delicada, camiseta blanca, sudadera gris y zapatos blancos.

El cuaderno sobre la mesa, en una mano el lápiz que delinea los trazos, lo hace con calma, es buena en esto, se nota el esfuerzo en su tarea, pues el ceño está fruncido.

¡Listo! Terminó la tarea, comprueba con el espejo que tiene en la otra mano, quedaron rojos y definidos sus labios.

## **Contexto...**

Agotados, secos y pegados, así están esas dos carnosidades supestandamente húmedas por donde se le dan escape a las palabras, cansadas de gritar, de esperar, de ofrecer. Una piel tostada por el sol, unas pecas plantadas como sentencia y unas arrugas como aviso, le dan el adorno a esa expresión de acceder a su ofrecimiento que no va más allá de \$500, y a un día colmado de retazos de caras que



pasan y que se quedan fijas en las pupilas que amenazan con cerrarse, y a los oídos cunas de piel de oso.

\*\*\*

En el asfalto tremuloso y atestado de automóviles parqueados, un árbol de ramaje se levanta imponente para darle sombra al hombre de chaleco negro con la cifra de \$250, al carrito de mangos, al puesto de confitería y algunos transeúntes.

De fondo, a la izquierda, una estructura física azul con un letrero terminado en “Flórez” y en el centro de la foto, una sucesión de vidrios organizados verticalmente que dejan entrever uno que otro uniformado estudiante.



## Aquel día

*Ana Lucía Restrepo Moreno  
María Aldirian Duque Quiceno*

**Y**a había sonado el timbre y los estudiantes aún conservaban el ambiente del recreo, el Bon Bon Bum sin acabar, el paquete de papitas empezado, el *bolis* derretido, las peleas que todavía no culminaban, una conjugación de voces que no querían silenciarse.

Pero silenciar voces no era precisamente lo que se pretendía, sino, más bien, abrir el espacio para que cada una se expresara y fuera escuchada, y este era el objetivo de la clase, pues ese día cada estudiante compartiría frente al grupo una anécdota de la autobiografía que habían escrito. Y qué mejor que una mesa redonda para visualizar cada persona. Esta ubicación no solo permitía observarnos; también facilitaba las conversaciones que podían surgir entre los estudiantes, voces que no parecían escuchar ni respetar el turno de quien hablaba:

—Una noche, eran *poray* las 10, y me caí de, ja, ja, ja—. Juan Gabriel, pese a no ser escuchado por todos sus compañeros de clase, intentaba contar su anécdota. El relato era interrumpido por su propia risa, pues parecía causarle mucha gracia recordar aquel acontecimiento.

—Ja, ja, ja, me caí de lo más alto de todas las tarimas del circo y mi hermana...—. Entre risas, murmullos y relatos transcurría aquel encuentro.

La proximidad de escuchar el timbre, que anunciaba el descanso, hacía subir los ánimos de nuevo, pero aún faltaba una voz que quería ser escuchada... En medio del bullicio empezó a relatarse una historia que logró conquistar la escucha de los estudiantes. Se trataba



de un tono bastante oído, pero poco escuchado por ellos. Era la voz de la maestra de lengua castellana del grado 5.º la que compartía su anécdota.

—Hace ya algunos años hice un viaje a Ituango.

—¿Ituango?, profe yo conozco Ituango, yo vivía allá, eso es muy lejos—. Tal era la expresión de John Alexánder, quien no pudo quedarse callado después de escuchar el nombre de ese pueblo que en su vida había adquirido un significado. Seguramente su estadía allí le había dejado experiencias y vivencias que hacían parte de su mundo de la vida.

—Profe, siga contando—. Era otra voz que deseaba seguir escuchando, y ante la petición la historia continuó:

—En ese viaje, marcado por la tragedia, estuve cerca de morir...—. En medio del silencio se escuchaba la voz que narraba. Un ambiente de suspenso se había apoderado del lugar, los estudiantes parecían estar muy interesados, pues sus cuerpos habían adoptado una actitud de escucha. Los ojos de Juan lucían grandes y expresivos, parecían abrirse un poco más para mirar fijamente la figura de quien narraba. La mayoría de las cabezas de los estudiantes se inclinaba y se movía al ritmo del relato, pues la profesora, a medida que narraba, caminaba por el salón:

—Ese día, el bus en el que había planeado viajar se fue a un abismo y murieron todos los pasajeros que abor...

*Riiiiiiiiing riiiiiiiiing riiiiiiiiing*. Era el timbre, sonido bastante conocido y escuchado por los estudiantes.

—Profe, termine.

—Profe, ¿le falta mucho? —eran las voces de muchos que habían sido atrapados por esta historia.

\*\*\*

“Aquel día”, en el grado segundo, fue un día distinto a ese “Aquel día” del grado quinto; sin embargo, cargaban el mismo significado. Ya había sonado el timbre de entrada que indicaba el inicio de jornada, en una mañana en la que el frío no sorprendía a nadie. En el patio y en la cancha, familiares y perros despedían a sus hijos y amigos.

Rápidamente llegaron los estudiantes al salón de segundo, se saludaban entre ellos, contando historias sobre las películas que habían visto, las cartas de Dragon Ball que habían conseguido y los juguetes que habían escapado de la vigilancia de los padres.



Los ritos de iniciación de la clase no se hicieron esperar. La profesora Marta pedía orden para comenzar la oración al ángel de la guarda, que los niños recitaban mañana a mañana. Luego, se recogió los dineros del restaurante escolar y, mientras tanto, los niños volvían a sus historias y a sus juegos. El salón se convertía en una confusión de voces.

Marta volvía a llamar el orden para que la profesora de lengua castellana comenzara la clase, pero muchos de los estudiantes seguían inmersos en esas otras historias. Otra vez, y con mayor fuerza en el tono, Marta pedía la atención de todos para la otra profesora, quien el día de hoy también quería contar una historia que había encontrado en un libro de los hermanos Grimm. Algunos accedían al llamado, pero otros no lograban escapar de esas otras historias. Ya no Marta, sino la otra profesora, pedía la atención de ellos, porque quería que todos escucharan esa historia que había traído, pero el tiempo corría y no podía irse sólo en esto. Así que decidió comenzar. Leyó el título y la mayoría parecía dispuesta a escuchar:

*El corderito y el pececillo.* Érase una vez un hermanito y una hermanita que se querían mucho...

Con las primeras líneas se iban aunando al silencio las voces que hacía un momento parecían resistirse:

Su verdadera madre había muerto, y tenían una madrastra que no los quería y a escondidas les hacía todo el daño posible. Sucedió que una vez estaban jugando los dos con otros niños en un prado ante la casa...

La profesora se desplazaba de un lado para otro, queriendo que su voz llegara a todos. Los ojos de los estudiantes danzaban al compás que esta voz llevaba:

Los niños daban vueltas alrededor mientras cantaban: Eneke, Beneke, déjame vivir, te daré mi pajarito, el pajarito me buscará paja, la paja se la daré a la vaca, la vaca me dará leche, la leche se la daré al panadero...

De cuando en cuando, la maestra levantaba sus ojos, despegaba la mirada de esas páginas que contenían esta historia, para ponerla



en los rostros de los estudiantes, que parecían dar un testimonio de escucha:

Según estaban saltando tan contentos, los vio la madrastra desde la ventana y se enfadó. Como ella entendía de artes de magia, los encantó a los dos, al hermanito en un pez y a la hermanita en un cordero...

La profesora pronunciaba la última línea y simultáneamente su mirada se encontró con la de Esteban. Su corporalidad estaba ahí, en la silla del salón, pero algo en la expresión de sus ojos hacía pensar que había viajado a través de las palabras de la maestra y, tal vez, su mente, su alma o su espíritu, se hallaban en este momento viviendo aquella historia.

La maestra terminaba de pronunciar la línea, miraba a Esteban y recordaba que este niño, con retardo mental leve, no participaba en las otras actividades de lengua castellana, porque aún no sabía leer y escribir bien. Marta ya había destinado para él un material distinto acorde a su “nivel”. Pero la maestra había notado que en las lecturas de los cuentos, este “desnivel” no existía, porque a diferencia de las otras actividades, en esta participaba completamente.

La lectura continuaba:

La mala madrastra pensó: “Ahora es la ocasión”. Llamó al cocinero y dijo:

—Ve y tráete al cordero de la pradera y mávalo; si no, no sé qué vamos a dar a los huéspedes...

Entonces gritó el corderito: —¡Ay, hermanito del hondo lago, cómo me duele mi corazón! El cocinero afila el cuchillo para matarme sin compasión.

El pececillo contestó: —¡Ay, hermanita de las alturas, cómo me duele mi corazón, viendo desde este lago profundo cómo te matan sin compasión!...

Las miradas de maestra y estudiantes volvían a encontrarse, pero esta vez otra mirada llamó la atención de la profesora. Era Mario, otro niño que casi no participaba en las actividades de la clase de lengua castellana, no porque tuviera algún tipo de retardo mental. En realidad,



la maestra no comprendía lo que le pasaba; lo que sí sabía es que la relación con él era difícil, se le escurría, se le escapaba, no lograba llegarle. En su cuerpo habitaba una gran inquietud que lo mandaba a golpear a sus compañeros, a correr por todo el salón, a hacer otra cosa distinta de lo que se hacía en clase. Pero “aquel día” fue distinto, no escapó a esta historia. Al escuchar los versos que esta traía, se dibujó en su rostro una sonrisa: ¿sería por la gracia de estas palabras que rimaban o sería por la dramática situación que ellas presentaban? Sólo él sabía. Sin embargo, había sido la primera vez que la maestra había visto a Mario envuelto en un relato.

La tragedia que se avizoraba en la historia tuvo final feliz, así como también fue feliz la sensación de la maestra al terminar de leer. En la lectura de este día había sentido algo inexplicable, misterioso.

\*\*\*

Lo acontecido “Aquel día” en segundo y en quinto nos llevó a preguntarnos por la escucha, pues ese día nos habíamos sentido escuchadas, a diferencia de muchos otros días en los que no habíamos podido establecer un diálogo con los estudiantes. “Entonces, ¿qué había pasado hoy?”, nos preguntábamos. “Aquel día”, ¿por qué escucharon los estudiantes? Y, ¿acaso nosotras también no los habíamos escuchado? Estas preguntas siguieron rondando en nuestra cabeza. Nuestro deseo por descubrir la verdad que aquí se escondía nos llevó a rastrear todas esas pistas que aportarían a la comprensión de este enigma. Y para lograr esto, sabíamos que necesitábamos que nuestros ojos se convirtieran en “ojo de águila” (Aristizábal, 2003: 154).

Fue precisamente la observación la principal herramienta que nos permitió ver a los estudiantes en diferentes espacios, como el aula, el descanso, los eventos de la escuela, entre otros. Observamos que la forma en que se escuchaba en estos diferentes espacios no era igual; por lo general, en el descanso con los amiguitos, los estudiantes mostraban actitud de escucha, se manifestaban más dispuestos a entablar diálogos. La observación fortaleció ese enigma, en la medida en que veíamos una actitud de escucha diferente en cada espacio.

Nuestro rastreo continuaba. Hacíamos lecturas entre líneas de ese contexto; todo esto hacía que se afanzara más en nosotras esa inquietud, la cual nos acompañaba en cada situación que observábamos: en la narración de un cuento, en aquella canción de José Luis Perales, en



el grito de la profesora, en la canción de la lechuza, en la instrucción para hacer una actividad, en los relatos que tenían lugar en el patio de la escuela... sentíamos que debíamos poner todos nuestros sentidos en estas situaciones, porque, a lo mejor, ellas podrían ser una fuente abundante de indicios, pistas, que, sospechábamos, podrían servirnos para comprender aquel enigma. Y todo esto que percibíamos en Media Luna daba forma a nuestros diarios de campo que, día a día, se enriquecían con aquellas experiencias que contenían rastros que podrían acercarnos a la verdad que buscábamos.

En el afán de guardar lo mejor posible esas escenas, además del diario, utilizábamos cámaras fotográficas, cuyas memorias fueron luego de gran ayuda para revivir lo que de alguna manera ya estaba en nuestro cuerpo, porque ya lo habíamos vivido, pero necesitaba de un tiempo para ser puesto en las palabras.



# Pasos

*Edison Arbey Mora*<sup>1</sup>

## I

**V**oz firme en el salón, rumores de un ir y venir por los pupitres. La certeza de una voz imperante, una voz que acalla las del resto y las llama al orden, a la cordura, al inicio de la jornada escolar.

—Silencio —dice el profesor—, que vamos a iniciar la clase.

El frío de la mañana cobija los cuerpos escolares prestos para el aprendizaje (en el caso de los estudiantes) y parece que para la enseñanza y la norma (para los profesores). Unos y otros acuden a la cita de lunes a viernes desde las 8 a. m., el inicio de la vida escolar, la vida diaria.

## II

Empieza la oración matutina, el encuentro fugaz con Dios y que limita, de nuevo, el inicio de las labores de enseñanza y aprendizaje. La oración matutina, el “Ángel de la guarda”, la que congrega, no solo en el saludo del Centro Educativo Media Luna, sino también en el resguardo del grado 3.º, que convoca al respeto, a la unión espiritual, a la voz de lo social, del pueblo que condiciona el mundo de la escuela,

---

<sup>1</sup> Edison Arbey Mora es actualmente profesor en la Universidad de Antioquia.



[...] el rito es una necesidad vital. No hay sociedad sin ritos porque el rito organiza la vida en común, domina la vida cotidiana y marca el tiempo y delimita el espacio de la existencia personal y colectiva (Mèlich, 1996: 87).

Sí, y por un tiempo, el de la oración, las voces se vuelven miméticas y sólo reaccionan a la respuesta de otro que evoca lo divino para agradecer: “gracias Dios por permitirnos este nuevo día, por darnos salud y bienestar”, pero también de ruego: “te pedimos por nuestros papás y profesores para que nos guíen y enseñen de manera adecuada, amén”. Esas voces vuelven el espacio un todo mítico, donde además de reinar el silencio, reina el deseo, lo místico, lo eterno, cuando llega la palabra, *la torpe mercenaria*.

Al terminar el rito con su “amén”, de nuevo, el salón se matiza y cae al vaivén del ruido y el regaño. Parece que el rito del ciclo está cerrado, el límite está puesto.

### III

- Profe, ¿me deja ir al baño?
- Más tarde.
- Profe, ¿ya puedo salir a descanso?
- Muestre el cuaderno; si terminó, sí.

Viene y va el diálogo entre uno y otro agente, pero que muestra más que palabras, una acción propia de la escuela. Poder y norma. Poder y norma son el matrimonio, me atrevo a decir, más grande y feliz que creó la escuela. Poder y norma no son solo el remanente social heredado a la escuela, con una condición (así como el lenguaje en el hombre) que transversaliza el mundo escolar. Me atrevo a pensar, haciendo una buena analogía, que el lenguaje es al hombre, como poder y norma son a la escuela (¡qué atrevido!, pero cierto). Poder para el maestro: “Espere a que yo lo llame”, “Cuando yo le diga empieza a leer”, “Siéntese”, “Haga silencio”. Norma para el estudiante: “No juegue brusco”, “No corran en el descanso”, “Ojo con los apodos”. Aunque hay que reconocer que poder y norma se matizan igual que el color para mostrar que no solo se es un blanco y negro.



## IV

Entonces, la voz que impera, que se vuelve poder, que se vuelve maestro, forma un tono distinto en los alumnos, adquiere el matiz del conocimiento, y el conocimiento se vuelve tareas y actividades de clase, que necesitan ser controladas para que sean asertivas, y me viene a la mente Michel Foucault:

[...] el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción (1981: 198).

Tal vez es esta una de las funciones de la escuela, o más bien, una función de lo normativo en la escuela: saber conjugar (como los verbos, en el tiempo y en las acciones) sujetos y conocimiento.

Pero en 3.º no solo tiene lugar para producir, y este poder, además, no solo está mediado por la palabra, pues la kinésica hace su aparición: un gesto, una mirada de reproche, una sonrisa de aprobación, un puño de compañerismo (sí, un golpe, ¡quién lo creyera!), una mueca de sarcasmo, un brinco de alegría o una zapateada de rabia. Y le sigue la proxémica: salir al frente a leer y contar: “No profe, yo leo desde aquí”. Sentarse en el puesto del profesor, jugar en el salón mientras el profesor sale a atender otro asunto, hacer la formación en el patio.

Y ni hablemos de la norma. “Llegada tarde”, “No trae excusa”, “Agredir al compañero”, “Firme la anotación”. Y que gracioso, vuelve de nuevo Foucault:

[...] en un sentido, el poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras (1981: 189).

Y es que el dicho de que “la norma se hizo para romperse”, parece imperar en el grado 3.º (y en general en todos los salones), y si no, ¿cómo reconocer la agencia de esas subjetividades que circulan en el aula y que irrumpen en el mundo de 3.º?



## V

El profe enseña, estudiantes atentos. Grito de llamado de atención, el poder en acción. Gesto de vergüenza, la norma impuesta. Un rito (otro rito), de tira y afloje en 3.º. Se repite la historia, se asume el papel:

[...] en todos los estadios del desarrollo social el hombre nace en un mundo ya “hecho”, en una estructura consuetudinaria ya “hecha”. Tiene entonces que asimilarse a esos usos igual que las experiencias del trabajo. De este modo se apropia de la vida humana, “ingresa” en la historia, y ese es el marco en el cual el hombre consigue orientarse (Heller, 1985: 124).

Todos se orientan, maestros, padres, alumnos. Gritos, silencios. La labor cumplida. Poder y norma. Lenguaje vivo. Palabra evasiva, palabra que sanciona: pone en ridículo. De nuevo un grito. Golpe en la cara, sanción: “para la casa”. Apodo al compañero, sanción: anotación. No hace caso, sanción: “venga con su acudiente”. Va mal en todas las materias, sanción: “firme matrícula condicional”. Todos se adaptan, padres de familia, profesores y, claro, alumnos. La norma se rompe y se sanciona, el poder se desafía, se sanciona. Papá poder y mamá norma se respetan, el sistema lo exige.

## VI

Sanción y norma se conciben también desde el papel, lo legal, los parámetros del manual de convivencia. Sus brazos se desprenden y ramifican desde otras concepciones:

Derecho: facultad de hacer o exigir todo lo que la ley, la autoridad, centro educativo, la comunidad o el grupo establece a favor de alguien. Todo derecho implica una responsabilidad, un deber (Constitución Política de Colombia. Art. 95).

Deber: obligación que compromete a cada persona para obrar según los principios de la moral, la justicia y la propia conciencia.

Estímulo: estrategia educativa que reconoce los esfuerzos de cada estamento en el proceso de crecimiento integral.

Disciplina: es la dedicación constante de una persona para realizar una actividad con el fin de alcanzar la meta. La persona



disciplinada hace lo que tiene que hacer en el momento justo y cumple con sus deberes, dentro y fuera del establecimiento.

Correctivo pedagógico: estrategia que favorece la toma de conciencia de acciones y actitudes que deben ser modificadas para lograr un cambio positivo (Centro Educativo Media Luna, s. f.: 15).

Y entonces sale a relucir la doble cara de la moneda, más bien su sello. A falta de cumplir la ley, viene la sanción a encausar de nuevo el buen funcionamiento del sistema, y revive un ejercicio del poder:

[...] el poder disciplinario, en efecto, es un poder que, en lugar de sacar y retirar, tiene como función principal la de “enderezar conductas”. O, sin duda, de hacer esto para retirar mejor y sacar más (Foucault, 1981: 175).

Entonces, como para expiar culpas, se usan los procedimientos dependiendo de si la falta es “leve, grave o gravísima”. Estos procedimientos van desde una “amonestación verbal” hasta una “suspensión de actividades académicas y extraescolares del plantel hasta por seis (6) días”, pero en la que median los

[...] diálogos de concertación entre: estudiante-educador. Estudiante-Educador-Director. Estudiante-Educador-Director-padre de familia. Se recurrirá a otras instancias cuando el caso así lo amerite (Centro Educativo Media Luna, s. f.: 38).

No obstante, muchas veces el procedimiento se suprime, porque el grito se vuelve más efectivo o porque hay otras actividades que atender. De todas formas, lo imperante del poder y lo disciplinador de la norma no se exime, se transforma y sigue operando, no solo en el mecanismo escolar, sino también en el social.

## VII

Este parece ser el carácter del llamado al orden, el contraste de estos dos ritos en el salón: el lenguaje cotidiano, el que da la apertura al día en la institución, el caballito de batalla, el que encausa la norma desde lo colectivo y lo individual, que calca el croquis de la historia del hombre.



## Encuentro de caminos

*Erika Andrea Peña*

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

La mañana continuaba fría, la bruma del lugar por momentos convertía este encuentro en un sueño, en el que nuestras tres Marías se volvían espectros casi indescifrables; cada una ansiosa de apoderarse de las experiencias que las demás poseían.

La primera en hablar fue María 1, quien con un movimiento casi levitante buscaba entre papeles unas notas en especial. Luego de algunos minutos de espera, pone sobre la mesa una cita tomada de Rosa María Torres, en la que se alcanza a leer, entre borrones, lo siguiente:



El gran salto adelante que requiere la educación exige un nuevo paradigma, no simplemente más y mejores reformas, más y mejores innovaciones, sino repensar lo educativo desde nuevos puntos de apoyo, con una nueva mentalidad, con lenguajes renovados (2000: 33).

María 2 y María 3 se miran un poco absortas. En sus ojos se alcanza a ver un gesto de asombro, de inquietud y de duda.

María 1 casi de inmediato señala: —Esto fue lo que hicimos en mi colegio, pensar y repensar en la educación de forma diferente. Pusimos en juego lo que se pretende desde la legislación que se haga, con las necesidades que a diario presentan los muchachos.

Tras unos segundos de silencio, agrega: —¿Y saben? Eso nos está funcionando. Ahora sí siento que todos estamos halando hacia el mismo lado.

María 2 no puede resistirse a preguntarle:

—¿Cómo lo lograron?

La respuesta inmediata de María 1 fue:

—Mijita, pues con argumentos claros y demostrando que la reflexión académica entre los maestros de la institución podía trascender. Al principio no fue fácil, nos tocó trabajar muchas veces en jornada contraria; pero finalmente el espacio nos lo ganamos y ahora contamos humildemente con los recursos y los medios que están al alcance de las directivas de la institución.

La respuesta para María 2 fue clara. Sin embargo, no alcanzaba a imaginar siquiera que esto pudiera ser parte real en su colegio, que se pudiera hablar de procesos, y aún más lejano, el conformar una comunidad académica en la que los pares busquen conseguir un mismo objetivo.

En cambio, para María 3 la confusión era todavía más profunda. Imaginaba que con facilidad, en pocos años, podía estar en el lugar de cualquiera de sus dos compañeras. La tensión entonces entre uno y otro espacio emergía en torno a un abismo, en el que sólo manteniendo el movimiento y contacto entre una y otra parte se podría conseguir y mantener un sueño convertido en realidad.

Ahora el sol calentaba con más fuerza, dejando ver por completo el rostro de las Marías, quienes con un hondo deseo de conseguir mejorar en el ejercicio de su vocación y profesión, parten hacia sus verdaderas realidades. María 1, envuelta en una brisa que revuelve



sus cabellos, con prisa, ya que sus estudiantes la esperan, se despide a lo lejos, dejando ver una sonrisa. María 2 guarda en su pecho la esperanza de hacer de su labor pedagógica un proceso que no se quede anclado a su salón de clases. Su mayor deseo es involucrar a los demás maestros de su plantel educativo. Se marcha sabiendo que por hoy sus labores domésticas se van a quedar sin concluir y sólo hasta la noche volverá a ver a sus hijos, para mañana, como de costumbre, continuar siendo madre, esposa y maestra.

Y yo me quedo aquí, tratando de identificar qué fue fantasía y qué realidad, imaginando qué me deparará el futuro y cuestionando, además, aquellos saberes que se dan por sentados, que se siguen al pie de la letra en los libros de texto, en los manuales y materiales de actividades que se usan a diario en las instituciones educativas, en los que poco o ningún valor tienen las particularidades de cada realidad, de cada contexto. Y me es casi imposible dejar de ver aquella tensión que se produce entre el “intelectual” de laboratorio u oficina, que pretende encasillar en porcentajes y números aislados aquella realidad que para conocerse tiene que ser vivida, y aquellos maestros y maestras que, como María 1 y María 2, a diario se empapan y sumergen —a veces con tedio, a veces con esperanza— en las necesidades y fortalezas presentes en cada institución educativa.

El maestro intelectual debe conocer a sus estudiantes y su contexto, además de conocerse a sí mismo, y empoderarse de su discurso, de tal forma que lo cotidiano se transforme a diario en algo trascendente y lo común sea el espacio para la consolidación del cambio. Se hace necesario, entonces,

Superar el pensamiento dicotómico y lineal, pensar en tonos de gris antes que blanco/negro y en círculos antes que en líneas rectas, tender puentes sobre los abismos que se construyeron antes, volver a juntar lo que nunca debió de separarse (Torres, 2000: 33).

Las tres Marías están frente a retos diferentes, pero en el fondo se hallan unidas por un mismo sueño y, tras la búsqueda, los caminos se encuentran para asumirse como verdaderas maestras intelectuales, críticas, reflexivas y propositivas. El recorrido apenas inicia y este es sólo uno de los capítulos de estas historias.



## El trasegar de la ausencia

*Carlos Andrés Gómez Salazar  
Edwin Alexander Gutiérrez  
Juan Diego Tabora Colorado*

**L**evantarse es como volver a vivir, pensó mientras tomaba entre sus manos, no una lupa, sino los lentes que le eran comunes en su búsqueda constante de la verdad. Se los puso, igual que todas las mañanas, después de bañarse, desayunar y lavarse los dientes. Puso la carta en el nochero y salió. Pasó su mirada por todo lo que lo rodeaba. Un perro, con su pata izquierda levantada hacia el eucalipto de en frente, orinaba con la satisfacción que él mismo tuvo luego de despertarse en la madrugada. El colectivo escolar, a la hora de siempre, con los niños de los vecinos, pasaba.

Tres cuadras a la derecha, una a la izquierda, a la derecha dos más. “Allí cuadran los buses que tienen la ruta que me sirve”.

No se ven personas vestidas de traje, ni transitan muchos carros particulares; tampoco hay edificios con terminaciones elegantes, todo parece normal, pero no... el vecino había cambiado su acostumbrada violeta en el bolsillo por una rosa rosada. La señora de los buñuelos tenía su caseta veinte centímetros más atrás y el señor del bus no llevaba su uniforme a rayas.

No podía investigar estos asuntos, porque la tarea del momento era llegar a la Institución Educativa Héctor Abad Gómez y descubrir cuál era, entre todos los que allí asistían, el poseedor del tesoro. Subió al bus que lo transportó hasta la Avenida Oriental de la ciudad. Se bajó, no sin antes observar por la ventanilla las dieciséis carretillas llenas de manzanas, papayas, mangos y otros tipos de frutas que



adornaban el lugar. Una cuadra hacia arriba, tres cruzando, seis más subiendo. Postobón, Coca-Cola, Tigo, Movistar, Fotocopias, Rico pan, Brostypollo, librería El sótano, entre muchos otros avisos que no alcanzan a ahogar el “¡Aguacates, aguacates!”, “¡Cuatro en dos mil!”, el “¡Tres manzanas en mil!”, “¡Bus Itagüí, avenida Guayabal!”, ni el correr de las cortinas que permitían entrar, por fin, la luz a los locales después de una noche de completa ausencia.

Subiendo divisó, todavía lejos, las canastas colgadas y los manojos de flores que anhelaban agonizar en frente de los ojos de alguien desconocido. Parado tras el pilar de la luz de la esquina, observaba los rojos intensos, amarillos, verdes, naranjas que contrastaban con el pavimento de las calles.

—Es aquél: calle 50, número 39-13, del Barrio Boston—, dijo.

Con una gran emoción por iniciar, y sin negar el susto, ni la expectativa de lo que se encontraría, se paró junto a la puerta para pedirle al portero que lo dejara pasar. Era un señor de mediana estatura, escasamente delgado, de ojos cafés, con una cachucha que cubría la mayor parte de su cabello castaño y que hace parte del uniforme clásico de los porteros de este tipo de establecimientos.

—¿Qué necesita? —preguntó el portero.

—Soy un practicante de la Universidad de Antioquia.

—Mono —dice el portero uniformado a otro sin uniforme—, este muchacho dice que viene de la Universidad de Antioquia.

—Déjelo pasar, ellos hacen la práctica aquí.

El susto continuaba, no podría evitarse, como no puede evitarse el que entrara observando todo a su alrededor y aunque no se lo pidieran lo haría, pues es innato en el ser humano leer todo lugar donde se encuentre, más si es un sitio que se tiene como nuevo.

Los alumnos entraban. Algunos a medio dormir aún, otros con la alegría que produce el sentirse joven, en su mayoría con el entusiasmo de ver su compañero o a la chica que le gusta; algunos rostros morenos, otros trigo, dos amarillos, muchos blancos, no el que busca.

Parado al lado de la reja de barras negras esperó a que todos entraran, para hacerlo él. Los detalló uno a uno, pero el buscado no estaba. Pudo haber entrado en un parpadeo, o haberse quedado desde el día anterior escondido en algún baño o salón. Pensó.

Pronto el silencio invadió los patios y dejó los salones. Miró hacia arriba e imaginó: una cancha en el aire y... casi: está en el segundo piso. Nada similar a lo que cuentan de la edificación anterior, con dos



canchas, techos de tejas, muros de tapia y plantas que refrescaban el lugar con su húmedo verde.

Llegó el primer descanso: niños corriendo, papitas en el piso, loncheras desnudas; profes tomando tinto o en la oficina, y el celador aún al lado de la reja.

No sabía exactamente a quién buscaba, sólo que era rubio, que utilizaba tenis *Nike* azules y que podía hacer roja su mirada. Tenis blancos por un lado y zapatos negros por el otro, una que otra mirada tras cristales, ojos verdes, cafés, miel quizá, pero no rojos. No podía entender cómo podía hacer su mirada roja, sería la primera vez que lo viera, ello había despertado aun más su interés, mas no sería en la mañana. Llegaron el segundo descanso, la salida, no estaba.

Era el meridiano y el sol en su cenit abrazaba los patios. En el día todo parece normal a simple vista: niños, niñas, chicos y chicas vestidos de uniformes grises por los pasillos o en las aulas, con uno que otro profesor en los corredores y alguien del aseo barriendo o trapeando los baños. Grupos de amigos, una pareja de novios, la voz de una profesora que dice:

—¡La institución es para estudiar, no para estarse besando!

Parece un día señalado para descansar. Ya no hay correteos, ni papitas en el piso, pero sí papeles, miradas coquetas, no rojas, sí coquetas; los tenis y los cabellos similares, ninguno, el rubio buscado. No se extrañó.

La noche había llegado despidiendo al sol que cubrió de vida el lugar. Era completamente diferente: él sabía que la noche puede esconder lo que la luz del día devela o mostrar lo que la luz del día no deja ver. Desde la entrada se siente un ambiente donde las miradas rojas, y de otros colores, se esconden; murmullos y secretes cobran vida, los tenis azules se esconden en la multitud. Se percibe, sólo con ver la jornada de la tarde y la jornada de la noche cruzarse en la reja de entrada, el reencuentro que se da, no en más de cinco pares de manos que se estrechan para dirigirse, con las demás partes del cuerpo, al salón. Muchos tenis azules, cabellos rubios, ninguna mirada roja.

—En la noche no hay uniformes. ¿Qué haré? —se preguntó.

Una chica en embarazo, con no más de quince años; un joven, de unos veinte años, con la que parece ser su novia, tomados de la mano; una anciana; otros rostros sin tantas arrugas, peinados ostentosos, despeinados, sin peinados; ombligueras, *blue jeans*, sudaderas: pero no grises, camisetas, camisas, bermudas, audífonos, patinetas. Sus



ojos se abrieron cuando se dio cuenta de que la ropa determinaría que el sujeto que busca estaba en la jornada de la noche. Su ropa lo llevaría a encontrar el hombre de la mirada roja que posee entre sus manos el tesoro.

Tomó un papel arrugado que contenía algunos datos consultados en uno de los descansos de la tarde y puso sus ojos sobre ellos. “¿En qué forma pueden aprender en un lugar como este? Doscientos menos seríamos suficientes”, se dijo.

La planta física es similar a la de la mayoría de las instituciones de carácter público, levantada como una torre de Babel. Volvió los ojos al papel. Miró tras los cristales que permitían una vista completa hacia fuera, aunque no se puedan traspasar.

“La calle es una selva de cemento y de fieras salvajes, cómo no...”,<sup>1</sup> comenzó a cantar, después de escuchar el tarareo de la joven embarazada que pasaba en ese momento.

“Esto hará más difícil encontrarlo, sobre todo si pienso que en la noche la jornada es más corta y las personas se pueden mover por todo el colegio con más libertad, a pesar de que el plantel tiene más de veinte personajes que con sus tizas y borradores en la mano cumplen con su papel de vigilantes extras”.

Un vapor empañaba los vidrios de las ventanas y en las pálidas paredes se deslizaban las lágrimas de las nubes. Las vellosidades erizadas anhelaban el saco de la mañana, mientras algunas bocas se estremecían en el tiritar de los dientes. Recordó la mansión donde Alicia, personaje de *El almohadón de plumas*, cuento de Horacio Quiroga, muere. Es un frío polar permanente que se levanta dejando el diálogo en un fragmento de tierra limitado. Si no fuera por las camisetas de colores de los alumnos...

Observó los descansos, se dio cuenta de que en la puerta de entrada y salida no había más de diez estudiantes, sólo uno con tenis, pero verdes. Se dirigió al lado de la cafetería, si se le puede llamar así; como una gran manada que descansa al borde de un río esperando a ser cazados o a cazar, se encontró con la mayor parte de la jornada, unos casi encima de los otros en sus grupos, observando la vitrina con el mismo *panzerotti* de la tarde.

Unos jóvenes de pañoleta y en sudaderas le llamaron la atención: eran bailarines de *hip hop*, un baile que no pensó sobreviviera,

---

<sup>1</sup> Lavoe (1983).



utilizando el escaso espacio del auditorio, con la observación de tres o cuatro pares de ojos, incluyendo los suyos.

Indagó a algunos alumnos. ¿Alumno? Esta palabra hasta me causa desconfianza, pues los especialistas etimólogos de la Universidad de Antioquia enseñan que el término de procedencia latina significa *sin luz*, algo así como vacío o sin conocimiento.

Me pregunto si esa palabra que aprendí a concebir como aprendiz, como persona que estudia, por el solo hecho de pronunciarse, está estableciendo una relación entre profesor y estudiante, en la que el primero sabe todo y el segundo no sabe nada, como si la palabra, por sí sola, tuviera el poder mágico de significar algo que quizá no comprenden ni los que hablan ni los que escuchan. Para eso, sería entonces mejor cualquier perencejo de docente en la actualidad, por usar la palabra discente o educando, que un maestro de la antigüedad. Pero bien sea por superstición, por moda, orden discursivo o juego del lenguaje, veo que la palabra es rechazada por la academia. Bueno... no tengo ni ánimo ni tiempo para malgastar en discusiones insulsas; posiblemente este monólogo no me lleve a nada, menos cuando de seguro ni los estudiantes ni los profesores, menos los padres de familia, piensan en esto.

Algunos, dicen, son reinsertados de la guerrilla, otros del paramilitarismo; unos viven en lugares de rehabilitación y no lo parecen, pero la mayoría son de las comunas. Imaginé por un momento que el tesoro podía estar en las manos de alguno de ellos, pero ninguno tenía la mirada roja que buscaba.

“Hay quienes cuentan qué hacen en el día, otros lo ocultan, no sé, deben ser espías o algo, seguro andan de incógnitos como yo”, se dijo.

¿Cómo se relacionará este tipo de personas en los lugares donde viven?, ¿cómo serán sus familias?, ¿serán sus familias estos grupos pequeños?

Se hizo al lado de uno de esos grupos pequeños y le dieron la oportunidad de compartir la gaseosa que se turnan cada día, pues uno lleva una gaseosa grande un día, al otro día la lleva otro y así. No era ninguno de ellos, aunque dos jóvenes llevaban tenis azules y uno más guardaba, bajo su cachucha, un particular rubio que reveló cuando quiso rascarse la cabeza.

Después del primer descanso se dirigió a una de las clases. No era realmente un caos, como podría uno imaginarse con tantas personas de tan distintos perfiles en un solo lugar. Por lo menos no es como



cuentan los practicantes de la jornada de la tarde. En este grupo, los estudiantes, en su mayoría, escuchan con atención al profe, sobre todo cuando su voz truena a la entrada del salón. Aunque a algunos se les olvida donde están y hacen de comadres con sus compañeros.

Al otro lado de la pared se escuchaba una cantidad de voces. Una de ellas hizo que las demás se pusieran en silencio: no era la de un profesor, pues al salón había entrado una profesora.

—¿Quién será?—. La autoridad de aquella voz lo cuestionó. Preguntó qué grupo era el de al lado. —Cinco-cero-tres —dijo la joven sentada a su lado.

La clase continuó, mientras meditaba en cómo sería la imagen a quien pertenecía esa voz.

En ninguno de los grupos donde entró ese día halló un solo personaje que hiciera alarde de lecturas, y los conocimientos que poseen parecen esconderse entre las cuatro paredes que se inundan de silencio, mientras la voz del profe sigue tronando. En general dicen no leer, pero el chico de al lado *hojea* a su compañera una y otra vez; es una relectura constante, como si al pasar sus ojos encontrara en ella otro contenido, una significación nueva. Es ella en el momento la mejor novela, el poema mejor logrado, para él. Yo lo leía a él, otros me *hojeaban* a mí. No es diferente a lo que hacen los demás con el chico que pasa, la fruta o el confite que venden, el vestuario de las estudiantes, el carro que transita y qué más sé yo...

Parecía haber pocas posibilidades de encontrar al hombre de la mirada roja, sobre todo si se tenía en cuenta que muchos no asistían todos los días a la institución. Por lo que pudo observar, la mayoría de los que están allí, lo hace porque necesitan el cartón de bachiller.

Salió cinco minutos antes para divisar al dueño de la voz. Efectivamente, de aquel grupo salió un hombre que tenía tenis azules; una cachucha café se entremezclaba con su rubio cabello, mas no pudo observar si su mirada era roja como habían dicho. Posiblemente él era el dueño de la voz que había escuchado a través de la pared del salón. Decidió seguirlo. Cuatro muchachos más lo rodeaban. Dudó en acercarse, pero el objetivo lo impulsó. Pidió un lapicero prestado para entablar conversación, se lo negaron. Alcanzó a divisar que las manos de aquel hombre estaban en sus bolsillos, pero no había en sus ojos el dicho color rojo, tampoco en sus compañeros.

Sonó el timbre. Lo siguió. Se dirigía no al salón, sino al cuarto de baño. Entró.



—¡Huele a sahumerio! —gritaron afuera.

Lo rodeó con sus largas manos y le pidió que sacara las suyas de entre los bolsillos; las sacó y con ellas un pequeño libro que parecía había sido leído de forma tan intensa como el humo que lo cubría.

¿Será el tesoro? Su mirada roja lo iluminó. Decidió no preguntar nada; sólo ofreció disculpas. Esta vez no quiso pensar. A la salida de la jornada todos desaparecen en medio de la ausencia de las vías, como el viento que pasó y no se verá más. Por eso no pudo decir mucho de eso, porque no le dieron la posibilidad de ver sino a unos pocos que pasaban las calles frente a los establecimientos cerrados y al hombre de la mirada roja que se perdía en lontananza.



## Las dos caras de la moneda

*Elizabeth Pérez Taborda*

**H**oy visitaremos dos instituciones educativas para elegir el centro de práctica en el que estaremos durante un año. Una de ellas queda en un corregimiento de Medellín y la otra en pleno centro de la ciudad. Nos encontramos para tomar el bus que nos llevará a la primera.

Atrás, allá, va quedando la ruidosa ciudad, con sus grandes edificaciones, con su fluir acelerado, con su caos vehicular, con su contaminación, y van quedando también mis preocupaciones, mi estrés y mi afán. Y mientras subimos y más subimos es como si hubiera viajado muy lejos, como si hubiera pasado de una dimensión a otra.

“Allá atrás quedó la ciudad”, dijo mi compañera del lado y la percepción era esa, porque ante cada curva se dibujaba un nuevo paisaje natural, donde el verde era el protagonista. Pero no era otra ciudad, esa también es Medellín, solo que estamos tan ocupados con nuestra acelerada vida en la ciudad, que muy pocas veces nos detenemos para contemplar una flor, una estrella, la sonrisa de un niño o simplemente escuchar el consejo de un anciano. Es tal vez por eso mismo que no nos hemos dado cuenta de que en Medellín todavía existen bosques sacados de los cuentos de hadas, que hay lugares donde los hombres todavía cultivan la tierra y ordeñan las vacas, y niños y niñas con esperanzas y sueños, algunos de los cuales viajaban con nosotros, con los ojitos abiertos, tal vez del agua fría del baño que te sacude del sueño tan rápido que terminas asustado, con su uniforme bien arregladito y con sus energías para comenzar un día más de clases.

Desde que conocí aquel lugar me enamoré de él. Tal vez fue el bosque encantado el que robó mi alma y la encarceló —o más bien la



libró— para siempre. Y es que quién no se sorprende y se maravilla al escuchar el canto de los pájaros, al ver tantos árboles juntos, al sentir el viento alrededor de tu cuerpo, al oler las flores y el fresco campo.

Pero, igual que de un sueño, desperté de repente y de nuevo estaba entre aquellos edificios, entre la multitudinaria gente, entre el caos vehicular, entre el acelere, entre el ruido, entre la angustia y el sufrimiento, como si hubiera pasado de un sueño a una pesadilla. La sensación de paz había acabado.

El canto de los pájaros se había transformado en el estruendoso ruido del que no se podía escuchar nada; los hermosos y frondosos árboles habían cambiado por construcciones de ladrillo sin sentido; el olor de la flores ahora estaba mezclado con el olor a carne, a mugre, a sudor, a polvo, a fruta, un revoltijo asqueroso que sólo me producía ganas de vomitar.

Sin embargo, esta es la realidad, esta es la otra cara de Medellín, donde vivimos, estudiamos, trabajamos y nos divertimos. Un lugar que no es ni bueno, ni malo, el lugar de donde provenimos y de donde vendrán nuestros estudiantes, un lugar que es habitado y recreado de otra manera.

Así, después de esta experiencia, pienso que es increíble que en una misma ciudad se den tantos contrastes y realidades simultáneamente. Es tal la incertidumbre, que creo que es preferible tirar la moneda y esperar que ella tome la decisión por nosotros.



## Risa, burla y sabotaje en clase de lengua castellana

*Grey Alejandra Molina Díez*

**A**varios meses de haber decidido hablar sobre risa, burla y sabotaje en clase de lengua castellana, me siento más que insatisfecha, avergonzada. No logré revivir a Peter Pan, ni a Alicia, no logré siquiera una mala paráfrasis de la fórmula final de los cuentos de hadas. A duras penas aparece *Caperucita roja* ofreciendo sexo en los intrincados caminos del bosque. Y debería sentirme peor, porque sin ser leído este texto, ha sido sentenciado a descomponerse en la papelera de un sanitario; ya existe el primer candidato para limpiarse el trasero con él y, por supuesto, no servirá de nada cuando busque mi primer empleo como docente.

La historia que surge de mi práctica pedagógica es sencilla, de pocos personajes, trama fácil y absolutamente cierta, pero no por eso con la pretensión de verdad de un relato histórico (Ricoeur, 1995: 16). Los personajes apenas si se cruzan en el camino, y no está marcada entre ellos una fortuna siniestra como la de *Los Victorinos*.<sup>1</sup> La situación menos verosímil que contiene es que aún en el infierno se quiera ser partidario de Dios; por lo demás, todo puede reconocerse en el mundo real.

Es una historia bastante corriente; sin embargo, el lector tendrá que hacer un gran esfuerzo para leerla, porque me encantan las historias y he pasado casi toda mi vida escuchándolas, pero ha caído sobre

---

<sup>1</sup> Serie para televisión.



mí una maldición terrible que ha hecho que sea pésima para contarlas. El lector deberá, pues, entendérselas con lo que Ricoeur ha denominado “disolución de la trama” o desorden de los sucesos (Ricoeur, 1998, 51). De su agudeza y ante todo paciencia depende que logre conectar un suceso con otro.

Las historias no pueden contarse de cualquier manera, porque como dice el protagonista de la película *La virgen de los sicarios* a uno de sus amados: “la humanidad es siempre la misma, la misma mierda en todas partes”.<sup>2</sup> Aunque cada acontecimiento propio parezca único, irrepitable en la vida de los otros, es solo una versión más de los ajenos. De manera que no habría mérito en contar lo que le sucede a uno del mismo modo que les ocurre a todos.

Quisiera compensar la falta de metáfora y garantizarle al lector que hallará algunas situaciones de reconocimiento universal recreadas con un toque picante y divertido. Encontrarse, por ejemplo, con el pastorcito que espera paciente el regreso de sus ovejas, a pesar de haberlas visto correteando alegres detrás del lobo o, mejor aún, al pastorcito rondando al lobo que paciente espera el regreso de las ovejas para comérselas. Pero no puedo hacerlo.

La institución cuya apariencia no tiene nada de extraordinario, excepto porque se parece al serpentario, no al ave africana, sino al lugar donde el Zoológico Santa Fe alojaba las serpientes hace trece años, se encuentra en la ciudad de Medellín. De las personas que transitan por ahí, se puede afirmar que son normales o al menos cumplen dos de las reglas necesarias para merecer el rótulo: no van desnudas, ni hablan solas. Por supuesto, quedan excluidos del último principio los indigentes que, a decir verdad, abundan. Nunca, aunque venden unas hermosas, he visto a nadie comprando flores, o tal vez, que es lo más probable, las compran cuando estoy en clase.

---

<sup>2</sup> Dada la seriedad de este trabajo y de quienes en algún momento lo leerán, es necesario hacer algunas observaciones sobre el lenguaje empleado. Al respecto dice Jaime Martín: “las palabras, consideradas en sí mismas, no son ni buenas ni malas [...], las expresiones malsonantes lo son por la forma de designar conceptos y, más que nada, por el dictamen desfavorable que sobre ellas hace la propia comunidad hablante” (citado por Ciro, 2006: 19). Entonces, aunque hubiera sido mejor, en lugar de las palabras de Vallejo, emplear las de Natalia Ginzburg: “existe una cierta uniformidad monótona en los destinos de los hombres” (2002: 19), las palabras soeces, o “palabras malsonantes”, aparecerán en este texto en toda su plenitud, no porque sean el objeto de estudio de esta investigación, pues como expuse anteriormente, se trata del humor en clase de lengua castellana, sino porque muchas de ellas son elementos imprescindibles.



A diferencia del geógrafo con el que se encuentra *El principito*,<sup>3</sup> sí anoto las flores, porque son lo más lindo y no me importa que sean efímeras. Porque esta es una historia sobre la risa y todo se toma en serio. La risa y las flores se parecen: son agradables mientras duran y ambas nos hacen conscientes de cuán vulnerables somos. Como diría Pere Ballart en “La ironía como (último) recurso”: “La risa ajusta siempre cuentas con nuestras debilidades más humanas, nos devuelve de golpe a la evidencia de que somos materia contingente, perecedera [...]” (2003: 13). Pero hay quienes no gustan de las flores, ni de la risa.

En la institución no hay pasadizos secretos, ni salones encantados, ni torres con princesas que esperan ser liberadas; y si alguna vez uno ve que de repente una llamarada sale de un recipiente para basura, no es porque los estudiantes estén ejercitando sus poderes sobrenaturales o ensayando la capacidad de sus sortijas de fuego, sino porque un pequeño grupo de ellos ha estado minutos antes depositando material combustible para verlo arder y reírse. Aquí todo es lo que parece: los niños son niños, los profesores son profesores —algunos parecen comer hormigas vinagradas todos los días— y las señoras del aseo, después de barrer, no toman sus escobas y se van a dar un paseo encima de ellas por pleno centro de la ciudad, sino que las cuelgan del perchero y se marchan a sus casas a descansar o a hacer otros oficios.

Esta institución es un buen lugar para entender por qué la risa sirve para algo más que sentirse bien. Los muchachos se ríen por cualquier motivo: se burlan del cabello, del cuerpo, de los nombres y de los profesores. Jamás de sí mismos. En un artículo sobre *La antropología del humor* se dice que Alejandro Dumas “ofrece la distinción entre reírse por alegría y reírse de lo cómico” (Diechtl, 1989: 695). Aquí los niños no parecen estar muy alegres, sus risas están motivadas por lo trágico. La desdicha ajena es un motivo para soltar una fuerte carcajada. Ver a un compañero subyugado por la fuerza brutal de otro o presenciar el recibimiento que una infortunada cabeza hace de un repugnante escupitajo lanzado desde el segundo piso, son razones de sobra para romperse de risa.

---

<sup>3</sup> Saint-Exupéry (2005).



## Hoy decidí vestirme de payaso<sup>4</sup>

Era burlona hasta que llegué a este colegio. Desde entonces cada que voy a reírme de algo lo pienso dos veces. Burlarme de todo era una manera de sobreponerme a las malas pasadas de la vida. No había mejor remedio que restarle importancia a un asunto sacándole su lado gracioso. Aprendí a reírme de mis lágrimas, y lo hice con tanta destreza, que hubo quienes se ofendieron porque la vida es una cuestión demasiado seria “y no es justo que mientras nos devanamos los sesos para sobrevivir, venga esta pendeja a gozar de todo”. Sin embargo, cuando terminé mi práctica pedagógica me propuse cumplir ese “imperativo moral” que el narrador de *Amnesia in litteris*, de Patrick Süskind, pronunció tantas veces y que a mí se me metió en la cabeza que era de Rainer Maria Rilke, pero que hasta el momento no he podido comprobarlo: “Debes cambiar tu vida” (Süskind, 1996: 91). Porque, si bien el humor es una de las mejores estrategias para afinar el pensamiento, aprender a hablar y comprender un poco lo que nos ocurre, puede convertirse, también, en un arma.

Si reírme de todo me había servido para ejercitar el pensamiento, ¿por qué no habría de funcionar en unos niños que a leguas se notaba que eran tan crueles como el mismísimo Satanás y se burlaban hasta de su madre? Hice de mi clase un espacio en el que los estudiantes, en lugar de hacer silencio y asentir a todo lo que se decía, tenían la posibilidad de burlarse, incluso de sabotear el normal desarrollo de las actividades. Es probable que el lector piense que miento, que es demasiado arriesgado hacer una clase semejante, y que si lo hice, salí peor librada que Jesucristo en su coronación de espinas. Pues, así fue. Hablar de humor implica necesariamente hablar de transgresiones, salidas del marco y movimientos inesperados; por eso no ha sido aprobado como estrategia de enseñanza y aprendizaje, no solo porque en la escuela priman los rectángulos, las hileras y el renglón, sino porque puede ser demasiado peligroso.

En la segunda semana de trabajo, mientras conversábamos sobre los elementos de la narración, dos estudiantes se entretuvieron en

---

<sup>4</sup> Detesto este cuento de Álvaro Cepeda Samudio, porque por él pasé sin dormir una noche de mi primer semestre en la Universidad y la profesora me escribió con letra roja y grande: “su trabajo no dice nada”, y no le encuentro sentido a su guitarra verde ni al tal Samí; además, es tan triste que no lo soporto.



otro asunto; entonces, con mi diplomacia refinada a más no poder, mandé callar a uno de ellos:

—¿Ustedes dos qué? Si a su lado se encuentra un holgazán que le impide concentrarse, entonces cambie de puesto.

—¿Quién tiene más culo, una tabla o la profesora? —¡Ay!, dijeron todos en coro, y se rieron.

¡Sentí como si me cayera *El martillo de Dios*<sup>5</sup> en la espalda! Había sido humillada: una de mis carencias físicas fue descubierta y puesta en evidencia. Lo curioso es que no me enojé; bueno, sí, pero no lo demostré, y continué con la clase. Bien decía Shaftesbury en su *Carta sobre el entusiasmo*:

Sabemos de príncipes poderosos y emperadores que eran capaces de aguantar a pie firme no sólo la libre crítica de sus actos, sino incluso los reproches más maliciosos y las calumnias echadas en propia cara (1997,107).

Si eso hicieron príncipes y emperadores, ¿por qué iba yo, una simple mortal sin una ínsula para gobernar, a enojarme por una verdad? Las afrentas requieren agudeza y si esa era la forma en que el muchacho deseaba demostrarme que sabía hablar, no tenía problema en aceptarla. Además, me enteré de que era huérfano y sentí tanta lástima por él, que no solo lo justifiqué, sino que llegué a pensar que era natural que en una sociedad mezquina y descompuesta, criadora de un gran delirio de persecución y señalamiento, los pobres resentidos no encontraran más remedio para su estrechez absoluta que un sabotaje primario hecho a punta de palabras soeces.

Nunca reprendí al insurrecto, porque cada insulto o chiste que profería en mi contra me permitía valorar no solo su creatividad y capacidad para establecer analogías, sino la del resto del grupo. De acuerdo con la reacción de todos, sabía qué tan hábiles eran para comprender los juegos de palabras, para hacer inferencias pragmáticas, es decir, para ir más allá de los significados base. Era él quien se ocupaba de mi trabajo, me ahorraba la preparación de ejercicios valorativos para medir su nivel crítico y el de sus compañeros. Esperaba que toda la aversión que le despertaba fuera desvaneciéndose poco a poco, pero me odió hasta el final.

---

<sup>5</sup> Novela de ciencia ficción escrita por Arthur C. Clarke en 1993.



Dar licencia para reír, burlarse y sabotear durante la clase de lengua castellana se había convertido en un lenguaje para la inclusión. Esa era mi contribución a un colegio cuyas políticas de funcionamiento estaban basadas en la aceptación de la diferencia. Mi propuesta le abrió las puertas a la diversidad. Pero a qué precio, porque lo que a veces iniciaba como una conversación abierta y flexible, terminaba en una algarabía excluyente y el aula parecía más una jaula con miles de aves cacareando de un lado a otro. Un arca de Noé con su fauna enloquecida. Mientras los menos favorecidos por la vida tenían la oportunidad de expresarse y hablar a sus anchas, los otros se esforzaban por no gritarme: “¿Y ahora qué se supone que debemos hacer nosotros?”. Estaba arruinando el plan de salvación que Luterito tenía preparado para las almas de sus compañeros.

Había una vez una niña que tenía una capucha roja, con minifalda y tacones. Su mamá le enseñó desde pequeña a tener sexo con hombres, mujeres e incluso animales. Pero ella no era pendeja y cobraba por mostrar su cuerpo y tener sexo, incluso mantenía en su canastilla preservativos y un kamasutra [...].<sup>6</sup>

## Luterito

La situación del insurrecto estaba solucionada, ¿pero qué haría con aquellos a quienes desconcertaba la risa? Porque hubo estudiantes en los que nunca encontré una “complicidad riente”, expresión de Henry Bergson retomada por el profesor Óscar Hincapié en *De risas y burlas en la obra de Tomás Carrasquilla* (2008: 117). Cuando lanzaba una que otra broma en clase, Luterito se permitía apenas una ligera expansión en la comisura de sus labios. Él deseaba ser sacerdote y cada día, a pesar de ver a toda su grey rodando por el abismo, se empeñaba en regresarla al camino. “La autoridad no ríe”, exclamaban desconcertados sus dos ojos de nuez. Le agradaban los docentes serios, con voz de trueno, sucesores de Dios. Y es que aunque cueste admitirlo, en un

---

<sup>6</sup> *Capercucita, la prostituta roja*, fragmento de una de las parodias de cuentos infantiles, realizado por los estudiantes Juan José Guerra, Felipe González, Andrés David Gutiérrez y León Ramírez, del grupo 7-4 de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, de Medellín, 2009.



establecimiento como este, era menester proclamarse si no Dios, al menos alguien de temer o detentar algún poder, así fuera desconocido. Pero mi carácter estaba lejos de conseguir algo semejante. Jamás he encajado en el perfil docente que se plantea en *Sobre la psicología del colegial*,<sup>7</sup> que dice algo como que el deber del maestro es “inhibir, prohibir y sofocar”. Una supone que está siendo convocada no a cumplir con la labor de un educador competente, sino a ejercer el oficio de un despiadado justiciero.

Hubo momentos en los que me sentí culpable; fui demasiado injusta con quienes, al igual que a Luterito, cualquier salida del marco los descompensaba. No tenía derecho a cambiar su manera de acercarse al conocimiento. La clase de lengua castellana no tenía por qué convertirse en un zaperoco para aprender. Es más, eso no parecía una clase, sino un remedo: ¿qué era eso de andar faltándole al respeto a la profesora y ella no decía nada? ¿A qué estaba reducida? Necesitaban aprender a escuchar, hablar, leer y escribir. ¿Qué se supone que harían con todas esas vulgaridades sin sancionar? Esta clase es para aprender palabras bellas, correctas. Palabras que sirvan para decir lo importante: “la vida es maravillosa”, “Ana ama a Miguel”, “Gabriel García Márquez es un escritor colombiano”.

Es probable que pensaran así, que extrañaran el orden convencional de la academia, como también lo es el hecho de que aprendieran que las otras palabras, las prohibidas y sancionadas, tienen una utilidad práctica, no solo para decir, sino para derribar poderes y atenuar conflictos. Si aprendieron que las otras palabras pueden ser válidas en determinadas circunstancias y disfrutaron con las versiones jocosas de *Caperucita roja* o con las réplicas que el insurrecto hacía siempre de mis llamados de atención, quedo satisfecha y me absuelvo de toda culpa.

---

<sup>7</sup> Freud (1913-1914).



# Fusión

*Sandra Milena Puerta Vélez*

Si seguimos diciendo que queremos cambiar el mundo, que queremos construir otro país en este país y con nuestra gente, es obvio que no podemos hacerlo sino desde otra vereda, desde otra lógica, otro paradigma

Freire (2003: 17)

**H**ubiésemos podido ser y hacer un montón de cosas diferentes si hubiésemos vivido dos generaciones menos a la nuestra o si nunca hubiésemos pasado por la academia. Podríamos haber viajado ligeros de equipaje por muchos lugares, a alguna parte de Europa o a un rincón del sur de América. Alguno hubiese querido manejar un camión y viajar por todo el país, comer abundantemente y ver pasar lento el paisaje a través del cristal. A algún otro, pero ya en un carro más ligero, le hubiese gustado recorrer su ciudad y escuchar ocho o diez mil pesos de historias según el recorrido; una de las mujeres hubiese cantado su existencia, otra vería su letra impresa anunciando la oferta del día en todos los carteles de un gran almacén, alguna otra sería una excelente ama de casa, y yo, yo hubiese sido una reportera de historias, clandestina, ¿o de un gran medio?, tal vez sería una corresponsal de guerra (¿o mejor de turismo?). En todo caso, contaría lo que estuviera pasando, lo que de alguna manera nos estuviera atravesando el vivir.

Hubiésemos podido ser tantas y diversas cosas, estar en lugares tan distantes, pero por azar o coincidencia, o por qué sabe qué, nos encontramos doce personas desde hace un año todos los viernes a



pensar y hablar en torno a la práctica pedagógica, esa práctica que aparece al final de la carrera y que para algunos se abre de golpe como la boca de un monstruo que siempre estuvo dormido a nuestro lado.

Este Seminario de Práctica es una especie de fusión; por él ha pasado esta ciudad, un corregimiento, un municipio, un pueblo, calor, frío, muros, tambos, avenidas, trochas, zumbidos, motores, caballos, buses, conejos, claxon, hollín, verde campo, gris asfalto.

Tres contextos diferentes convergen entonces en un mismo espacio. Uno de estos es el Resguardo Indígena Polines, en Chigorodó, donde estuvieron dos compañeras que tuvieron la experiencia de viajar periódicamente y permanecer de a semanas, entre los estudiantes y esa telúrica cultura. El otro contexto fue el Centro Educativo Media Luna, en Santa Elena: cinco compañeros, cinco historias diferentes de niños, entre lo rural y lo urbano. Cerca al centro de esta ciudad está la Institución Educativa Federico Ozanam: allí tres integrantes del Seminario, en medio de jóvenes, indecisión, inquietas hormonas, tecnología, desescolarización, fútbol, parlache y señales. Por último, una de las compañeras recorría la ciudad a través de los distintos colegios de Medellín, con un proyecto de extensión de la Facultad de Educación.

Una fusión, pues era el Seminario, en el que se le dio bastante fuerza a la contextualización, para poder conocer, sentir y comprender las particularidades de los lugares desde los cuales se pensarían los componentes didácticos, pedagógicos e investigativos.

Desde el inicio, escribir no consistió en una mera descripción del espacio geográfico, ni en la enumeración de faltas, carencias y problemas de las instituciones, del entorno y sus habitantes. La idea era intentar descubrir qué era lo particular de cada contexto, cuáles eran los sentidos o las lógicas que habitaban en este, para así comenzar con el ejercicio docente partiendo de una comprensión del contexto en el que se trabajaría todo un año.

Ahora, en el contexto del Seminario de Práctica, estuvimos un poco como el judío errante: los primeros encuentros, a falta de un aula, fueron en una oficina de profesores de la Facultad, con los murmullos del corredor y el timbre del teléfono de fondo. Luego estuvimos en un cuarto piso, con una mesa grande, pero no eran suficientes las sillas para los catorce integrantes: los doce estudiantes, la profesora y una figura silenciosa que estuvo siempre expectante, escribiendo. Pasamos también por el salón de los Consejos y, por último, a un pequeño salón, al lado de insectos disecados en el callado y solitario tercer



piso, entre el bloque seis y siete, en el que se escuchó tango, *reggaeton* y Chico Buarque para explicar algún concepto, dar una definición o crear una imagen, en el que simbólicamente pintamos el contexto de los problemas de investigación y compartimos un almuerzo para llenar la larga jornada de discusión, dudas, socializaciones y preguntas que surgían en el Seminario, y que nutrían el ejercicio docente investigativo.

La subjetividad fue una línea de trabajo marcada en este Seminario. La posibilidad de que contáramos de qué manera se estaba viviendo la práctica estuvo abierta, para que desde el trabajo y la experiencia de los demás se confrontara o alimentara el proceso propio.

El trabajo en equipo también fue un elemento constituyente y particular de este espacio, a la vez que diversos estilos y tonos propios aparecían en cada “protocolo”, que más tarde se vino a llamar *memoria*, pues la libertad para realizarlos creó otra forma de dar cuenta de lo ocurrido. Así, nos encontramos con una *memoria* en canción y otra en imágenes. La idea, pues, era que se narrara desde una visión subjetiva lo que había pasado en cada encuentro.

Además de identificar estilos y significados en lo escrito por los compañeros, fuimos creando, en torno a la lectura de la *memoria*, cierta expectativa, así como en los momentos en que alguno narraba una historia de su infancia a partir de una foto o contaba algún suceso de lo que le acontecía en el transcurrir de su práctica. De nuevo aparece la fusión entre la experiencia, el trabajo y la práctica personal, con el trabajo y la experiencia que colectivamente se iba construyendo. De esta manera, el trabajo comunitario fue adquiriendo gran fuerza. Esto fue evidente en la preparación y la socialización de las unidades temáticas que cada equipo elaboró para desarrollar en los centros de práctica, y en la presentación para los maestros cooperadores de dichas unidades, en la que todos estuvimos presentes para conocer, acompañar y aprender del proceso de los demás compañeros.

Este contexto del Seminario, tan diverso, abierto y distinto, permitió hablar desde una voz particular y generar conocimiento desde lo cotidiano, desde el saber popular, no por esto menos riguroso e importante para la formación académica y profesional, replanteando la postura del discurso estándar y el paradigma positivista, en el que la voz y el sentir de cada participante son aislados y acallados, donde las expectativas se dan en términos de probabilidades o variantes controlables y programables, donde se puede regular la temperatura, la pre-



sión, el tiempo y la concentración para no alterar el objeto de estudio y donde los resultados finalmente son aplicables para todos los casos. Y bien, esto está muy bien si trabajara en la descomposición térmica de una perovskita, pero no se puede olvidar que aquí se labora es con personas indeterminadas, cambiantes, que ora les da calor ora les da frío, que preguntan y dudan, que callan o hablan todo el tiempo. Por esto, de alguna manera, quien investiga se está investigando a sí mismo, y al pensar en términos pedagógicos y didácticos la interacción con los diferentes grupos de estudiantes, estoy transformando y nutriendo el quehacer y la experiencia docente.

No obstante, dentro del Seminario también se mantuvieron tensiones frente a estos modos y discursos alternos de acercarse a la realidad y de generar conocimiento. Estas tensiones permiten no irse por un solo lado y posibilitan estar en continuo cuestionamiento. Ellas son, pues, necesarias y confrontadoras de la posición que se asume ante los diversos modos de enseñar, aprender e investigar.

Hubiésemos podido ser y hacer un montón de cosas diferentes; pudimos haber viajado por muchos lugares, escribir, reportar, cantar, conducir... pero por azar, casualidad, ganas o convicción, estamos aquí y nos reunimos todos los viernes durante un año a hablar y aprender de la tardía práctica, que para muchos se abrió de improviso como la boca de un monstruo que siempre estuvo dormido a nuestro lado.



# Espejo

## Entre los signos del desarraigo

*Érica Elexandra Areiza Pérez<sup>1</sup>*

**A**dvertí a una mujer corriendo la cortina de su ventana; percibí también un olor humeante que se escapaba de la estrechez de la cocina. Allí, un recipiente vestido de hollín testimoniaba la pelea en la que parecían trenzarse las hierbas en cocción. De la aromática emergente se enteraron los lugares más recónditos de la casa... ella permanecía inmune a la publicidad del fuego... Se hizo tarde. El olor, otrora prospecto de la exquisitez, se había trasmutado en nubes de ahumada sazón, o mejor, desazón. Ni plantas ni agua ni recipiente... La conflagración se lo había comido todo. No se inmutó al instante. Era como si el objeto de su mirar hubiese raptado sus ojos. La noticia del incendio llegó inicialmente a sus narices. Después no hubo sentido capaz de sustraerse... Con la confusión de quien se siente agredido por un arma invisible, se encaminó a la cocina... Entró, miró, agarró. Entonces, blandiendo su trapo libertario, encaró el fuego que, cual araña venenosa en busca de su presa, se trepaba por las paredes inermes. Un olor a olla rechinada y a humo en ruinas acompañó su huida; un vaho entre frío y cálido entrecortaba sus pasos.

Después de cruzar la alambrada, descargó sus nalgas en un puño de hierba cuya resequeidad le imponía a la misma un verdor otoñal. De uno de los bolsillos de su delantal extrajo un manajo de hojas amari-

---

<sup>1</sup> Érica Elexandra Areiza Pérez es actualmente profesora en la Universidad de Antioquia.



llas y... con el aval de su estómago vacío empezó a vomitar... Entonces su mundo interior —témpano de hielo abrazado a su estanque—, acaso por el incendio reciente, ya por la ansiedad que la quemaba, abría atajos y empezaba a abandonar su gelidez.

Aquel medio día de entero sol podría testimoniar ese deshielo femenino en el mundo de las letras. La humedad de su relato traslucía un abanico de historias cuya textura y olor revelaban un azaroso tránsito por las avenidas del silencio.

Tras esa avalancha de letras derramadas vi cómo la mujer levantaba su cuerpo, cual ave migratoria que se prepara para el vuelo. En la hierba que siempre le ofrendaba su asiento, se advertía ahora una cueva análoga a la que dejan ciertas especies después del reposo. Cerca de ese lecho emergente, entre altaneras y dispersas flotaban las hojas amarillas. Ya no había nadie en el lugar. Los pasos de la mujer eran apenas audibles.

Tras atisbar la sombra que se deshacía en sonidos diminutos, el sueño me devolvió de nuevo a la hierba reseca. La noche se me hizo allí. Sentía la impotencia de la madre que presiente su fin en el parto, el dolor del chiquillo que pierde su juguete después de una campaña de pataletas para conseguirlo y la angustia de quien no conoce más verdad que la muerte, verdad por todos y todas consabida. De pronto, un vientecillo entre osado, coqueto y elocuente se abalanzó sobre mi cuerpo y, tras él, unas hojas amarillas: demasiado pocas para ser tantas... Sentí los trazos debajo de mi piel... Después no supe si se metieron en mí o era yo quien me abandonaba a ellos... el hecho era que seguía recordando, recordándome y recordando a otros olvidados. *Mi vida era una memoria y nadie la contaría en mi lugar.* Era preciso vivir el descubrimiento de ser, con Duccio Demetrio, “una población de yos dentro de un solo sí mismo” (1999: 29). Mnemosine, diosa rebelde ante lo que se empeña a morir... ¿qué tienes de adúltera o de fiel? Né-lida Piñón, mujer de letras parida por el país de la zamba, me decía que: “La memoria tiene la densidad y la ligereza de una bailarina. Es algo grácil, hecho de leves hilos que desobedecen al rigor del tiempo” (Piñón, 2005: 47). Descuida, Mnemosine, le seguiré apostando a tu baile...



## Dolor de cabeza

*Armando Olaya Bedoya*

**P**ensemos en un salón de clases, pensemos en la profesora que imparte las asignaturas en ese salón, démosle una fisonomía a los rostros de esos estudiantes que habitan ese cuarto al que van a educarse, a encontrarse con el saber, un saber que ha de prepararlos para la vida. Digamos que la profesora está enseñando a leer a los niños que hay en su clase, porque son unos niños del primer grado de la primaria. La profesora copia una frase en el tablero, frase que ha extraído del texto guía: ¡aunque suene a mofa!, se trata de: *Nacho lee*. Ubiquemos también a estos niños en el tiempo (obviemos por el momento hablar del espacio); sugiramos que se trata de 1985, y que esos rostros a los que ya hemos dado unos rasgos, nos resultan cercanamente familiares.

Uno de los niños está en extremo asustado. Han de leer lo que la maestra ha copiado en el tablero y él no tiene ni idea de cómo ha de sonar la “m” con la “a”; de la tipografía que hay en el tablero él no entiende ni “mu”. Los niños y las niñas están sentados en pupitres (que tan vieja nos suena ahora esta palabra, es como si pronunciáramos un arcaísmo), es decir, aquellos asientos que eran compartidos por dos estudiantes, que tenían una tapa levadiza o una oquedad entre la tapa superior y la inferior para que los jovenzuelos depositaron su útiles. La distribución de estos pupitres en el salón era por filas de a tres, y cada fila estaba compuesta de seis pupitres, con dos estudiantes por pupitre, nos da un total de treinta y seis almas estudiantiles.

La profesora comienza a tomar la lección de lectura de la frase que ha escrito en el tablero; empiezan los niños que están sentados en el



pupitre de la primera fila, hasta llegar al sexto pupitre, para continuar con los niños del sexto de la segunda fila y devolverse hasta los del primero; han de seguir los estudiantes del primer pupitre de la tercera fila, para concluirse la lección de lectura con los niños del sexto de la misma fila.

No digamos que la frase escrita en la pizarra es anodina; no obstante, en ese contexto, carece de sentido. Sin embargo, “mi mamá me mima” o “amo mucho a mi mamá”, no son frases carentes de sentido, objetarían muchos de aquellos niños hoy día más crecidos y deudores de los valores transmitidos por la nostalgia de su escuela tradicional, por el afecto sin restricciones que depositamos en el recuerdo hacia profesores y maestros que velaron por nuestra formación.

El niño, que está aterrado, se encuentra en el segundo pupitre de la tercera fila, por lo cual ha de ser el veintisiete o veintiochoavo estudiante en leer la frase consabida. Debemos reconocer que la profesora tiene la paciencia de Job... las lecturas son lentas y atropelladas, los niños y las niñas en muchas ocasiones confunden las letras y terminan creando una frase distinta a la que está escrita en la tabla verde adosada a la pared. Ese niño asustado ha tenido veinticinco ocasiones de memorizar la frase, pero... como sabe que es incapaz de deletrear siquiera, como escucha con pánico las confusas lecturas de los compañeros, y como los nervios no le dan espacio de conciliar esa azarosa situación en la que se encuentra, no logra sacar nada en limpio de las lecturas. Súmesele a esto la certeza de saber que hará el ridículo cuando ante todos tenga que confesar que no sabe juntar letras... porque aquello de leer, a pesar de las buenas intenciones de la profesora, ¿será capaz inclusive ella de hacerlo?

El niño, al albur de una abigarrada mezcla de ansiedad, miedo y superchería, prorrumpen en lloros... La profesora, con no menos estupefacción, busca en el compañero de pupitre al posible culpable. La maestra, imprimiendo consternación en la voz, pregunta:

—¿Cariño, que te ocurre?

Trastornado por sus desventuras, el joven contesta:

—Es que me duele mucho la cabeza.

El niño es acompañado por uno de sus compañeritos a la enfermería. Al dirigirse allí, el pillito cree que se ha salvado. Pasado mañana la maestra volverá a tomar la lección. El niño lo sabe y piensa que pasado mañana no podrá tener otra vez dolor de cabeza, porque estos no son tan repetitivos; es el escueto bagaje que le ha brindado hasta ahora



el *mundo de la vida*. Si fuera más listo, sabría que hay un término que vendría en su auxilio: “migraña”. Esa palabrita hubiese resumido para él las lecciones de la maestra. Luego se siente orgulloso por su actuación, ¡qué bien ha fingido ese dolor de cabeza!, incluso le brotaban lágrimas.

Sin embargo, un día todavía lejano a mil novecientos ochenta y cinco, de sus ojos manarán abundantes y verdaderas lágrimas, estará nuevamente en un salón de clase y en esta ocasión él será el profesor.



## La revelación del cuerpo

*Catalina Higuera Serna*

**C**omo la mayoría de las personas, mis ojos parpadeaban quince veces por minuto, mientras la microfísica de poder de la imagen alucinaba, con un lenguaje inédito, una realidad conocida.

Con el cuerpo estático reposado en una silla corriente de escuela y los pies elevados por el suelo lejano y mi falta de estatura, observaba en afonía esa articulación de imágenes movedizas que relataban armónicamente una confabulación de retrato y palabra.

El fenómeno movilizado por la energía del cuerpo trascendería, tal vez sin darme cuenta, por las sensaciones que en un movimiento rápido contrastaban con mi película interna. Sentí calor. Mi conciencia corporal así lo manifestaba: la coordinación, el equilibrio, la agitación del pulso. Todo se sentía perturbado. La fotografía de mi cerebro se volvía cómplice del recuerdo y de numerosos objetos de mi realidad plástica y sonora.

La visualización reproductiva y transformativa derivaba en una fantasía lógica que me hacía pensar y sospechar como en un sueño. Mi capacidad de reacción era conducida por esa sensorial metáfora expuesta y por las pasiones de mi alma y lo reprimido de mi encuentro. Como frente al espejo. Balbuceaba mi historia, contemplaba mis memorias y activaba mis nervios...

De golpe y porrazo, el lapso de tiempo regulado daba fin a la mágica proyección, mi tiempo indefinido daba inicio al esclarecimiento de mi función como observadora. Afectada por ese espacio ficcional en sentido figurado, puse los pies sobre la tierra con cierta sensación de extrañeza. Estiré mis brazos, encogí mis ojos y con una espiración profunda regresé a la superficie inicial, pero esta vez con axiomático aire de mutación.



## Recuerdos de una oleada violenta. Mi voz, las voces de los niños y las niñas. Algo que nos atraviesa

*Makyerlin Borja Maturana*

**T**ocarón la puerta, era Luis, el vigilante.

—Profes, me acabaron de avisar que se va a prender esto.

La conversación se acabó, nos llenamos de pánico y cada una empezó a pensar cómo irse.

Alba le informó a Jaime sobre la situación y se fueron en su moto. Adriana llamó al esposo para que viniera por ella en el carro. Yo estaba muy nerviosa, le pedí a ella que me arrimara a la casa. Y así fue, a los 15 minutos ya estaba el esposo de Adriana en la escuela. Mientras me dirigía al carro, me temblaban las piernas, no podía controlarlas, casi no me subo.

—Makyerlin, súbase rápido —me gritaba Adriana.

Me subí al carro y empezamos a ascender por la loma, para salir a la carretera de Santo Domingo. Llegando allí, mis nervios se incrementaron, pues muy cerca, no sé cuánto, pero muy cerca, se escuchaban repetidos disparos. Yo me agaché y llevé mi cabeza a las piernas para protegerme. Mientras tanto, escuchaba a Adriana que le gritaba al esposo:

—¡Amor, no, no, no nos vamos por ahí! ¡Ay, Dios mío! ¡¿Qué vamos a hacer?!

Yo cerré mis ojos.

\*\*\*



Mi familia y yo ya nos encontrábamos durmiendo. De repente, varios tiros irrumpieron el silencio que se sentía; eran ya las 10 de la noche, se escucharon a lo lejos. Ese día dormía con mi hermana y mi mamá en mi cuarto, pues mi papá estaba de viaje, estábamos solas. Creí que dormíamos, pero no; nos encontrábamos en vigilia, pues ya eran varias las noches en las que ocurría lo mismo, así que tocaba estar alerta.

Mi casa era pequeña, sólo tenía la sala, el cuarto de mi mamá y mi papá, la cocina contigua al baño y la poceta, y luego el cuarto de mi hermana y yo. El techo de tejas de Eternit, la puerta de madera, igual que la ventana, para el momento, nada segura.

Nada segura era la casa. Temíamos que cualquiera de los petardos cayera encima del techo, alguna bala atravesara una de sus paredes, puertas o ventanas.

Arriba, en la loma, se ubicaban los “muchachos”<sup>1</sup> a gritarse con los del otro lado: “¡Pirobos, vénganse pues, gonorreas!”. También desde allí les disparaban y hasta les tiraban petardos. Allí, acurrucadas en nuestras camas, sentíamos cómo las balas zumbaban por encima del techo.

Esa noche en que sentimos los primeros tiros ya sospechábamos que lo peor estaba por llegar. Los tiros se fueron sintiendo más cerca, ¡bum! Empezaron a sonar los petardos; aunque geográficamente estuviéramos ubicadas en Manrique Oriental, realmente estábamos en el Oeste.

Balas iban, balas venían. En un abrir y cerrar de ojos, con la mayor habilidad del mundo y con ese instinto de conservación que tenemos los seres vivos, nos tiramos debajo de la cama, sin importar si nos golpeábamos. De allí solo salimos después de 45 minutos, cuando las balas, los gritos y los ¡bum! cesaron.

\*\*\*

Cuando abrí mis ojos, ya estábamos lejos de aquel lugar. El esposo de mi compañera había tomado otro rumbo y pudimos llegar a casa. Aún los nervios no habían pasado, pues esta experiencia me llevó a recordar que hace diecisiete años había vivido en carne propia una situación como esa.

---

<sup>1</sup> Se trata de una expresión coloquial que se utiliza para referirse a integrantes de grupos armados, en la ciudad de Medellín.



Regresar el lunes a la escuela fue pensar de nuevo en lo terrible que serían esos días en aquel lugar, si esa forma de violencia volvía a aferrarse a la vida de los barrios. Ingresé a la sala de profesores, allí estaba Alba.

—Hola, ¿cómo te terminó de ir el viernes? —le pregunté.

—¡Uhhmm! Esto está caliente. Cuando iba con Jaime por la Batea, había tremenda balacera, ¡qué susto! Jaime aceleró esa moto lo más rápido que pudo y salimos de allí — me respondió.

Le conté lo que me había sucedido y le expresé el miedo que tenía.

—No te imaginas ahora que subía en el colectivo, el susto que tenía de que en cualquier momento aparecieran las balas —le dije angustiadamente.

En cada llegada de los compañeros y las compañeras, una historia nueva se tejía alrededor de los nuevos acontecimientos del barrio.

—Esto se volvió a calentar.

—Están enfrentados los de San Pablo con los del Hoyo.

—Las balaceras no cesaron durante el fin de semana.

Al marcar el reloj las 12:15 p. m., fueron ingresando los niños y las niñas, los profesores y las profesoras nos dispusimos en la puerta, en el patio, en las puertas de los salones a acompañar su entrada. Unas entraban apuradas, otros entraban comiendo, las mamás en la puerta gritaban: “¡Me espera, yo vengo por usted, no se vaya a ir solo!”. Pero algo en común se escuchaba: al unísono contaban sus relatos de lo acontecido el fin de semana.

—Ayer por la noche iniciaron a dar bala desde las 9 de la noche hasta las 4 de la madrugada. La balacera era tremenda, eso se escuchaba como si fueran fusiles. Ellos estaban cerca de mi casa, nos dio mucho miedo y nos metimos debajo de la cama.

—Los del Hoyo y los de San Pablo están enfrentados por el territorio. Los del Hoyo quieren apoderarse de San Pablo.

Nuevamente, el pánico se había apoderado de mí al escuchar los relatos de mis compañeros y compañeras, y lo que ahora escuchaba de las voces de los niños y las niñas, pues en algún momento de mi vida también me tocó vivirlo en el barrio donde resido. Las balaceras, los petardos, el miedo... Sin embargo, respiré profundo, me tranquilicé, recibí a los niños y a las niñas para iniciar la jornada.

A partir de ese día fueron muchos los relatos que jornada tras jornada escuchaba de los niños y las niñas que vivenciaban más de cerca los hechos.



Una de las tardes, al iniciar la jornada, mientras organizaba el material para iniciar la clase correspondiente, escuchaba el murmullo constante entre mis estudiantes, un murmullo insistente e incesante, tanto que no escucharon mi saludo. De nuevo los y las saludé, llamando un poco más su atención, logrando entablar comunicación con ellos y ellas, hasta conseguir saludarnos afectuosamente como de costumbre.

Rápidamente, sin darme tiempo de hacer las observaciones generales para el día, levantó la mano Dany, y dijo:

—Profe, yo vivo por el Hoyo y este fin de semana los muchachos cogieron a un señor y se lo llevaron detrás de mi casa. Allá atrás como que lo mataron, porque yo sentí los tiros. Tengo mucho miedo.

—¡Ay, sí, profe, eso está muy miedoso por allá! Los días que yo dejé de venir fue por eso, yo también vivo en el Hoyo y me da miedo pasar por acá. ¿No ve que Arnulfo es el duro del Hoyo? Yo lo conozco, porque es amigo de mi familia; a él lo quieren agarrar, pero no han podido. Los de San Pablo tienen mucha *pica* porque no han podido con él ¿Cierto Camila? — comenta Harry.

—Sí, eso es verdad —expresa Viviana—. Vea que anoche llegó la policía allá al Hoyo y se llevaron a algunos muchachos, les encontraron armas. Ojalá los agarren a todos para que se acabe la violencia.

—Es que sí, esto está muy caliente. El otro día, por mi casa, los muchachos mataron a un señor y lo tiraron a la calle. Le esculcaron los bolsillos y le sacaron la plata para comprar unos gramitos —dijo Leonardo.

—Yo también vi algo horrible el otro día —expresó Juan—. Yo iba para la casa, porque le estaba haciendo un mandado a mi mamá. Profe, me dio por mirar para el teléfono y vi cómo le estaban dando *metra* a un señor en la cabeza. Eso parecía como si estuviera viendo *Pandillas, guerra y paz*.<sup>2</sup> Yo salí corriendo rapidito para mi casa. A veces siento mucho miedo.

—Cosas horribles son las que están pasando —dijo Yeferson—. El martes pasado estaba yo sentado en la sala de mi casa y empezó una balacera. Yo estaba solo viendo televisión; de repente sentí que algo atravesó la ventana y yo me agaché; después me fijé y era una bala. Yo me fui corriendo para donde mi mamá, que estaba donde el novio.

---

<sup>2</sup> Seriado colombiano de televisión.



Yo escuchaba su relato. Ese momento permitía llevar a cabo una terapia catártica, en la que cada uno y cada una desahogaban sus miedos. También pude alabar cómo cada uno/a respetaba la palabra y escuchaba atentamente lo que contaba su compañero o compañera. Sin embargo, no pude ser fiel a escuchar muchas de sus palabras, pues por un momento fueron la clave que abrió el compartimiento de mi memoria, que guarda un poco de la historia que me une a ellos y a ellas.

\* \* \*

— ¡Ay, no, Blanca! ¡Nos vio, nos vio, vámonos de aquí rápido!

Me encontraba con mi mejor amiga “dando una vuelta”, como le solíamos llamar a recorrer la manzana del lugar donde vivíamos. Nos habíamos detenido al frente del centro de salud, nos separaban dos calles de él; en medio, unas casetas y la gruta del Divino Niño. La calle en la que estábamos conducía a la Banca, sector del barrio. Eran las 6 p. m. aproximadamente; ya empezaba a oscurecerse, pero aún quedaban algunos rayos de luz que alumbraban nuestro camino.

Nos detuvimos ahí, casi pegaditas a la tienda de don Erasmo, uno de los señores que tenía su tienda en el barrio, una tienda con un ambiente oscuro. Colgaban del techo y las paredes horrendos objetos: uñas largas, cabezas de animales; cosas extrañas, cosas lúgubres. Sin embargo, ahora que la recuerdo, puedo decir que me gustaba ir allí a hacer los mandados, su decoración lúgubre me atraía.

En un instante, sólo en un instante, miramos hacia nuestro lado izquierdo, hacia donde continuaba la calle, no sé lo que vimos, pero algo sucedió. Allí estaba la *Plaga* a bordo de una moto; se detuvo en la esquina y algo terrible hizo, porque después de unos minutos aceleró rápidamente y se fue.

Nosotras estábamos allí petrificadas, porque le temíamos a la *Plaga*. Ya conocíamos de su prontuario delincencial, pues los rumores por parte de los que “sabían”, lo hacían vox pópuli: era uno de los del Combo de la 30, malo, muy malo, toda una plaga, era reconocido por sus asesinatos y actos delincuenciales.

Él pasó por nuestro lado, tenía una peluca y unas gafas, pero sabíamos que era él, sentimos su mirada encima, eso creímos. El temor nos invadió, creímos que habíamos sido testigas de algún evento cruel, así que apenas pasó, salimos corriendo hacia mi casa, corríamos lo más rápido posible, nos sentíamos perseguidas.



Llegamos a mi casa. En ese momento sólo estaba mi mamá. Cerramos las ventanas, unas ventanas de madera pesada; cerramos como pudimos sus dos alas y le echamos cerrojo. El corazón se nos iba a salir.

—Yo creo que nos reconoció, ¿qué vamos a hacer?—, le dije a Blanca.

Nuestro corazón latía rápidamente, con la angustia de saber que la *Plaga* sabía que lo habíamos visto. Pero, ¿qué habíamos visto? No lo sé, pero era sólo una leve sospecha que nos atemorizaba.

—¿Y a ustedes que les pasó?—, nos dijo mi mamá.

Nosotras, muy asustadas, le relatamos lo que había acontecido, nos dijo que nos tranquilizáramos, que no nos iba a pasar nada.

Nos quedamos ahí en mi casa, en silencio por mucho rato, como esperando qué pasaría o, más bien, si venían por nosotras. Pasaron los minutos y tal vez las horas, pero nada ocurría. Sin embargo, no nos habíamos percatado de algo: ya era tarde y Blanca debía dirigirse hacia su casa, que quedaba subiendo la loma, una loma llena de escalones, aproximadamente una cuadra para llegar. Vaya problema, no nos atrevíamos a salir.

—Ustedes sí son bobas —expresó mi mamá—. Venga yo la acompañe, hija.

Ellas salieron, atravesaron la puerta y el temor volvió a invadirme; aunque pensándolo bien, nunca me había abandonado. En ese momento pensé: “No me quiero quedar sola”. Pero me tocó quedarme sola por un lapso de 10 minutos.

Mientras que estaba sola, me acurruqué en mi cama, con el temor de que tocaran la puerta. Mi cuarto quedaba al lado de la sala, sólo la separaban unas cortinas. La luz de la sala se encontraba apagada. Únicamente estaba encendida la luz de mi cuarto y la de la cocina, que estaba contigua a mi cuarto, diagonal a la sala; de este lado sí nos separaba una pared. De repente tocaron la puerta, me paralicé, aún continuaba sola, podía ser mi mamá o la *Plaga* que venía por mí. El ¡toc! ¡toc! continuaba, no sabía qué hacer, si abrir la puerta o esconderme debajo de la cama. Transcurría el tiempo, continuaban tocando la puerta y yo seguía sin reaccionar, hasta que tras la puerta escuché:

—¡Hija, abra la puerta, que es su mamá!

Mi corazón descansó y, un poco temblorosa, abrí la puerta.

El miedo nos embargó por varios días.

\* \* \*



Escuchar los sucesos relatados por los niños y las niñas no era todo, pues no se comparaba con la zozobra que sentía cada día cuando tenía que dirigirme a la escuela. Todo iba bien hasta que el colectivo llegaba a la Salle, luego al parque de Guadalupe; pero cuando empezaba su ascenso por la loma para llegar a la escuela, el miedo asaltaba mi cuerpo, me temblaban las manos y las piernas, invocaba a Dios, a todos los santos, rezaba padrenuestros; sólo pedía llegar bien y travesar la puerta sana y salva.

Aunque tampoco era suficiente estar dentro de la escuela, porque casi a diario, alrededor de las tres de la tarde, se escuchaban las balaceras, que nos hacían tirar al suelo.

Salir de la escuela era otra odisea, pues era otra de las horas en las que se enfrentaban dichas bandas.

Cierto día, cuando finalizaba la jornada, fui la primera en llevar mi grupo a la puerta para despedirlo. El portero estaba terminando de abrirla, cuando de repente se abalanzó una señora gritando:

—¡Profesora, profesora, déjeme entrar por mi muchacho, eso allá abajo está prendido, acabaron de matar a uno! ¡Déjeme llevar a mi muchacho, por favor! —suplicaba la madre de familia.

Me dirigí de inmediato donde la coordinadora, le conté lo que sucedía, ya mis piernas temblaban. Ella se apersonó de la situación y yo me dirigí al salón a apurar a los niños y a las niñas que les correspondía el aseo. Cuando terminaron, me dirigí a la sala de profesores y profesoras, y ya mis compañeras estaban listas para salir.

—No me dejen, espérenme —les dije.

Tenía terror. Organicé mis cosas lo más rápido posible y salí con ellas.

Al día siguiente, al siguiente, al siguiente... de nuevo en la escuela, de nuevo enfrentándome, enfrentándonos y sobreviviendo a los nuevos acontecimientos. Y los relatos no cesaron.

—Profe, ayer que salimos de la escuela, ¡tremenda balacera! Con Luis nos tuvimos que meter en la tienda de la esquina hasta que pasara. Después de que salimos iba caminando y vi que había un poco de gente; me acerqué, ahí estaba un muchacho tirado, con los sesos afuera —expresa Dany.

—Imáginese profe —cuenta Leila— que ayer también, como a las 8 de la noche, al frente de mi casa, sentimos que llegaron unos hombres, en unas motos; ellos entraron a esa casa, se escucharon unos gritos. Luego salimos y nos enteramos que habían matado al señor que vivía ahí.



Nina confirma el acontecimiento: —Sí, por mi casa se escuchó mucho alboroto. El señor era el esposo de la hermana de la señora de la tienda.

—¡Ay profe, yo jodo mucho, pero no quiero ser uno de los “muchachos”; para que lo maten a uno, plomo es lo que le sobra a uno!— sentenció Harry.

\* \* \*

Era una tarde soleada, era aproximadamente la 1 p. m. El calor me agobiaba, venía del colegio, había caminado ya tres cuadras. Estaba ya en el punto del terror.

Para esta época estaban delimitados los lugares a los que no se debían pasar, porque se corría el peligro de salir lastimado o lastimada.

Me encontraba en el centro de salud. De allí se desprende una bocacalle que va de oriente a occidente. Hacia el oriente estaba prohibido pasar, pues del otro lado estaban los “enemigos” de mi sector, y así lo habían determinado. Estábamos solo a un paso de aquel otro lado, lugar donde se encontraban los graneros, las tiendas, las revuelterías, las carnicerías, las farmacias, el transporte. El miedo para la comunidad era grande, pues las amenazas eran continuas; se hablaba que bajaban a las personas de los buses, que las perseguían y las amenazaban.

Ahí en el centro de salud me detuve, pensé en cómo pasar la bocacalle, para dirigirme un poco hacia el sur y llegar a mi casa, pues los “enemigos” y los “muchachos” siempre estaban en la jugada para atacarse, no les importaba nada ni nadie. El miedo que me invadía no me había dado la posibilidad de percatarme de algo: todo estaba en silencio, no transitaban muchas personas por el lugar, las puertas de las casas estaban cerradas, no veía a los niños y las niñas jugando.

Para dirigirme a la casa, debía subir una calle ancha, que estaba hacia la mitad de la calle que conducía hacia el lado de los “enemigos”. Pensé: “¿Cómo pasó? ¿Qué habrá pasado que todo está tan solo y en silencio? Esto está muy raro”.

Me llené de valentía y crucé la calle lo más rápido que pude; iba casi corriendo, no veía a nadie, el camino se me hacía largo, continuaba caminando rápido. Cuando llegué al laberinto, mis pies tomaron fuerza y corrieron lo más que pudieron, ascendiendo hacia mi casa. Al llegar, golpeé rápidamente la puerta, casi gritando:



—¡Abren rápido!

Abrieron, me senté en la sala casi con el corazón en la mano. Pregunté:

—¿Qué pasó?

—¡Ay, hija, estaba rezando por usted, para que no le pasara nada! Esos muchachos estaban encendidos hace poquito —dijo mi mamá.

Hacia el año de 1992 vivimos una época de terror, en la que el miedo se apoderó de nosotros y nosotras, pues las balas y los petardos nos asediaban constantemente. Nos limitaron los espacios y los tiempos. Fue una época cruel, en la que murieron personas inocentes, se desplazaron otras tantas y nos robaron la tranquilidad. Los que hacían la guerra eran tan solo chicos casi de mi edad, 15 años, y otros tantos que eran mayores, los “jefes”, que ordenaban lo que debían hacer.



# Relato de un oso de peluche

*Diana Carolina Vahos Alzate*

Toda historia de vida es un recipiente de innumerables cosas que el fetichista colecciona. Las ordena y las clasifica todas en pequeñas cajas que se van colmando de postales, de flores secas, de billetes de tren o de visita, de etiquetas, de conchas, de piedrecitas y quién sabe cuánto más [...]

Demetrio (1999: 101)

**L**ánguida, fuerte y suave sostiene la pierna sobre mi abdomen, descargando todo el peso de sus intrépidos músculos, rígidos y suaves, frescos, sí, frescos como su aliento, como su aroma...

Heme aquí, bajo su peso, peso forjado por sus años de vida, multiplicado por sus pasos, palabras, suspiros, respiros, por los roces de sus dedos con el óleo, con el papel en blanco, y sus dibujos, que buscan retratar las sonrisas de los otros, el lugar que visitó ayer y que a través de la mezcla de colores se esconde en el garabateo de su pincel, representar su cuerpo con trazos zoomórficos e incomprensibles, o quizá el heliotropo que ahora crece en el jardín de su casa, poblado de pringamoza y que en mañanas “libres” se convierte en un palacio o en la escenografía de una batalla entre sus dedos y los monstruos que simplemente se alimentan de hojas.

Ahora mueve su almohada, y trata de penetrarla como si su mejilla fuese un escarabajo que intenta hacer un hoyo en la tierra, y lo logra, hasta hacer que se convierta en una extremidad más, en este caso de su cabeza. De boca entreabierta sale un suspiro de ensueño, que trata de



escapar de la barrera que le imponen sus labios, pero que más tarde se ve obstaculizada por una lengua carmesí que lo atrapa y lo obliga a regresar a su lugar.

Por ahora, ni siquiera es consciente de que estoy a su costado, pero ayer, cuando la luna se dejaba entrever pálida y redonda, tan omnipotente y blanda, como la aureola de su mejilla, como su hombro erizado por mi piel, y fulgente como sus besos caídos de sueño, sólo pretendía sostenerme en sus brazos, jugar con mi sonrisa, y hacerme creer que era el único en esta habitación de rivales ocultos en las flores del tapizado, digno de observar y contemplar su sueño sagrado y sus besos perdidos a un solo palmo de su cuerpo, para la envidia de muchos otros que atentos esperaban.

Bajo las redes de Morfeo olvida que existo, y me empuja hacia la orilla de su cama, y queda mi minúsculo brazo en amenaza contra el piso. Colgado de la sábana, me hallo tan pequeño, tan vulnerable, que mis vellos color rosa, sin nervios que los controlen, se erizan frente al terror de caerse al suelo. No quiero respirar, no quiero lanzar un quejido, ni muchos menos un reproche, o tal vez sí, pero su rostro, no su cuerpo, no, simplemente toda, me obliga a guardar silencio, a reafirmar que es por ella que existo, que por ella vivo, y que por ella ahora me encuentro al borde de la cama, observando cómo el suelo abre su boca con ahínco para atrapar me entre sus dientes.

Aunque lo que busquemos sea la ausencia de sensaciones, las cosas nos hacen ser: tanto por el deseo de obtenerlas o retenerlas cuanto más mejor, como por el deseo de desembarazarnos de ellas lo antes posible (Demetrio, 1999: 101).

El tic tac de una voz interrumpe mi escena de terror, y se mete en sus oídos haciendo que despierte, que regrese del estado de coma, y con un salto abandone la cama. Al estirar sus brazos y calmar el comezón de sus glúteos se da cuenta de que estoy en amenaza contra mi idilio, y con sus brazos levanta mi cuerpo, escondiéndolo de nuevo entre las sábanas. No me saluda, ni me da un beso, quizá sea porque simulo estar dormido aún... como siempre lo hago.

Recorre toda su habitación, pisando todos los objetos que haya a su paso, tira su pijama y cae sobre mi rostro, dejándome solo libre un ojo para poder escucharla. Está en la ducha, salta, canta, se tropieza y ríe de ello; se aplica jabón en su largo cabello y juega a hacerse e inven-



tarse peinados, a ser una pompa de jabón, a ser, quien sabe qué, pero simplemente no ser ella.

¿Hemos sido aquella bicicleta roja? ¿Aquel cuaderno, aquel carmín o aquel pez de acuario? (Demetrio, 1999: 104).

Desde que ocupo este lugar en la cama, no he podido comprender a dónde van a dar esos pasos apresurados, esas mejillas aún retratadas por la almohada, esos brazos que otrora rodeaban mi espalda, esos labios que cantan y que evaden, que olvidan e ignoran.

Incolora soledad en la que me veo absorbido cada día, después de haber disfrutado una noche entre sus brazos, su respiración en mi oído, su rodilla sobre ese punto que los más locos llaman el “ombligo” y que lastimosamente no tengo, pero que quisiera algún día sentir, como mío, pues ya no es suficiente con contemplar el suyo.

Ahora ya ni se escuchan sus suspiros en el viento, ni sus pasos agitados. Me hallo solo en la inmensa cama, mi paraíso, mi tesoro, mi vida, esperando a que regrese y vuelva a hacerme feliz con su abrazo de buenas noches, así sea por costumbre, pero que me alimenta mientras la luna se posa en su pedestal y seduce a los amantes, se deja bajar y regalar con una palabra, se compara con un trozo de queso o simplemente convierte al hombre en lobo, porque al revés sería imposible, o tal vez una infamia contra la naturaleza.

Es cierto que a los demás les puede importar bastante poco el relato de las vicisitudes de los minúsculos o pretensiosos objetos que nos pertenecen (Demetrio, 1999: 102),

como en mi caso, pues sé que estoy condenado a eso, por el hecho de que soy simplemente su osito de peluche, que un día se esconderá en una bolsa de plástico en el armario, junto con otros recuerdos disfrazados de cosas, que se desvanecerá hasta desaparecer por

[...] el hecho de que todo, y con ello mi infancia, se pierde (Demetrio, 1999: 100).

Y ese lugar, un parque... Y esos otros, la infancia  
Y ese yo, su oso, un oso de felpa, de algodón y recuerdos.



## El equipaje

*Ana Lucía Restrepo Moreno*

**E**n sus sueños deseó con tantas fuerzas despertar en otro sitio, en el que tan siquiera por un día pudiera estar consigo misma, lo necesitaba. En sus espaldas sentía, aun estando dormida, el peso de ese equipaje que un día tomó la decisión de llevar con alegría. Pero esta se había metamorfoseado en cansancio, tedio, rabia, desaliento, tristeza.

Había empacado tantas cosas, que hasta la maleta grande que tenía le había quedado pequeña, y por el afán de empacar, no hizo sino echar y echar de cualquier manera, sin tomarse el tiempo de preparar bien el espacio en el que cada cosa iría.

Abrió los ojos en el mismo lugar de siempre. ¡Qué decepción!, esta noche tampoco pudo descargar el equipaje. Su cuerpo y también su espíritu se negaban a levantarse, pero sintió que no tenía opción. Se bañó, se vistió y comió, y mientras esto hacía, no pudo descargar el equipaje.

Salió y viajó por aquella carretera que siempre la invitó a recorrer otros espacios. Imaginó todo lo que hubiera hecho si su sueño se cumpliera, si amaneciera en otro lugar. Descargaría por fin ese equipaje y sacaría cosa por cosa, las observaría, las acariciaría y les ofrecería disculpas por haberles hecho esto, por haberlas abandonado. Después limpiaría las que se ensuciaron, remendaría las que se rompieron, las cuidaría hasta que volvieran a recuperar su apariencia original, luego las contemplaría. Más tarde les buscaría el sitio exacto y les organizaría el lugar propicio, con suficiente espacio, para aligerar el equipaje.

Pronto tiene que salir de este lugar que ha imaginado, porque ha llegado al que en la realidad ha viajado. Todo como siempre, la bu-



lla, gritos, animales, frío, cansancio, ganas de soltar el equipaje, de ser otra, tal vez de ser ella, en todo el sentido de la palabra. Ellos la esperan, algunos no quisieran esperarla, ella tampoco quisiera que la esperaran.

—¡Qué pereza! ¿Por qué no se quedó durmiendo?—, dicen ellos.

Ella piensa que es justo lo que habría querido, a lo mejor hubiera alcanzado a soñar con ese lugar que imaginó en el viaje. Nada que hacer; ella saca, de donde no hay, las fuerzas para hablarles, para que el desgano que su cansancio le produce no lo noten, obligando a salir palabras amables que en ese momento no quería pronunciar, sonrisas que dolían, paciencia para dar lo mejor de ella, procurando no abandonar ese objetivo que se había trazado, por más que le costara.

Alguno protesta: —¿Por qué eso?—. Otro dice: —No voy a hacerlo—. Los demás han organizado una fiesta de voces. Ella habla, pide que la escuchen, ellos no se interesan. Intenta cosas, no sabe qué hacer, se decepciona, la impotencia hace más pesado ese equipaje que ya bastante la ha molestado, se desespera y grita:

—¡No más! ¡Qué irrespeto!

Ellos callan, la miran, luego la ignoran. Desea con muchas más fuerzas descargar el equipaje, no para componerlo, sino para botarlo, olvidarlo.

Después vuelve y lo piensa, recapacita, no puede tirar por la borda lo que ha conseguido en tantos años, lo que ella es, sería negarse a sí misma. Vuelve y trata de tomar el timón de ese barco en descontrol que ellos formaron. Aguanta, resiste y aunque no sale muy bien, todavía da señales de vida. Su equipaje, tan pesado como antes, sigue intacto.

Vuelve a coger esa carretera por la que ha viajado tanto y se va yendo en medio del verde montaña. “¡Qué mal día!”, se dice, pero ha resistido. Cree en su fortaleza y de pronto siente que su equipaje se ha alivianado un poco. Está aprendiendo la mejor manera de cargarlo. Va comprendiendo que algún día podrá organizarlo, pero primero debe estar en caos.



## Bitácora de un viaje medianamente concluido

*Daissy Nathalie Rojas Sanmartín*  
*Julián Alberto Bermúdez Restrepo*  
*Pilar Cataño Zapata*  
*Yuliana Gallego Bedoya*

—Sí, volaste, volaste, mamá.  
—¡Que tiempo aquel en que yo podía volar!  
—¿Y por qué no vuelas ahora, mamita?  
—Porque soy una persona mayor, hijita, y las personas mayores olvidan cómo se vuela

Barrie (1925: 184)

**E**sto no fue una historia de ficción, sino el recuerdo de una historia que se tejió a bordo de un espacio al que en algún momento debía llegar. Cada palabra da cuenta de la metamorfosis que podía experimentar al cruzar ese mencionado umbral que representa, más que en un sentido figurado, el cruce de un lugar a otro, el paso que daba cada día para llegar a aquel sitio que me confrontaba, me cuestionaba sobre todas aquellas cosas que en ese momento yo veía como posibles. Pero las circunstancias me mostraban obstáculos que abrían otros caminos a mi propósito.

Hablar de un recuerdo no es hablar de un pasado que ya se fue y no volverá; es hablar de un tiempo que se hace presente en la experiencia que se renueva, se transforma y modifica en mí, inevitablemente, las formas futuras de obrar.



Yo soy Wendy, la que busca un recuerdo perdido, la que cada día se hace a través de aquello que es y fue, la que lleva marcada la piel con el paso de sus días, de la que brotan lágrimas, historias, miedos, derrotas, sensaciones, sueños y el deseo de hacer las cosas del modo más conveniente.

Dotar de historia la vida puede ser una tarea que sirva para mucho o para nada, es como todo. Relatarme se convirtió en un acto de conciencia, teniendo la certeza de que muchas cosas habitan en el pasado y que soy el resultado de lo que ya pasó, no como reencarnación, sino como una sola vida que se ha transformado. Traer al presente, en una lucha con el tiempo, el recuerdo que produce alegría melancólica o tristeza, puede ser inútil cuando no se ha aprendido a sentir placer de recordar, cuando no se aprende a tocar la existencia y a traer los ecos del pasado que pueden representar dolor o alegría, porque igual hay que reconocer que no siempre aplica que “todo tiempo pasado fue mejor”, ya que este también se acompaña de tristezas y de angustias que han cambiado y tal vez ahora es lo que me produce alivio.

Escribir recuerdos es un acto que no se aleja de lo que hacemos a diario, pues somos el producto de un pasado que se relata constantemente a los otros a través de aquello que somos y hacemos. Ahora, hacer consciente esa función puede resultar angustioso. Hay recuerdos que vuelven con facilidad, otros que ya casi hemos olvidado y otros se recuerdan desde las memorias de los demás. Todos estos llegan a nuestra mente un poco vagos, un poco perdidos, un poco opacados por la ficción, por la fantasía, pero nunca enteramente nítidos.

Los recuerdos dan inicio a muchas cosas nuevas en la vida, aunque la mitad de estos sean inventos y mentiras repetidos a lo largo de los años, porque muchas veces, como en los sueños, uno se vale de la antigua táctica de atar cabitos para recuperar todo cuanto pueda. Lo importante es saber que hemos sido algo y vernos cara a cara a través de ese espejo que son nuestros recuerdos, que nos llevan a comprendernos y a conocer otras realidades. Traer de nuevo esto es una tarea que cumplen aquellos que hacen de sí un mundo por descubrir, que logran quienes entrelazan esas historias pasadas que desaparecieron y que dieron lugar a otras. Porque la vida de una persona se resume en un montón de relatos, ese es nuestro universo existencial, y permitir que retornen al presente y hasta que vayan al futuro, es dar cuenta de que las historias escritas y contadas se inscriben en un nuevo plano, indiferente al antes y al después, porque rompieron la ley del tiempo.



Con armar una historia no pretendía exaltar una parte de mi vida, sino buscar en el pasado las respuestas que muchos exploran en el futuro, ya que se hace más fácil hablar de aquello que en verdad fue, volver, no para remediar los errores o pensar en lo que pudo ser, pues en tiempo presente ya no es posible, pero sí se pueden elaborar cosas para el ahora y tal vez para el devenir.

¿Cómo pretender ser niña de nuevo? No, sólo quería alimentarme de los vestigios del pasado para entenderme en un lugar del que aún podía tener alguna memoria; quería recordarme para no ser la misma que soy hoy, dejando atrás todo lo que viví, como aquello que se deshecha o que simplemente ya no tiene importancia.

Los niños perdidos me llevaron a mi pasado, me hicieron ver que, ahora, en mi posición de adulta, eran más las cosas que me distanciaban de ellos; pero que, en tanto alguna vez hice parte de su mundo, era posible retornar allí, y tenía a mi favor todo lo que hasta este momento llevaba auestas, porque lo que fui y lo que soy me hace ser esa Wendy que puede pararse frente a ellos con la luz encendida, sin darles un susto de muerte.

Las imágenes colmaron la cabeza de Wendy, Juan en su árbol, la arena, el barco... Día tras día fue recortando esas fotos del recuerdo y las anudó a una historia que, en definitiva, constituye el libro fotográfico a través del cual ella podía elevar imperceptiblemente sus pies. Había logrado condensar aquella Isla que ahora sería inmortal, aquellos niños que permanecerán en la memoria de quien por simple curiosidad levante una página del libro y pausadamente se detenga a observarlo. Sí, ya no estarán en el olvido, ellos, los niños perdidos ahora sí tenían memoria. La lucha por conquistar un lugar, por exaltar su compleja personalidad, el almuerzo en la arena y el calor que los sofocaba. Ahora sus cantos se escucharán, sus palabras tendrán un sentido, todo lo que son, lo que fueron y lo que serán estará aquí.

—¡Vuela, vuela! Wendy vuela—. Sí, ella volvió a volar, pudo por fin hablar con ellos, comprender lo que decían sus cuerpos y palabras... Estar inmersa en su mundo le ayudó lentamente a elevarse por medio de lo que ellos son, de sus palabras, su lenguaje, el que muchos días promovió sólo al aire que está al ras del piso, el que ella solo podía percibir. Ha aprendido a sentir otro tipo de aires, porque los hay cálidos, fríos, calientes, aquellos que ahogan o donde simplemente no hay, donde sólo está el silencio. Pero ese silencio también trae palabras, porque las palabras en el silencio son las que hacen reflexionar



acerca del contacto con ellos, de lo que permitió tal o cual encuentro, de su sonrisa o su mudez. Volar, por eso, no es tan sencillo; se necesitan muchas cosas antes de aprender a hacerlo, como el movimiento del aire y cómo hacer que esté a su favor, el movimiento de las extremidades, la sincronización de estas, en fin, pero ante todo la conexión con lo anterior. Comprendió entonces que su lenguaje es como el viento en sus extremidades y viceversa; ahora empezó a volar, vuela y seguirá volando, quizá ya no en la Isla, pues es momento de regresar. Seguirá volando en la mente de estos niños perdidos y quizá en la de otros que se encuentre en el camino que sólo acaba de iniciar.

No hay una historia escrita para mí, no hay una historia que tenga plasmados todos mis afanes, mis inquietudes, mis deseos, creo que a eso se reduce muchas veces el hecho de escribir. Historias sobre mí, esta vez no, hay muchos rostros en esta, muchas voces, pieles, sueños y colores ajenos. No se trata de Wendy, ni de Garfio, ni de los otros piratas y mercenarios; se trata de la Isla en la que viven los niños perdidos, la que invaden, habitan y rondan los piratas; la Isla por la que aprendí a volar de nuevo, la que descubría a cada llegada, la que llevaba en mi cabeza después de cada “hasta luego”, la Isla de la que hoy debo partir.

Es la primera vez en la que menciono que debo partir. Sé que ha llegado el momento de hacerlo. De nuevo cruzaré el umbral, pero esta vez con la promesa de no olvidar; con nuevas marcas, manchas y cicatrices en mi piel, que permitirán tener presente los tropiezos, las innumerables palabras, los altos y largos vuelos, la palanca a la que tantas veces le tuve miedo. Voy a partir y tal vez a lo lejos escucharé que me llaman; se aproximarán otras limpiezas de la primavera y mis pies se elevarán de la ventana, como lo hicieron la primera vez en compañía de Peter.



## A veces el día empieza vacío de esperanzas...

*Alejandra María Lozano Jiménez  
María Johana Cuartas Molina  
María Elizabeth Fernández Monsalve*

Pero de pronto ahí está  
delante de ti  
rebotante de color y vida  
esperándote  
tal como lo imaginaste

El árbol rojo

Tan (2005: 29-30)

**L**a inquietud sostiene dócilmente unas letras escurridizas, enlazadas entre palabras e imágenes esquivas, que buscan posarse en el transitar del tiempo hacia un lugar en el que a veces el día amanece sin esperanzas, y en el que miles de hojas ennegrecidas amenazan con aplastarnos; mientras tanto, “las cosas van de mal en peor”. Estas últimas palabras, tomadas de *El árbol rojo*, nos invadieron al inicio de la práctica pedagógica. Nuestros temores tenían nombre: inseguridad e incomprensión, al ver pasar ante la escuela, ante los ojos de los niños de Media Luna, otras posibilidades como inasequibles, ante una oscuridad que nos superaba.



Pero a lo largo de nuestra experiencia investigativa, letras e imágenes se fueron convirtiendo en camino hacia otras posibilidades de leer, escribir y dotar de significados el mundo, al convocar otras realidades desde la experiencia de los niños, en relación con la nuestra, en un proceso en el que el mundo no se limita a ser una máquina sorda, sin sentido ni lógica. También hay que decir que hubo momentos en los que sentíamos que, por encima de nuestros hombros, un pez enorme pretendía devorarnos, pues al tratar de construir y reconstruir el sentido de nuestras prácticas pedagógicas, el tiempo y su inconmensurable pesadumbre nos llevaban a esperar, y esperar, y esperar... pero nada ocurría, veíamos “pasar de largo cosas maravillosas”.

Libros álbumes y películas de cine desplegaron su entramado de imágenes y palabras, en un itinerario implicado en la construcción de significados, en donde realidad y ficción se entrelazaron para formar un universo fantástico en el que el niño se apropia de otras posibilidades, en el que se hace palpable su necesidad, y la nuestra, de construirnos y afirmarnos “dentro de un lenguaje capaz de reconstruir la vida privada e investirla de sentido, de validar y confirmar la propia presencia viva en el mundo” (McLaren, 2003: 17).

Hemos de resaltar que en nosotras se hace palpable la asidua necesidad de formar a otros, de provocarlos ante posibilidades de apropiarse de la lectura y la escritura, al descubrir en las palabras y las imágenes una fuente inagotable de sentido y un espacio para el diálogo interior con esa parte que desconocemos de nosotras. El juego entre ambos códigos nos concede el poder de leernos y escribirnos, en un espacio de fantaseo gratuito, en el que nuestros estudiantes se sitúan como seres de escucha y de palabra, desde la

[...] condición del lector crítico que comprende, que analiza, que reflexiona acerca de lo que lee y que amplía sus horizontes en beneficio de su propia realización, la de su cultura y la de su sociedad (Ball y Gutiérrez, 2008: 445).

A continuación presentamos tres fragmentos de nuestras historias de vida, que se cruzaron en una misma pregunta.

\* \* \*



En mi mente aún resuenan las voces de algunos maestros con un eco aturdidor que me enmudece, me congela y me paraliza, frases que provocan remembranzas de esos fatídicos días en los que el corazón se desangra lentamente: “¡Esto, esto no es un trabajo de un niño de esta edad, machetera!”; “¡¿Quién le dijo a usted que los marranos son verdes y rojos?!”; “¡Haga las letras bien y al derecho, vea esos trazos!”; “Escriba lo que hay en el tablero en el cuaderno y rápido, para que no se atrase”; “No pregunte tanto”; “Lea mentalmente, que no se escuche ni el sonido de una mosca”.

Quería lanzar un grito y mi voz se encarcelaba tras las rejas del temor, la moral y los valores que en casa me habían motivado a practicar, si quería ser buena ante los otros y en especial ante los ojos de Dios. Yo deseaba pedir pista, decirles que pusieran los *flaps* y bajaran su soberbia, pues qué importaba si yo quería pintar un cerdo verde o rojo, pues yo era la dueña de las acuarelas y era quien decidía qué color ponerle a mis sueños y realidades. ¡Qué tenía de raro eso de ponerle color a la vida!, si la *Julieta* de Carlos Pellicer (1984), con su caja de colores, un día lluvioso puso sobre el papel todo lo que existía, hasta aquello que no podía ver en la realidad, como un burro verde, el color del trinar de los pájaros, entre otras tantas ocurrencias, argumentando muy sabiamente que pintar se constituye en saber decir las cosas.

En ocasiones, el problema radica en que las personas no saben entender e interpretar lo que otros desean expresar, pues están tan ligados a las normas, al dogma y a la homogeneización, que se olvidan de darle lugar a las diferentes subjetividades emergentes, en tanto imparten las mismas instrucciones de vuelo para todos. Entonces, mutilan la capacidad crítica, analítica y reflexiva del sujeto que lucha por levantar el vuelo y ascender al cielo profundo y mítico del conocimiento para reinventarlo y reinterpretarlo.

Mi acercamiento a los procesos de lectura y escritura en mi tránsito por la academia, desde la escuela hasta el colegio, se orientó a partir de enfoques estructuralistas de la lengua. Me obligaron a escribir en mi cuaderno, de manera repetitiva, una cantidad de oraciones y textos, cuidando la caligrafía, la ortografía y la manera escindida de su contenido. En lo que refiere a la lectura, se realizaba de forma mental, no debía escucharse ni una modulación, se debían llenar formatos con el resumen del texto, personajes principales, secundarios, inicio, nudo, desenlace, trama, drama. En mayor proporción, el tedio y la monotonía me asfixiaban; me resultaba más divertido escuchar



las historias legendarias que me relataban mis abuelos, pues ellos me conducían a través de la oralidad por parajes fabulosos, un tanto dispersos y lejanos de sus vivencias personales.

Estos momentos se convertían en un ritual extraordinario, extasiante y vital para mí, pues la entonación y la gestualidad de la que se valían para relatar las historias provocaban que todo mi cuerpo se conectara con ellas y viajara a través de la belleza de la ficción un poco efímera, porque aunque me refirieran muchas veces los mismos relatos, yo no experimentaba las mismas sensaciones.

Tal vez mis abuelos no tengan conocimiento de las grandes movilizaciones que causaron en mi pensamiento las bandadas de palabras, anudadas por sus maravillosas historias, y que hoy se posan de forma segura en los alambres de estas páginas que escribo. Soy un baúl abierto, un pergamino vetusto, una hoja en blanco a la espera de ser colonizada por las letras, las palabras y las imágenes, soy contadora de historias, de las mías y de las de los otros.

\* \* \*

Historias, siempre estuve rodeada de historias, siempre lo he estado, las mías, las de mi madre y mejor aún, las de la abuela. Cada una de ellas nos conducían a otras, y mi insaciable deseo de conocerlas me llevaba a escuchar por horas las mismas narraciones, aunque cada vez habitaban en ellas nuevas posibilidades, otras imágenes, otros paisajes que no se agotaban en el mundo de las letras, de las repetidas y aburridas letras, que en aquel entonces sólo me generaban aburrimiento. Eran las palabras las que traspasaban mis sentidos, palabras aladas que desprendían el vuelo desde los labios de estas dos mujeres que me hacían soñar; no eran palabras estructuradas, ni elaboradas como las que suelo escuchar; era otro su sentido, su sentir el que nos unía.

Un sonido penetrante me anuncia que es el momento de ingresar, mientras una mano suave e insegura guía mis pasos, enmudecidos por un lenguaje gris que calla la espontaneidad del andar de los cuerpos uniformados que reposan bajo el yugo del sol. Allí, las palabras tienen otra dimensión, pierden su amplitud, se quedan suspendidas entre líneas. Estas palabras no narran, ni liberan; por el contrario, absorben los sentidos, bajo la imposición del silencio que derrota y cohesiona. No es el silencio que gesta las verdades más profundas del pensamiento que alberga la voz interior.



El eco de nuestros pasos se extiende a lo largo del pasillo. A mano derecha un número y una puerta nos detienen. Entramos. Tan pronto tomamos asiento, un coro infatigable repite a una misma voz *La ronda de los enamorados*. Yo tan solo puedo unirme al entonar la segunda estrofa, pues mi curiosidad se detiene en los detalles de la ronda, de un lado un grupo de mozas emperifolladas en busca de sus novios suplican matrimonio para terminar con la desazón de la soltería: “No he de dudar cuando te cases, mi amor; me ha de curar la bendición. ¡Ay, mozo!, soltera no reposo”. Y por el otro, el grupo de mozos reclamando fe ciega en su amor: “Dudas de mí, y no deberías dudar, que yo por ti, sabré luchar. No miento”.

\* \* \*

Veo cómo las hojas se amontonan en los setos, los pájaros cantan en coro sobre sombras que proyectan un sendero. Mil aires y ráfagas de vientos se conservan en mi memoria. Ahora, soy ave. Viajo hacia pasajes olvidados hasta llegar a un tiempo ya borrado. No recuerdo con exactitud mis cualidades o mi carácter, sólo sé que no soy yo, soy otra persona que está avizorando un indómito mundo, que con una infantil mirada abre sus alas hacia utópicas realidades, y mientras percibo objetos a mi alrededor, imagino que he nacido para vivir inexplicables experiencias. Soy como una gota de lluvia que, a través del viento seco, cae hasta llegar a un lugar en el que soy y seré diferente, siempre.

“Si fuera capaz de vivir la vida que he imaginado...”, me digo. Si pudiera despojarme de tristes realidades para vivir mi propio cuento, mi propia historia, en la que yo no sea yo, en la que pudiera ser otra persona. Pero, ¡caigo! ¡Estoy sola! ¡Mis alas se oprimen! Ahora estoy en otro lugar: una silla de madera, un lápiz ya gastado, utilizado por una pequeña mano; línea tras línea se desliza por entre los reglones de las hojas, una frase repetida, un trazo igual al anterior.

Entre risas infantiles mi alma divaga por el sendero de la incertidumbre. “No —me digo— quiero pintar, soñar, teñir mis cuadernos de otros colores, mezclaré el rojo y el azul, para pintar mi plumaje con un color violeta. Soy un ave atrapada entre muros de cristal, que quiere iniciar su raudo vuelo, lejos de las filas en el patio de la escuela, de las uniformadas revisiones y de voces similares que hacen eco en mi ser”.

A través de las copas de los árboles sigo con mi vuelo por el pasado. Con los labios prietos, quiero cambiar, volar, no ser comparada



con los muchachos más inteligentes de la clase; quiero alzar mi voz y decir que también valgo, que también sé viajar. Pero no puedo. Teñir mi plumaje con otros colores disgustaría a mi madre, a mi maestra, a mi hermana. Quiero que ellas me quieran y para eso debo volar bajo y posarme sobre árboles de papel.

Imagino que soy campo, que soy el ocaso, que soy halcón; nadie puede ahora parar mi vuelo, mi apariencia ha cambiado, ya no soy la misma, ni tampoco lo seré durante mucho tiempo. Mis pasadas experiencias han unido mi cuerpo y mi ser a los propios escenarios literarios. Ahora, he comenzado a descifrar las ondulaciones de un placer que atrapa y seduce, en el que el sol asciende sobre el horizonte, y su luz perfora mi ser con suaves plumas que me impulsan a volver a vivir mi pasado, a retornar hacia salones escolares.

Ahora me extasío, ahora me deleito, ahora no soy yo, soy otra; soy una maestra en formación que quiere extenderse sobre el ilimitado tiempo, para abrir las puertas del conocimiento y la actitud investigativa. Ahora es este tiempo, es el presente, y en él, veo mi paso por la escuela como maestra en formación. Allí, mis alas se tornaron de un solo color. Estuve entre muros de cristal; por eso, recuerdo mi infancia reflejada en la de mis estudiantes; he visto la película de mi vida. Pero quiero volar, quiero teñir mis alas con otros colores, quiero ser diferente y como una niña en el cuerpo de una mujer, volaré nuevamente, pero en otras direcciones. Ahora es el momento en el que he vuelto a la escuela, no soy yo, soy otra. Todo parece haber palidecido, y de mis ojos brotan lágrimas ante la aparición de dos voces, dos maestras en formación. Tan iguales y tan diferentes. Han vivido experiencias similares a las mías: recuerdos escolares en los que las imágenes también significan, y un acercamiento al vasto mundo de las letras, acompañado por angustias y satisfacciones. Juntas, queremos leer imágenes, libros álbumes y en el lejano horizonte, presenciar el brillo de las risas infantiles, de coloridos campos en los que la imaginación puede saciar nuestra sed.



## Volviendo a las primera páginas

*Elizabeth Pérez Taborda*

—¡Mamá, mamá! ¿Qué letra es esta? —preguntaba mientras tiraba del pantalón de mi sabia madre, quien era para mí la persona que más cosas conocía sobre la faz de la Tierra.

—La “p” de papá y de “pipa”.

—¿Y esta? —preguntaba curiosa, mientras señalaba aquellos jeroglíficos incomprensibles de la tienda de la esquina.

—La “m” de mamá, de “mono” y de “mango” —respondía mi madre con todo el cariño y la paciencia, mientras compraba las arepas y los huevos para el desayuno. —No te preocupes, en la tarde, después de organizar todo, te enseñaré más letras.

Después del desayuno, me apuré en ayudarle a mi madre en las labores de la casa, pues esperaba con ansias que todo quedara organizado para que me siguiera mostrando aquellos dibujos que uno tras otro decían y decían cosas, así que tomé la escoba e imitando el vaivén de las caderas de mi madre, que se movían al compás de la música de los años sesenta, comencé a correr de un lado hacia el otro los papeliitos que me iba encontrando, para esconderlos de la vista de mi madre debajo del mueble de la sala.

—Mamá, ya barrí, ¿ahora sí me puedes enseñar?

—Aún no, todavía falta hacer el almuerzo.

Así que cansada de insistir, me entretuve con mi muñeca Rosita, pasando de ser madre a profesora en un abrir y cerrar de ojos. Cuando terminamos el almuerzo, volví a insistirle a mi madre sobre la promesa hecha en la mañana, hasta conseguir lo que quería.

—Está bien, comencemos.



Mi madre sacó el librito rojo del chifonier y comenzó con entonada voz:

—M de mamá

—P de papá

—O de oso

—A de abeja.

De este modo iba aprendiendo las letras y luego las palabras; aunque ahora que soy maestra he entendido que lo importante no es que se memorice el nombre de cada letra y palabra, sino que se comprenda eso que se está leyendo en su totalidad, para crear una interpretación global del texto.

Pero, sin importar si el método era alfabético o global, para mí era mágico conocer con cuáles letras se escribía el nombre de las dos personas que más quería, así que grababa como una maquinista cada una de las palabras dichas por mi madre, quien cada tarde se sentaba conmigo y el librito rojo, para mostrarme con todas las buenas intenciones aquellas letras.



## La incertidumbre de la dama del ajedrez

*Érica Elexandra Areiza Pérez<sup>1</sup>*

**U**n viento adusto sacude los hilos de la tarde. La extinta calma ha sido sucedida por un revoloteo incesante y allí, en medio del canto eólico y el viento danzante, ella intenta rasgar los velos que cubren los intersticios por donde se puede escapar el primer movimiento. La apertura a la partida es inminente. Las fichas están dispuestas, presas también aparecen las del otro... Todo parece indicar que... ¡Vaya!... ¡Algo se ha posado en una de las diagonales!

Ella observa sin reservas, cada cuadro negro se convierte en blanco de su mirada... Ve corretear por allí el hálito de la duda. Entonces desliza sus manos por la superficie del tablero y toma posición nuevamente. Varias imágenes y un campo: una partida. Ella se toma la cabeza con sus dedos, aprieta su decisión y luego, luego vuelca su ser sobre ese juego de tensiones que la asiste. La apertura es un hecho, un movimiento hacia delante lo revela, una respuesta del otro lo confirma... un nuevo paso quiere ser caminado. Por ahora, ella se ocupa de interrogar la dinámica del encuentro. De pronto, justo cuando su reflexividad se dispone a preparar la próxima jugada, las líneas del centro comienzan a revelar algo a través de codazos que van desdibujando las simetrías del terreno. Es entonces cuando un flujo de relaciones asimétricas hace su arribo para conmocionarlo todo. ¿Y ahora qué? Se pregunta en medio de un flagrante titubeo... Cuando se reencuentra, descubre que por las arterias de su existencia transcurre

---

<sup>1</sup> Érica Elexandra Areiza Pérez es actualmente profesora en la Universidad de Antioquia.



una posición, una ética que la nutre, una intención que la robustece y un espacio que la lleva a otro tiempo.

Entonces extendió su mirada hacia aquel que la acompañaba... Acto seguido, volvió sus ojos sobre el tablero... y, como ave libre en aires sin soberanías, puso a circular la dama por el camino que había despejado en la jugada inicial. La misma expectativa que presencié su maniobra, advirtió el momento en el que el otro empezó a mover la ficha de su historia en un gesto casi magistral. Y no solo disponía, él proponía. Esa complejidad emergente hizo que la dama apelara al terreno de las estrategias; sabía que la empresa era difícil y el retroceso impensable. Máxime cuando su saber parecía encogerse.

Miró de nuevo hacia el frente y, sin quererlo, se dejó embestir por el aleteo de la incertidumbre. Mientras soportaba esta fricción, un característico olor comenzaba a serpentear por los predios de su subjetividad... Después de sustraerse a su olfato, dejó caer su mirada en ese tablero proveedor de angustias, de inquietudes infinitas... Pensó su tiempo, sintió su espacio y, viendo a la dama en medio de la incertidumbre, procedió a llevar a cabo un enroque para protegerse. Estaba a punto de terminar la jugada cuando un titubeo que se había escapado para sembrar la duda en una partida vecina, interpeló su decisión. No pudo vencerlo. Optó por congelar la jugada. En lo sucesivo, su ser empezó a estornudar; era como si quisiera expulsar por cualquier abertura la confusión que la asistía... Terminó cediendo a esa sensación de gripe existencial...

En esta vez, se detuvo primero en la dinámica del ajedrez y luego fijó su atención en quien compartía el juego. Era evidente que el tren del asombro había parado en su estación... Fue entonces cuando, tras volver la cabeza y extender una mano, decidió apelar a una servilleta que custodiaba algunos pasabocas. Luego de asirla, comenzó a verter, verter y verter palabras... Al instante, un entramado de hebras negras cubría el papel otrora destinado a los menesteres culinarios. Minutos después se retornó, se la veía más fortalecida, más abandonada a las urbes de la expectación.

Tras ese impulso escritural, pasó de nuevo sus ojos sobre su acompañante y permitió que el juego la volviera a ganar. A juzgar por el movimiento efectuado, optó por dejar la dama a merced de la incertidumbre. Estimaría acaso que las certezas podrían poner en jaque sus búsquedas... Entonces asíó el caballo de la decisión y saltó por encima de sus contingencias. El juego estaba abierto, de la partida inicial solo



quedaba una telaraña de recuerdos... Ante esta jugada, la reacción del otro no se hizo esperar. Lucía dubitativo, impotente, casi inseguro. Ella hizo acopio de paciencia. En medio de su espera, comprendió que esa empresa debía sustraerse a los influjos del tiempo mensurable, lo cuantificable no debía imperar allí. Y así, tras su tiempo sin medida, su compañero, no su contrincante, ni mucho menos su rival, deslizó un alfil por una de las grandes diagonales. ¡Tenía hambre de juego! ¡No obstante su aliento pueril, tenía sed de lucha! Ella leyó la situación y..., comprendió que su saber apenas empezaba a gatear. Aquella experiencia le estaba desmontando todo, la estaba dejando sin asidero. Respiró sin profundidad y tras citar la reflexividad, empezó a reconstruir, a construir y a deconstruir...

Por su razón, por su sentir y por su memoria, empezaron a circular episodios remotos. Entonces se trasladó a una tierra donde el canto del frío no enmudece y el olor a campo nunca cesa. Era la región cuyos ojos fueron testigos de su infancia y de su adolescencia. Escrutó sin reservas aquellas épocas y descubrió, en hechos cotidianos y experiencias escolares, que el momento actual no era algo inédito en las páginas de su existencia. En múltiples ocasiones había sido sitiada por la malicia de la curiosidad. De ella podrían dar testimonio los caminos de su hogar, los corredores de su escuela y las paredes que presenciaron los últimos sorbos de su vida de colegiala.

Después de esa retrospectiva, una cotidianidad inadvertida empezó a desfilar por su accionar; descubrió los cuadros del tablero; ya no solo había blancos y negros, un campo variopinto desnudaba su fisonomía. Observó también la mirada inquisidora de su compañero... comprendió al fin, que no podría continuar esa empresa si no trasmataba su mundo en un espacio que legitimara la posibilidad de problematizar lo que se daba por cierto, lo que emergía sin esperar y lo que esperaba emerger.

Ahora era el turno de los dos. Movieron al unísono su asombro, su suelo, sus raíces, su historia; los cuadros parecían ampliar sus dimensiones... Entonces había todo un mundo por explorar... En ese instante, ella fijó su mirada en esa partida ahora colosal y advirtió la dama que... La dama parecía sonreír mientras decantaba su alrededor. A juzgar por su rostro, los visos de la incertidumbre continuaban asediándola. Albergaba acaso en su existencia, la idea de que el camino era incierto. La única certeza era la duda y la única verdad, un relato que seguiría escribiéndose...



## Anexo 2.

### Relación de títulos y autores de los trabajos de grado de la línea “Narrativas, subjetividades y contextos”, que componen el *dossier*

Título trabajo de grado	Autores
El libro álbum y el cine en la escuela. Un diálogo de imágenes para la construcción de sentido	Alejandra María Lozano Jiménez María Elizabeth Fernández Monsalve María Johana Cuartas Molina
Voces que dialogan en un canto de sirenas	María Aldirian Duque Quiceno Ana Lucía Restrepo Moreno
Ser docente en Polines: una labor que se teje	Ana María Isaza Avendaño Diana Monsalve Morales
La estudiantina o de la transgresión	Carlos Andrés Gómez Salazar Edwin Alexander Gutiérrez Juan Diego Taborda Colorado
Página tras página las letras reviven. Una memoria educativa de San Antonio de Prado en la prensa escrita	Elizabeth Pérez Taborda
Volver, el constante retorno sobre sí	Armando Olaya Bedoya Jhonny Cárdenas Giraldo
Para los niños que sí crecieron. Un recuerdo perdido	Daissy Nathalie Rojas Sanmartín Julián Alberto Bermúdez Restrepo Pilar Cataño Zapata Yuliana Gallego Bedoya
Risa, burla y sabotaje en clase de lengua castellana	Grey Alejandra Molina Díez
La sabiduría popular en la construcción de lenguaje escrito: estudiantes de primero de primaria, escuela Media Luna	Ángela María Higuera Gómez
KINOS... a través del lente. La experiencia estética del cine	Catalina Higuera Serna Diana Carolina Vahos Alzate Jonathan Asdrúbal Valencia Londoño Jorge Andrés Arcila



Camino arriba: crónica de una experiencia en Media Luna	Edison Arbey Mora
Encontrar un sonido: entre lo grave y lo agudo. Saberes que emergen tanto de la teoría como de la narración de la experiencia	Sandra Milena Puerta Vélez
El maestro como intelectual en un contexto real	Erika Andrea Peña
Al borde del estanque: mujeres entre aulas y letras	Érica Elexandra Areiza Pérez
La vida en escena: el valor de la subjetivación en la construcción de mundos posibles (Tesis Maestría en Educación)	Makyerlin Borja Maturana



## Referencias bibliográficas

- Agudelo, Pedro y Nancy Ortiz, 2009, "Entre lo real y lo posible. La investigación en la universidad: discursos hegemónicos y multiplicidad", *Lectiva*, Medellín, Revista de la Asociación de Profesores de la Universidad de Antioquia, núm. 17, junio, pp. 105-115.
- Arfuch, Leonor, 2002, *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- , 2008, *Crítica cultural entre política y poética*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Aristizábal Correa, Hugo, 2003, "La abducción como elemento fundamental en el inicio del proceso de la investigación", *Semestre Económico*, núm. 11, enero-junio, pp. 153-160 [En internet: *Universidad de Medellín*, [en línea], disponible en: <http://www.udem.edu.co/NR/rdonlyres/F5A4675C-4E6A-4840-A5C9-4F4255A4D-BE5/12558/Art%C3%ADculo7.pdf>].
- Bachelard, Gastón, 2000, *La poética del espacio*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ball, Manuela y María Gutiérrez, 2008, "Estética de la recepción: cuando los pequeños aún no leen", *EDUCERE*, año 12, núm. 42, julio-agosto-septiembre, pp. 439-445, *Saber Universidad de los Andes, Venezuela*, [en línea], disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26298/1/articulo2.pdf>
- Ballart, Pere, 2003, "La ironía como (último) recurso", *Revista Quimera*, núms. 232-233, julio-agosto, pp. 12-18.
- Barrie, James Matthew, 1925, *Peter Pan y Wendy*, Barcelona, Juventud.
- Blanchot, Maurice, 1992, *El espacio literario*, Barcelona, Paidós.
- , 2005, *El libro por venir*, Madrid, Trota.
- , 2009, *La conversación infinita*, Madrid, Arena Libros.
- Blumenberg, Hans, 2001, *La inquietud que atraviesa el río. Ensayo sobre la metáfora*, Barcelona, Ediciones Península, HCS.



- Bolívar, Antonio, 2001, *La investigación biográfico-narrativa en educación*, Madrid, La Muralla.
- , 2002, “¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, [en línea], disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Borges, Jorge Luis, 1997, “Cambridge”, en: *Elogio de la sombra*, Buenos Aires, Emecé.
- , 1998, “El hacedor”, en: *Obra poética 2 (1960-1972)*, Madrid, Alianza.
- Bruner, Jerome, 1986, *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- , 1991, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- , 2003, *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bustamante Zamudio, Guillermo, 1999, “Sobre la investigación en educación”, en: *Reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998 para la acreditación previa de los programas en educación*, Bogotá, Consejo Nacional de Acreditación (CNA), pp. 27-39.
- Carroll, Lewis, 1995, *Alicia en el país de las maravillas*, Bogotá, Panamericana.
- , 1997, *Alicia a través del espejo*, Madrid, Alianza.
- Castoriadis, Cornelius, 2007, *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires, Tusquets.
- Centro Educativo Media Luna, s. f., *Manual de convivencia*, s. d.
- Ciro, L., 2006, “Las palabras malsonantes en los diccionarios: el dilema entre el mal-de-cir y el rescate del léxico cotidiano”, *Revista Lingüística y Literatura*, Universidad de Antioquia, Facultad de Comunicaciones, vol. 27, núm. 50, julio-diciembre, pp. 65-75.
- Clarke, Arthur, 1995, *El martillo de Dios*, Buenos Aires, Emecé.
- Coffey, Amanda y Paul Atkinson, 2003, *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- Connelly, Michael y Jean Clandinin, 1995, “Relatos de experiencia e investigación”, en: *Déjame que te cuente*, Barcelona, Laertes, pp. 11-59.
- Deleuze, Guilles, 1996, *Crítica y clínica*, Barcelona, Anagrama.
- , 1987, *Foucault*, Barcelona, Paidós.
- Demetrio, Duccio, 1999, *Escribirse, la autobiografía como curación de uno mismo*, Barcelona, Paidós.
- Diehtl, S., 1989, “Antropología del humor”, en: *Estudios de antropología biológica*, Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto Nacional de Antropología e Historia, vol. 4, pp. 691-701.



- Escobar, Arturo, 2005, *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Foucault, Michel, 1981, *Vigilar y castigar*, 6.<sup>a</sup> ed., México, Siglo XXI.
- , 1991, *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós.
- , 1992, *Microfísica del poder. Más allá del bien y del mal*, 3.<sup>a</sup> ed. Madrid, La Piqueta.
- , 1994, *Estética, ética y hermenéutica; obras esenciales*, Barcelona, Paidós.
- , 1995, “La vida: la experiencia y la ciencia”, *Sociología*, Medellín, Facultad de Sociología, UNAULA, núm. 18, pp. 7-16.
- , 1999, *La verdad y las formas jurídicas*, 4.<sup>a</sup> ed., Gedisa, Barcelona
- , 2000, *Defender la sociedad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- , 2001, *La hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- , 2005a, *Historia de la sexualidad*, tomo 2: *El uso de los placeres*, 16.<sup>a</sup> ed., Buenos Aires, Siglo XXI.
- , 2005b, *El orden del discurso*, 3.<sup>a</sup> ed., Barcelona, Tusquets.
- , 2009, *El yo minimalista y otras conversaciones*, 3.<sup>a</sup> imp., Buenos Aires, La Marca.
- , 2010a, *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, 2.<sup>a</sup> ed., México, Siglo XXI.
- , 2010b, *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo, 2003, *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- , 1993, *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI.
- Freud, Sigmund, 1913-1914, “Sobre la psicología del colegial”, en: *Obras completas*, tomo XIII, Buenos Aires, Amorrortu.
- Garavito, Edgar, 1995, “La subjetivación como respuesta a la crisis de las ciencias humanas”, en: *El humanismo: una actitud contemporánea. Memorias del Seminario Nacional sobre Formación Humanista en la Universidad*, Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Humanidades, pp. 5-17.
- , 1999, *Escritos escogidos*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas.
- , 1997, *La transcurividad. Crítica de la identidad psicológica*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia.
- Geertz, Clifford, 1997, *El antropólogo como autor*, Barcelona, Paidós.
- , 2003, “Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social”, en: C. Reinoso, comp., *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Barcelona, Gedisa, pp. 27-44.



- Ginzburg, Carlo, 1994, *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*, Barcelona, Gedisa.
- Ginzburg, Natalia, 2002, *Las pequeñas virtudes*, Barcelona, Acantilado.
- Halbwachs, Maurice, 2002, "Fragmentos de la memoria colectiva", *Athenea Digital*, núm. 2, *Universidad Autónoma de Barcelona*, [en línea], disponible en: <http://ddd.uab.es/pub/athdig/15788946n2a5.pdf>
- Heller, Agnes, 1985, *Historia y vida cotidiana*, México, Grijalbo.
- Imen, Pablo, 2003, "El conocimiento como mercancía, la escuela como *shopping*, los docentes como proletarios", en: Paulo Freire, *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 73-84.
- Hincapié, Óscar, 2008, "De risas y burlas en Tomás Carrasquilla", *Agoras. Anuario de la asociación de profesores de la Universidad de Antioquia*, vol. 16 fasc. N/A, pp. 111-120.
- Klein, Irene, 2008, *La ficción de la memoria: la narración de historias de vida*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Lahire, Bernard, 2006, *El espíritu sociológico*, Buenos Aires, Manantial.
- Lavoe, Héctor, 1983, "Juanito alimaña", en: *El vigilante*, CD, Track 3.
- Lepenes, Wolf, 1994, *Las tres culturas. La sociología entre la literatura y la ciencia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- McLaren, Peter, 2003, *Pedagogía, identidad y poder*, Rosario, Argentina, Homo Sapiens.
- Mèlich, Joan-Charles, 1996, *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona, Paidós.
- Mignolo, Walter, 2002, "El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui", en: Daniel Mato, coord., *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Caracas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Comisión de Estudios de Postgrado (CEAP), Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES), Universidad Central de Venezuela, pp. 201-212 [Véase en: *Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales*, [en línea], disponible en: <http://www.globalcult.org.ve/pdf/Mignolo.pdf>].
- Naranjo, Carmen, 1996, "Cuando inventé las mariposas", en: Carmen Rivera Izcoa, dir. y ed., *Diecisiete narradoras latinoamericanas*, Bogotá, Norma, Coedición Latinoamericana, pp. 149-158.
- Nietzsche, Friedrich, 1970, "Sobre verdad y mentira en sentido extramoral", en: *Obras completas*, Buenos Aires, Prestigio, vol. 1, pp. 543-556.
- Ortiz Naranjo, María Nancy, 2011a, "El balbuceo de la lengua académica", en II Coloquio de la Maestría en Estética y I de la línea "Narrativas, prácticas expresivas y estéticas", Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, Facultad de Ciencias



- Humanas y Económicas, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, 16 de noviembre.
- , 2011b, “Imaginario sobre investigación en la formación de maestros de lenguaje. Socialización de una ruta metodológica”, en: Mauricio Múnera Gómez, Ana Cecilia Sánchez Atehortúa y Edwin Carvajal Córdoba, *Redlecturas*, Medellín, Red Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Nodo Antioquia, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Facultad de Comunicaciones, Secretaría de Educación de Medellín, núm. 4, 2011, *Faceducación*, [en línea], disponible en: <http://www.faceducacion.org/redlecturas4/?q=book/export/html/7>.
- , 2011c, “La narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, pp. 133-144.
- Pardo, José Luis, 2004, “La pervisión del lenguaje”, *Letras Libres*, núm. 33, junio, [en línea], disponible en: <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/la-pervision-del-lenguaje>
- Pessoa, Fernando, 2010, *Libro del desasosiego*, traducción de Perfecto E. Cuadrado, Barcelona, Acantilado.
- Pellicer, Carlos, 1984, *Julieta y su caja de colores*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Piñón, Nélida, 2005, “La memoria femenina en la narrativa”, *Leer y releer*, Medellín, Universidad de Antioquia, Sistema de Bibliotecas, núm. 41, pp. 17-33.
- Restrepo, Olga, 2004, “Retórica de la ciencia sin ‘retórica’. Sobre autores, comunidades y contextos”, *Revista Colombiana de Sociología*, Bogotá, núm. 23, pp. 251-268.
- Ricoeur, Paul, 1995, *Tiempo y narración*, vol. 1, *Configuración del tiempo en el relato histórico*, México, Siglo XXI.
- , 1998, “¿Qué es un texto?”, *Revista Lingüística y Literatura*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Comunicaciones, núm. 33, enero-junio, pp. 86-105.
- , 2002, “El olvido en el horizonte de la prescripción”, en: *¿Por qué recordar? Foro Internacional Memoria e Historia*, Barcelona, Granica, pp. 73-76.
- , 2006, *Sí mismo como otro*, 3.<sup>a</sup> ed., Madrid, Siglo XXI.
- , 2010, *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Rimbaud Arthur, 2009, *Una temporada en el infierno. Carta del vidente*, [en línea], disponible en: [http://www.maldororediciones.eu/pdfs/maldororediciones\\_rimbaud\\_temporada.pdf](http://www.maldororediciones.eu/pdfs/maldororediciones_rimbaud_temporada.pdf)
- Rodríguez, Pablo, 2009, *Individuar. De cristales, esponjas y afectos*, prólogo de G. Simondon, “La individuación. A la luz de las nociones de forma y de información”, Buenos Aires, Cactus y La Cebra Ediciones.



- Rouso, Henry, Antoine Garapon y Julia Kristeva, 2002, "La necesidad de olvido", en: *¿Por qué recordar? Foro Internacional Memoria e Historia*, Barcelona, Granica, pp. 87-110.
- Runge Peña, Andrés y Diego Muñoz, 2005, "Educación, formación, pedagogía y crisis de la modernidad: la reivindicación del ser humano como ser crísico", en: Antonio Avellano, *La educación en tiempos débiles e inciertos*, Barcelona, Anthropos.
- Saint-Exupéry, A., 2005, *El Principito*, Buenos Aires, Emecé.
- Salas, María Cecilia, 2008, *Foucault o la transformación por el propio conocimiento*, en: *Dossiers Filosofía Contemporánea*, Asociación de Investigaciones Filosóficas, diciembre de 2008, Medellín.
- Saramago, José, 1998, *Todos los nombres*, Alfaguara, Buenos Aires, Santillana.
- , 2001, *La moral insurrecta*, entrevista realizada por Amparo Osorio y Gonzalo Márquez Cristo, *Revista Universidad de Antioquia*, núm. 265, julio, pp. 47-55.
- Shaftesbury, 1997, *Carta sobre el entusiasmo*, introducción, traducción y notas de Agustín Andreu, Barcelona, Crítica.
- Süskind, Patrick, 1996, "Amnesia in litteris", en: *Un combate y otros relatos*, Barcelona, Seix-Barral, pp. 81-91.
- Tan, Shaun, 2005, *El árbol rojo*, Cádiz, Barbara Fiore.
- Torres, Rosa María, 2000, *Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes*, Buenos Aires, Paidós.
- Weinberg, Liliana, 2002, "El ensayo y la antropología: Montaigne y los posibles orígenes de una práctica", en: Rafael Pérez-Taylor, comp., *Antropología y complejidad*, Barcelona, Gedisa.
- White, Hayden, 1992, *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós.
- , 2003, *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*, Barcelona, Paidós.







Impreso en la Imprenta Universidad de Antioquia  
en marzo de 2014.

En su elaboración se utilizó papel Propalibros beige 70 g  
en páginas interiores, y Propalcote 150 g para carátula.

Fuente tipográfica: Cambria 11 puntos