



**Ser habitante de una patria po(e)sible: de subjetividades políticas y juventudes como posibilidades**

Obed de Jesús Cardona Alzate  
Daniel Taborda Castañeda

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

Asesora  
Erica Elexandra Areiza Pérez  
Doctora (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana  
Medellín, Antioquia, Colombia  
2024

<b>Cita</b>	(Cardona y Taborda, 2024)
<b>Referencia</b>	Cardona, O. y Taborda, D., (2024). <i>Ser habitante de una patria po(e)sible: de subjetividades políticas y juventudes como posibilidades</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	



CRAI María Teresa Uribe (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas)

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

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes

**Decano/Director:** Wilson Antonio Bolívar Buriticá

**Jefe departamento:** Cártul Valerico Vargas Torres

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

## **Dedicatoria**

Dedicamos este trabajo a la memoria de **John Stiven Avendaño Vargas** (1999-2022): un caminante que encontró en el arte una patria y luchó incansablemente para que existiera un futuro para las juventudes y para sí. Un caminante que se ensoñó junto a nosotros este trabajo de grado.

Te llevamos en el corazón y amamos. Aquí hay parte de tu legado.

Dirigimos este trabajo de grado a las juventudes, también a maestras y maestros que no se rinden ante el horror de la actualidad y buscan un mundo habitable y bello donde podamos pensar, sentir, decir y actuar.

## **Agradecimientos**

Agradecemos a Erica, nuestra asesora, quien en un momento de dolor nos supo abrazar y contagiarnos nuevamente del amor por la educación.

Agradecemos a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia por su apuesta formativa desde las dimensiones éticas, políticas y estéticas del sujeto. Sin duda, quedamos con una bella impronta.

Agradecemos a Carolina Zapata, quien supo acogernos desde el primer momento y tuvo la valentía de confiar y trabajar con nosotros para edificar otros mundos po(e)sibles.

Agradecemos a la I.E. Antonio Derka por su apertura y deseo de curvar los destinos sentenciados.

Agradecemos a las juventudes de Medellín por demostrarnos que es posible imaginar otros horizontes, por enseñarnos y llenar de sentido nuestro anhelo magisterial. Gracias por confiar en nosotros. Esto es por ustedes.

Gracias a nuestras familias Taborda Casteñeda y Cardona Alzate por acompañarnos en nuestros proyectos formativos. Gracias también a nuestras amigas y amigos por haber sido soporte en los momentos de desasosiego.

## Tabla de contenido

Resumen.....	9
Abstract.....	10
Caminante, no hay camino, se hace camino al andar: introducción al anhelo de una patria po(e)sible .....	11
Caminos bifurcados y el surgimiento de un sendero común: una búsqueda compartida desde un ejercicio (auto)biográfico narrativo.....	13
I. Recorrer un camino con sus contingencias: la construcción del problema .....	18
El mundo del no-andar.....	18
Del mundo del <i>no-andar</i> y el <i>no futuro</i> .....	22
Los caminos de la escuela: abrirse paso para la construcción de mundos posibles .....	26
Sobre la importancia de emprender acciones para construir futuro: justificación e intenciones.....	29
Propósitos y apuestas o curvar los destinos sentenciados.....	32
II. Horizonte teórico y conceptual: develar indicios para labrar nuevos caminos .....	35
Otros caminos que convergen para pensar los mundos del andar: sobre los antecedentes .....	35
Cimientos y andamiajes para la construcción de <i>esa</i> patria: conceptualización y rutas teóricas .....	45
Trazar horizontes en contextos adversos: la necesidad de pensar en pedagogías críticas .....	46
Ensoñar, sensibilizar y aportar a la creación de porvenires: sobre formar en la sensibilidad y en la estética.....	49
Habitar lo po(e)sible: sobre el agenciamiento de subjetividades políticas y la construcción de futuro.....	54
III. Rutas, indicios y perspectivas para la edificación: sobre la metodología.....	59
Simbolizar(se) y narrar(se) en un espacio de posibilidad: sobre una perspectiva narrativa - (auto)biográfica .....	61
(Re)conocernos para habitar: sobre la autopoiesis como acontecimiento en la narración (auto)biográfica.....	62
Un camino poiético a través del arte: sobre la metodología de taller biográfico.....	64

Avivando nuestros anhelos: evocaciones de una memoria pedagógica .....	65
Empezar un camino: primeros pasos de un sueño común .....	65
Caminar en compañía: el reconocimiento y la acogida .....	69
¿Afinando sensibilidades? Sobre miedos, palomas, visitas y literatorios .....	70
Un momento para el cine después de la jornada.....	76
Narrar la vocación magisterial: dispositivos del recuerdo.....	77
Consideraciones éticas .....	77
IV. De la hermenéutica y la narración: revisitando la experiencia para construir sentidos.....	79
Las Bellas desconocidas .....	82
Arqueología del futuro.....	86
Biografías rotas .....	87
La Mona.....	88
Lectura inesperada.....	89
Eco, eco, eco.....	90
Pasión y creación.....	91
El vuelo de Las Palomas .....	94
Ambivalencias .....	96
Del cielo al universo .....	99
V. Entre el padecimiento y la desmesura: sobre resistencias y la escuela de hoy .....	101
Y cuando llegamos, la violencia estaba pintada ahí .....	101
Escuela y resistencia: retos de la educación en un mundo que adolece .....	105
Patrias itinerantes: haciéndose lugar desde los bordes .....	109
Epílogo.....	116
Referencias.....	122

## Lista de ilustraciones

<b>Ilustración 1.</b> Fortuna. Hans Sebald Beham, 1541. ....	19
<b>Ilustración 2.</b> El sueño de la razón produce monstruos. Francisco de Goya, 1799. ....	20
<b>Ilustración 3.</b> Clarividencia. René Magritte, 1936.....	26
<b>Ilustración 4.</b> Pedagogía para el futuro. Archivo personal, 2023. ....	29
<b>Ilustración 5.</b> La amistad. Pablo Picasso, 1908. ....	45
<b>Ilustración 6.</b> El caminante sobre el mar de nubes. Caspar David Friedrich, 1818.....	51
<b>Ilustración 7.</b> La trahison des images. René Magritte, 1929. ....	59
<b>Ilustración 8.</b> Un iluminado Porvenir. Archivo personal, 2023.....	67
<b>Ilustración 9.</b> No futuro en las paredes. Archivo personal, 2023. ....	68
<b>Ilustración 10.</b> Una visita. Archivo personal, 2023. ....	71
<b>Ilustración 11.</b> Galería reflexiva. Archivo personal, 2023. ....	72
<b>Ilustración 12.</b> Sobre trabajar el miedo con las manos. Archivo personal, 2023. ....	73
<b>Ilustración 13.</b> Proceso de creación de la paloma. Archivo personal, 2023.....	74
<b>Ilustración 14.</b> Una piel de retazos. Archivo personal, 2023. ....	74
<b>Ilustración 15.</b> Literatorio. Archivo personal, 2023.....	74
<b>Ilustración 16.</b> Visita a la UdeA. Archivo personal, 2023. ....	75
<b>Ilustración 17.</b> Construyendo futuro sobre el no futuro. Archivo personal, 2023.....	76
<b>Ilustración 18.</b> VII foro de experiencias en investigación escolar y metodologías activas. Archivo I.E Antonio Derka, 2023. ....	78
<b>Ilustración 19.</b> Biografías, presentes y futuros. Camila López Palacio, 2024.....	79
<b>Ilustración 20.</b> Acontecimientos y líneas de sentido. Elaboración propia, 2024.....	82
<b>Ilustración 21.</b> Trazos 1. Archivo personal, 2023.....	111
<b>Ilustración 22.</b> Trazos II. Archivo personal, 2023. ....	111
<b>Ilustración 23.</b> Collage: experiencias. Archivo personal, 2024.....	119

**Ilustración 24.** El no futuro en las paredes de Capurganá, Chocó. Archivo personal, 2024..... 120



### Resumen

En esta apuesta investigativa nos preguntamos de qué manera la literatura y el arte aportan en la transformación de las subjetividades políticas de las juventudes de Medellín en contextos afectados por el fenómeno del *no futuro*, específicamente en la Institución Educativa Antonio Derka, ubicada en la comuna uno. En el desarrollo del proyecto participaron estudiantes de secundaria de grados octavo y noveno. Nuestra perspectiva epistémica y metodológica se sustentó en una investigación narrativa (auto)biográfica con un enfoque hermenéutico, que nos permitió develar relatos de vida, realidades socioculturales y redes de significados construidas. La narración y el loable acto de contar y escuchar hicieron audibles voces históricamente silenciadas, al tiempo que favorecieron procesos de construcción de sí y configuración de vínculos intersubjetivos. Asimismo, la literatura y el arte posibilitaron la construcción de un lugar simbólico al que nombramos patria po(e)sible, donde se gestaron otras formas de re-existencia que aportaron a la democratización de la cultura y del deseo por la vida. Unido a ello, se interpelaron estigmas impuestos sobre las juventudes de la ciudad, puesto que encontramos trayectorias juveniles con capacidades intelectuales, sensibilidades y posturas dispuestas a contribuir a una sociedad pacífica, justa y habitable.

*Palabras clave:* juventudes, no futuro, subjetividades políticas, literatura, arte, narrativas.

### **Abstract**

In this research endeavor, we inquire about the ways in which literature and art contribute to the transformation of the political subjectivities of the youth in Medellín, in contexts affected by the phenomenon of "no future", specifically at the Antonio Derka Educational Institution, located in Comuna uno. Eighth and ninth-grade high school students participated in the project. Our epistemic and methodological perspective was grounded in a (auto)biographical narrative research with a hermeneutic approach, which allowed us to unveil life stories, socio-cultural realities, and constructed networks of meanings. The act of narration and the admirable act of telling and listening made historically silenced voices audible, while also favoring processes of self-construction and the configuration of intersubjective bonds. Likewise, literature and art enabled the construction of a symbolic place which we named "patria po(e)sible" (possible-poetic homeland) where other forms of re-existence were generated that contributed to the democratization of culture and the desire for life. Additionally, imposed stigmas on the youth of the city were challenged, as we found youth trajectories with intellectual capacities, sensibilities, and dispositions willing to contribute to a peaceful, just, and habitable society.

*Keywords:* youth, no future, political subjectivities, literature, art, narratives.

## **Caminante, no hay camino, se hace camino al andar: introducción al anhelo de una patria po(e)sible<sup>1</sup>**

*Cuando emprendas tu viaje a Ítaca  
pide que el camino sea largo,  
lleno de aventuras, lleno de experiencias  
Constantino Cavafis, Ítaca*

El género humano no viene con un manual de instrucciones para su trasegar existencial, tampoco tiene rieles preestablecidos por los cuales transitar unívocamente, pese a que algunas fuerzas económicas e ideológicas hoy nos quieran convencer de lo contrario. Antonio Machado (2010) lo supo, y como un poeta que escribe para pasado mañana, nos dejó una sabiduría universal: “caminante, no hay camino, se hace camino al andar” (p.5). Hoy, conscientes de esta incertidumbre que supone existir, optamos por contar un poco acerca de los caminos que hemos hecho al andar. En el ciclo de prácticas finales del pregrado en Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia nos habitaron inquietudes existenciales que se convirtieron en argumentos ontológicos para continuar *haciendo caminos* desde nuestras experiencias y sentires, poniendo en el centro la literatura, el arte, las juventudes y las subjetividades políticas como ese viaje a Ítaca, esa esperanza de patria que nos impulsa a estar en movimiento en este campo fundante de lo humano llamado educación.

Al reconocernos como viajeros en la búsqueda incesante de una patria *po(e)sible* -así como tantos a los que la existencia les duele o los deja estaqueados frente a los inexplicables sucesos- nos asumimos como extranjeros, con todo lo que ello supone: el extrañamiento frente al mundo, frente a ese otro ser que habita el aula, frente a nuestros procesos, frente a las dinámicas educativas de aquel lugar que se convertiría en nuestro hogar: la Institución Educativa Antonio Derka. Ser extranjeros en tanto no existe un trayecto conocido sino uno por hacer, ser habitantes en tanto pertenecemos al género humano y nos reconocemos en la incertidumbre y la necesidad de crear mundos posibles, donde el contacto con otras sensibilidades nos transforme y nos mantenga en movimiento, por lo tanto, vivos. Se trata, entonces, de hacer unos caminos que nos lleven a la

---

<sup>1</sup> Para la segunda parte del título, retomamos un bello juego de lenguaje propuesto por Noemí Durán (2013) en el texto: *Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles. Propuesta de nuevos escenarios para la educación y la investigación educativa*. Lo po(e)sible hace referencia a aquel carácter poético que se asume frente a la existencia para que, a través de diversos lenguajes, se abran otros caminos posibles y se creen nuevas metáforas.

edificación de una patria que converge en la sensibilidad humana, una patria que se construye, se habita y se evidencia en la literatura y el arte.

Es por esto que, con un deseo de reconocer los caminos transitados, queremos hacer un ejercicio de *recordar*, es decir, pasar nuevamente por el corazón aquellas experiencias que nos han traído hasta este lugar, que nos han posibilitado leer un contexto, realizar una problematización y buscar sentidos posibles para la construcción y defensa de aquella mencionada patria, no desde una carencia, sino desde una *utopía*, un lugar que no existe, pero cuya riqueza está en perseguirlo y llenarse de agenciamientos para hacerlo habitable, como bien lo expresa Galeano (2001) con su escrito *Ventana al horizonte* “Ella está en el horizonte —dice Fernando Birri—. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Entonces, ¿para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar” (p. 230).

Caminemos entonces, sintiéndonos libres y vivos, por esos caminos en los cuales nos transformamos y encontramos a otras y otros, también libres, que caminaron y construyeron con nosotros. Busquemos y edifiquemos esa patria, ya que, con esta, así sea por momentos, podremos dejar de lado esa condición de extranjería, de no pertenencia y de no habitanza. No soltemos nuestro derecho a caminar; con ello perseguimos esa utopía, ese espacio simbólico que se traduce en sostén para el oficio de vivir.

Ahora bien, queremos presentarles una especie de mapa experiencial que proponemos como ruta de viaje para lectores y lectoras. Se trata de la anticipación de los trayectos que hemos desplegado en este trabajo de grado.

En el primer capítulo recorreremos caminos con sus contingencias para hablar de la construcción del problema. Allí problematizamos el mundo del *no-andar*, del *no futuro* y el papel de la escuela en la configuración de mundos posibles, además de declarar cuáles son nuestros propósitos. Por otra parte, en el segundo capítulo abordamos el horizonte teórico y conceptual en clave de piso epistémico que nos permitió delimitar enfoques, sostener posturas y convicciones. Para ello, generamos interlocuciones con autoras y autores que se han ocupado de cuestiones, líneas de indagación, reflexiones y esperanzas afines a las nuestras. Estos diálogos resultaron clave para trazar rutas de comprensión a lo largo del trabajo.

Ahora bien, en el tercer capítulo hablamos de nuestra caja de herramientas: la metodología que construimos, tomando como base una perspectiva narrativa (auto)biográfica y ciertos dispositivos empleados como el taller biográfico y las memorias pedagógicas. Sumado a lo

anterior, en el cuarto capítulo revisitamos la experiencia vivida a través de un ejercicio de metanarrativas fundamentado desde una perspectiva hermenéutica. Allí nos centramos en los acontecimientos que nos atravesaron y que se traducen en las construcciones de sentido o derivas de esta propuesta pedagógica e investigativa.

Por último, en el quinto capítulo expandimos el ejercicio interpretativo a partir de algunas líneas de sentido. Para ello acudimos a una propuesta ensayística en la que se ahonda en las resistencias y en el papel de la escuela en los contextos habitados.

### **Caminos bifurcados y el surgimiento de un sendero común: una búsqueda compartida desde un ejercicio (auto)biográfico narrativo**

Cuando era un adolescente, entre mis trece o catorce años, pensé que la acción de leer era algo muy aburrido, peor aún, pensaba que leer literatura era sumamente tedioso. Se trataba, para mí, de un medio por el cual podría aprobar una materia en el colegio y avanzar el siguiente escalón en el tan aparente orden obligatorio de la vida: estudiar hasta la básica secundaria, luego la universidad -si es posible, claro- y después trabajar en lo que más dinero de, o dicho de otra manera, entregarse al mejor postor para continuar una vida “exitosa”.

En ese contexto, la lectura era solo un obstáculo para aquel recorrido impregnado en mí, cuan sino que es inevitable. Bien decía Estanislao Zuleta que cuando la lectura es impuesta, se le está prohibiendo a quien se le impuso. Pese a ello, aconteció para mí una lectura. Nada más y nada menos que *La metamorfosis* de Kafka.

En aquella novela encontré varios pensamientos que me habitaban, pero no sabía explicar a los demás. Encontré claridad con respecto a algunos sentimientos que no entendía y, sobre todo, encontré la literatura. En un momento de ese camino comprendí, como si de una revelación mística se tratase, que el ser humano puede continuar humano gracias a la literatura. Sentía que había más entendimiento con respecto a mí, con respecto al mundo que me rodeaba y con respecto a los otros, pero, al mismo tiempo, creía que había mucho más por entender y aprender, lo cual se transformó en un deseo y búsqueda personal de nunca acabar, pues, entre más comprendiese y buscara, al mismo tiempo más tendría que buscar y comprender. Esa exploración me suponía una gran emoción.

Por consiguiente, me pregunté, ¿Por qué se me hacía tan lejana y tediosa? ¿Por qué hacía mala cara cuando tenía la obligación de leer? Quizá, como se atribuye a Pennac (1993), “el verbo leer no soporta el imperativo” (p.5). Por tanto, cuando tenía que hacerlo, cuando se me decía: “lea pues”, se me tornaba como un castigo. Se trataba de un gran consejo dicho de la forma equivocada. De alguna manera se me prohibía la literatura.

El crédito de mi amor por la literatura no recae solo en Kafka. Llegan a iluminarme el alma el cine, la música y diferentes manifestaciones del arte. Las historias que allí encontraba me envolvían de tal manera que el resto del mundo desaparecía para mí por momentos. En esas historias las autoras y autores hablaban sobre lo glorioso que es el mundo de los libros, sobre lo necesario para el ser humano y su sensibilidad, su pensamiento y el encuentro de su propia voz. Las otras expresiones artísticas me hacían invitaciones constantes para que me acercase a la literatura. En ella y en el arte encontré sentido para una vida que sentía tan corriente y simplona, tan vacía para ser vivida. Fueron lámpara a mis pies en el camino oscuro que a veces es la existencia.

Por otra parte, hoy me pregunto: ¿cómo evitar prohibirles a los jóvenes la literatura y el arte con el imperativo enunciado en el ejercicio de maestro? Al mismo tiempo, ¿cómo permitir que aquellas manifestaciones artísticas sean acontecimiento para ellos? ¿Cómo ofrecerles la riqueza del arte? ¿Cómo mostrarles que el arte les puede, incluso, salvar la vida, darles los sentidos que tanto buscan o, por lo menos, ayudarles a construir caminos en la eterna búsqueda de esos sentidos?

En el sendero que estoy recorriendo para ser maestro tengo confianza en que eso que fue acontecimiento para mí lo será para alguien. Pienso que lograré poner en disposición la literatura y las artes para que luego ellas hagan su trabajo. Ellas serán faro para que los jóvenes encuentren su propia voz, encuentren sentidos, preguntas, medios por los cuales disenter y estimular el pensamiento. Que con la literatura y el arte puedan dotar de sentido todo aquello que antes no lo tenía, que puedan dejar de sentir un vacío por dentro que los consume, que los haga conmoverse, que, al fin de cuentas, sea acontecimiento en ellos.

Daniel Taborda Castañeda

\*\*\*

Antes, mi repertorio de palabras vacías de sentido era amplio: vida, esperanza, futuro, mañana, lugar, política... Creía que estas eran asignadas siempre a otros, que había una especie de

repartos semánticos y yo no era invitado, hasta que un día fue aconteciendo aquello, lo de esa nueva palabra que transformaría mi existencia por completo.

Estaba próximo a cumplir catorce años y era el año 2014. No era un estudiante ejemplar, tenía un par de vicios y era experto en la materia del rebusque: vendía dulces y estaba empezando a incursionar en un lavadero de carros, además de tener un pequeñísimo emprendimiento de venta de camisas. Necesitaba cosas *útiles* en mi vida, cosas para la *renta*. Creía que el mundo era solo una cosa: una especie de cadena alimenticia donde se debía estar siempre en la cima, a cualquier costo, con una desconfianza tenaz del ser humano. Recuerdo con un poco de vergüenza mis referentes para ese entonces: idolatraba a ciertos heraldos de la muerte y de la codicia... y ella llegó, justo en ese momento.

Mi primera reacción, como sucede con todas aquellas palabras aún vacías, fue la de la indiferencia. Tuve clases de *artística* desde que ingresé a la escuela, pero para mí el arte no era una palabra que pudiera significar algo, pues creía que era un concepto reservado para aquellos que, por revelación divina, condiciones histórico-materiales, algún don extraño o azares podían entrar al mundo de lo abstracto. El arte era aquella producción de las personas que tenían un lugar en el mundo y yo solo sabía de no lugares y de no futuros.

En ese 2014 hubo un libro, muchas tardes y un género musical: hubo un acontecimiento que *se fue haciendo*, del cual tengo una imagen difusa. Recuerdo que encontré a Canserbero, rapero venezolano. Algo en él me seducía, en su forma de cantar, en aquello que decía. No entendía ni la mitad, sin embargo, lo disfrutaba. Ese fue, me atrevo a decir, mi primer encuentro con la música que atraviesa el cuerpo, con la literatura, con la poesía. Recuerdo haber reproducido repetidamente la canción de moda del rapero “Jeremías 17:5”. Indagué de dónde venía ese título, porque reconocía claramente que tenía relación con la biblia. Recuerdo que en ese momento no me sentía solo en el mundo: tenía la idea de que Canserbero me entendía y había cometido la osadía de poner en palabras aquello que yo sentía. Fue algo así como conocerse y sentirse cobijado a través de las palabras de otro.

Seguí escuchándolo y empecé a escribir algunas de sus frases en mi libreta, las cuales serían usadas posteriormente. Recuerdo mucho a tres de mis compañeros de colegio, con los cuales solía bajar a coger el bus al terminar la jornada académica. En una de esas tardes, empecé a improvisar rap e hice pasar por propias las frases de Canserbero. Nos entretuvimos tanto en ese juego que no llegué a tiempo para cumplir con mi turno en el lavadero.

Y así seguí, escuchando para robar aquellas frases que sentía que eran mías. En cuestión de semanas empecé a escribir mis propias canciones, mis propios poemas, pero siempre con frases de otros, con ese bello robo de sensibilidades. Había encontrado, de una manera extraña, un lugar en el mundo y ese lugar era la música y la poesía. Me di cuenta de que, al leer literatura, escuchar música y escribir, mi mundo tenía más palabras: palabras propias inspiradas por las de otros. Sentí que poco a poco marcaba vías de acceso a la realidad, que podía vivir de otra manera y que el mundo, pese a ser hostil, también podía presentar belleza y otro montón de cosas. Me gastaba el tiempo con un par de audífonos, un MP3 y un libro de poesía hurtado de la biblioteca del colegio. Luego llegó la pintura, por último, el cine...

Recordando este acontecimiento que *se fue haciendo*, me doy cuenta de que el arte se configuró en mi vida como la más efectiva -quizá la menos desgarradora- manera de estar en el mundo. El arte lo que hizo fue llenarme de argumentos ontológicos y de reflexiones sobre el mundo, a mí, que era un joven lleno de sinsentidos, inscrito en un no futuro. El arte fue ese visor que me ayudó a entender y transformar la realidad, que me salvó de la muerte y de terminar consumido por el mundo y sus sustancias. Deseo que esto que me pasó le siga pasando a las juventudes: que la vida, el futuro y la posibilidad no sigan siendo palabras vacías de sentido.

Obed de Jesús Cardona Alzate

\*\*\*

Ahora bien, ¿cómo se ponen en común estos dos caminos? Le apostamos a que se trata de un deseo compartido: el de posibilitar que los jóvenes descubran y experimenten el arte como una patria en la cual coexisten mundos po(e)sibles, que no todo está echado a perder y que siempre podremos elegir la vida por encima de la muerte y sus tentáculos, como a nosotros nos sucedió en su momento. Creemos que esta patria puede salvarnos de unas terribles realidades que brinda la existencia en Medellín; realidades que se han normalizado y que atienden a un determinismo histórico que fija destinos inamovibles.

Esta patria quizá nos salva de nosotros mismos. Nos cambia, nos habita, nos invita a la praxis; nos transforma en sujetos políticos e intelectuales, en tanto estamos interpelando constantemente desde diversas experiencias estéticas el mundo construido. En nuestros ejercicios biográficos pudimos observar que en el momento en el que habitamos el arte como patria, intentamos comprender las dinámicas del mundo, sus discursos y no solo reproducir lo establecido. Esta patria nos habilita para disentir, crear, protestar o agenciar mundos posibles no solo para sí



mismo, sino para todas y todos. Tenemos esa convicción porque *nos pasó* y elegimos la vida. Hoy nos unimos porque queremos que más jóvenes elijan la vida, la literatura y el arte.

## I. Recorrer un camino con sus contingencias: la construcción del problema

### El mundo del no-andar

*La inevitable conclusión es que las cosas demasiado gobernadas por el lucro no pueden educarnos, porque están dispuestas a ofrecernos cosas que atentan contra nuestra inteligencia si el negocio se salva con ellas.*

William Ospina, La lámpara maravillosa

Asistimos a un mundo moderno que se ha venido cimentando en senderos limitados, trazados estratégicamente con un arado neoliberal. En este mundo, que denominaremos el mundo del *no-andar*, los caminos ya están predeterminados y su misión es normativizar al sujeto desde paradigmas positivistas y *reificadores*. Pavimentado con el asfalto de la racionalidad, el mundo del *no-andar* busca encausar lo humano en imperativos categóricos, afianzando aún más la idea de que solo es posible el tránsito por un camino unívoco predispuesto para tales fines y que aquellos que se desvíen de esta norma estarán entorpeciendo el “progreso” social, económico y político. Este mundo del *no-andar* parece imposibilitar la construcción de una patria humana y de los caminos que se van haciendo, pues ya hay dos dispuestos: el de la normatividad y el de la no-normatividad. Al respecto, hay una frase atribuida a Van Gogh<sup>2</sup>, un humano demasiado humano, que reza de la siguiente manera: “la normalidad es un camino pavimentado: es cómodo para caminar, pero nunca crecerán flores en él”. Desde un panorama actual, bien podríamos transitar por un pavimento neoliberal, pero realizaríamos una renuncia a las flores, que bien pudieran simbolizar la vida y la posibilidad de un acontecimiento. Aquel que se decide por las flores, elige el camino de la no-normatividad.

Así, hay una especie de trasegar que lleva a un lugar determinado, donde el género humano pareciese correr en círculos viciosos, como si de un eterno retorno se tratase. Esta idea, claro está, ha afectado diversos ámbitos de nuestra vida contemporánea y ha instaurado una gramática histórica plagada de determinismos. En este punto recordamos a la diosa Fortuna, reconocida en la mitología romana por ser dadora de *buena* suerte o *mala* suerte, cuya alegoría es una rueda que representa el destino: mientras a algunos les corresponde estar arriba, a otros les corresponde estar

---

<sup>2</sup> Si bien, esta frase se le atribuye a Vincent Van Gogh, no se encuentran coincidencias con dicha frase en sus escritos y cartas.

abajo, como se puede evidenciar en la siguiente ilustración. De nuevo, se presentan solo dos caminos ya hechos. Retomaremos esta metáfora más adelante.



**Ilustración 1.** *Fortuna*. Hans Sebald Beham, 1541.

La narrativa neoliberal ha construido argumentos para convencer a los sujetos sobre esta visión *maniqueísta* del camino ya arado en el mundo del *no-andar* y disputado entre lo instituido y lo instituyente. La ética se ausenta y se ingresa a un sistema de valores donde priman el lucro, la producción, el consumo y la utilidad, desplazando la sensibilidad humana a un segundo o hasta tercer plano, pues esta no genera un beneficio para el camino preestablecido. La educación ya no es vista como un derecho fundamental del ser humano, sino como un bien de consumo, en el que el sujeto es transformado en pieza de un engranaje social, cuyo propósito es producir y consumir, sin importar los medios por los cuales lo consiga. Se emprenden procesos de *reificación* donde las personas son un medio y no un fin en sí mismo, donde el arte se desplaza a un plano baladí. ¿Por qué es baladí? Porque pocas veces produce un enriquecimiento económico; lo único con importancia para esta vía pavimentada, para este sistema.

Así pues, existimos en un mundo donde prima la materia económica sobre lo humano, donde incluso el ser tiene precio (más no un valor), donde la globalización no es sino el pretexto del desplazamiento del habitar<sup>3</sup> de un sujeto. Podemos afirmar que estamos en un mundo en crisis y que esta crisis se ha transversalizado y desplazado al ámbito educativo, donde se han priorizado las *competencias* de la productividad.

Para ser competente en el mercado laboral no es menester la locura o el aparente desorden que puede aparecer en el orden del arte. Es importante ser sujeto de razón y de la razón del sistema, pese a que esto desemboque en una pesadilla eterna o en una muerte simbólica del sujeto en la que se pierden sus deseos y, por lo tanto, parte de su humanidad, como bien se puede interpretar en este fresco de Goya<sup>4</sup>.



**Ilustración 2.** *El sueño de la razón produce monstruos.* Francisco de Goya, 1799.

---

<sup>3</sup> Desde una visión antropológica, el habitar no se limita a una mera ocupación del espacio, sino que se inscribe en un sentimiento de arraigo que se da en procesos de significación, tanto individuales como colectivos. Esto, desde nuestra metáfora, nos lleva a reflexionar que un camino debe ser habitable, por ende, construido y significado, recordando que *el camino se hace al andar*.

<sup>4</sup> Una de las interpretaciones generalizadas plantea que en este grabado se hace una exaltación a la razón pura como fuente de humanidad y bienestar social, donde la razón del sistema debe ser la razón del sujeto y esto, en apariencia, genera bienestar, por lo que el sueño o la ausencia de esta razón produciría efectos negativos o locuras aparentes. Sin embargo, desde nuestra interpretación, el grabado expresa lo que ocurre si se impone una sola forma de razón y de creación, pues con esto se obliga, al mismo tiempo, a un adormecimiento en el sujeto que no posibilita otras racionalidades que escapen de la hegemónica y que desembocan en una pesadilla, tal como se infiere del título del grabado. Se trata, entonces, de hacer un ejercicio desde diferentes formas de la razón, no solo desde la imperante, y que esto no sea visto como algo negativo, monstruoso o síntoma de una locura perniciosa.

En ese contexto, es importante que los pensamientos giren en torno a superarse, trabajar más que los demás, porque claro, se trata de una carrera, de una competencia en la que se debe dejar atrás al otro en vez de cooperar con él. Por eso está prohibido el ocio: ¿para qué leer una novela de Dostoievski -tan largas que son- si en ese tiempo puedo ganar dinero y buscar cómo invertirlo luego? De esta manera, al solo aceptarse los comportamientos “racionales”, hay una inhibición de aquellas expresiones que brotan desde la sensibilidad humana, lo que pone en tensión al arte y a las expresiones de subjetividad.

Ese sistema construyó una racionalidad que, paradójicamente, incita a un no pensar, a un no sentir y un recibir acríticamente toneladas de información de un mundo exterior que se presenta en una *razón pura* como natural, acabado e inamovible. Esta búsqueda por la objetividad, por una noción de verdad aristotélica que se inscribe en una verdad por correspondencia donde se dice *de lo que es, que es y de lo que no es, que no es*, desplaza el pensamiento crítico y anula al sujeto, aún en el campo educativo, como bien lo expresa Nussbaum (2010): “El pensamiento crítico no sería un componente importante de la educación para el crecimiento económico y, en efecto, no lo ha sido para los estados que persiguen esta meta sin descanso” (p. 42).

Fito Páez (1992, estrofa 2), otro humano demasiado humano, se realizó una serie de interrogantes que convirtió en arte y que se relacionan directamente con ese mundo del *no-andar*. En su canción *Al lado del camino* nos dice que:

[...] *en tiempos donde nadie escucha a nadie,*  
*en tiempos donde todos contra todos,*  
*en tiempos egoístas y mezquinos,*  
*en tiempos donde siempre estamos solos,*  
*habrá que declararse incompetente*  
*en todas las materias del mercado,*  
*habrá que declararse un inocente*  
*o habrá que ser abyecto y desalmado [...]*

Quizás hay otras opciones, Fito. Quizás, la educación, el arte y la literatura, una formación estética que fomente las subjetividades políticas, donde haya un constante cuestionamiento, puede salvarnos de ser abyectos y desalmados para construir nuevos caminos para andar. O no,

recordemos que el ser humano es pura posibilidad, contradicción y una amplia amalgama de matices.

Pese a la descripción que hemos planteado del sistema neoliberal, creemos que sí hay diferentes puntos de fuga en los cuales los sujetos han tomado posturas políticas, éticas y estéticas. Se evidencia, en algunas ocasiones, que hay un reconocimiento del arte en sí mismo, más allá de ser mercantilizado: hay posibilidades para que el arte, la educación y el sujeto puedan ser lumbrera, promesa de patria.

### **Del mundo del *no-andar* y el *no futuro***

Estas dinámicas del mundo del *no-andar* se han constituido en ciertas gramáticas históricas que se han nombrado de distintas maneras, dependiendo del contexto. Como seres de la contingencia estaremos siempre supeditados a uno, pero este no implica un determinismo en nuestra existencia, aunque nos lo quieran hacer creer. Una de las consecuencias ineludibles de ese mundo neoliberal en la ciudad de Medellín se ha materializado en una serie de estigmas que recaen especialmente en las juventudes: el *no futuro*.

El *no futuro* no es para todos y todas. Acceden a él solo aquellos o aquellas a quienes, retomando la imagen de la diosa Fortuna, les corresponde históricamente estar abajo. Se da como un hecho: han censurado a Machado y solo se escucha: “caminante, no hay camino”. Ese *no futuro* es un término acuñado por el director de cine Víctor Gaviria en su película *Rodrigo D. No futuro* (1990), donde se muestra cómo la violencia, el narcotráfico y las políticas que empobrecen a los sujetos arrebatan la posibilidad de un porvenir y de oportunidades vitales para las juventudes. Allí, Fortuna está más presente que nunca: la desigualdad se convierte casi en la nueva alegoría de la diosa, que podría ser equivalente, en términos contemporáneos, al dios mercado.

Esta Medellín del *no futuro* lleva años en construcción y se afianzó con la aparición de fenómenos como el narcotráfico y el narcoterrorismo entre las décadas de los ochenta y noventa. Allí, la muerte se convirtió en una mercancía de bajo costo y las juventudes, inmersas entre las violencias estructurales y delincuenciales, terminaron por ser una de las poblaciones más afectadas, como se puede ver en los testimonios recopilados por Alonso Salazar (2018) en su obra *No nacimos pa' semilla*, donde los jóvenes tienen la voz para narrar sus experiencias en un contexto violento y de *no futuro*. Estos testimonios evidencian cómo el rechazo social, el abandono estatal y la

frustración por la falta de oportunidades impulsaron a un gran número de jóvenes a transitar por los aparentes únicos caminos: el sicariato, la expensa de drogas y la violencia. Todo desde la promesa de cambiar sus condiciones de existencia y salir de los “cordones de miseria” en los que se encontraban.

En este transcurrir murieron y siguen muriendo muchos de nuestros jóvenes, que representaban la esperanza de un porvenir. La vida se trivializó y entró en el mercado como un producto devaluado, donde el futuro de aquellos habitantes empobrecidos era el ataúd o la prisión. Al respecto, Miguel Hernández (1988) escribe un poema desgarrador:

*La vejez en los pueblos.  
El corazón sin dueño.  
El amor sin objeto.  
La hierba, el polvo, el cuervo.  
¿Y la juventud?*

*En el ataúd.*

*El árbol, solo y seco.  
La mujer, como un leño  
de viudez sobre el lecho.  
El odio, sin remedio.  
¿Y la juventud?*

*En el ataúd. (p. 476).*

Ahora, ¿en qué estamos? Pese a que el lema de una reciente alcaldía fue la “Medellín futuro”, asistimos a una institución educativa ubicada en el nororiente de la ciudad que da cuenta de un abandono estatal y de unas dinámicas que refuerzan la idea de un *no futuro*, donde se denuncia una realidad construida socialmente para las juventudes, se derriba la idea de que la educación puede transformar a los sujetos y se plasma un nihilismo social impulsado por un sistema

político-económico, donde la vida se centra en el presente y la supervivencia económica para mantenerse, debido a que las condiciones no favorecen el desarrollo del sujeto (Vélez, 2018).

Esta idea, al presentarse como un camino ya hecho, ha generado a su vez un estigma, una gramática que ya es paisaje. La imagen del joven empobrecido, violento y drogadicto se ha institucionalizado y ha sido recurrente en diversos escenarios de la vida social. Incluso, actualmente, escuchamos en las calles o en los hogares frases como “todo lo del pobre es robado”, “el pobre es pobre porque quiere”, “la juventud está echada a perder”, y para completar, que antes había “más decencia”, entre otras.

El *no futuro* asiste hoy a nuestros contextos de diversas maneras, pero su forma predilecta es la desesperanza, la afirmación de un mundo del *no-andar*. En este punto, recordamos al cantautor puertorriqueño Daniel Santos con *El juego de la vida*, cuando anuncia que: “cuatro puertas hay abiertas al que no tiene dinero: el hospital y la cárcel, la iglesia y el cementerio” (1953, estrofa 4). Estas ideas siguen vigentes en nuestros contextos y convergen, de igual manera, en la educación.

El dinero se ha puesto en el centro, *time is money*. El tiempo, esa dimensión sagrada, ha sido reemplazada por el consumo. Si el tiempo es dinero, aquellos que carecen de él no tienen tiempo, por ende, no tienen futuro. Observamos, con la presencia en la institución educativa, un desencanto frente al mundo del *no-andar*, pues este no tiene nada qué ofrecerles, pero tampoco pueden huir de él, puesto que *es lo que hay*. En este punto recordamos la canción del grupo bogotano Nicolás y los Fumadores titulada *El túnel* (2022, estrofas 1 y 2), donde se vislumbra un futuro, sí, pero uno desencantado, donde se entra en un destino predeterminado por un mundo devastador:

*Toca buscar algo que hacer,  
algo que no me llene, pero me dé de comer...  
Porque se va la juventud, y no,  
no puedo darme el lujo de seguir payasiando...*

*No quiero pudrirme en un call center,  
ni tampoco irme de aquí a comer mierda  
a otro país [...]*



¿Qué tal si pensamos un mundo al alcance de los jóvenes, un mundo al alcance de cualquiera?

Recordamos que esta problematización llegó a nosotros una de las primeras mañanas que visitamos la institución. Las paredes gritaron a través de grafemas de los estudiantes cosas como que “la vida es la muerte”, “tal vez la muerte sea la solución a mis problemas”, “la muerte es el comienzo”. Sin duda, evocamos aquella canción insignia del no futuro: *No te desanimes, mátate* de Mutantex (1990). Retomamos la metáfora de Pardo (1998) cuando propone que el mundo del *no-andar* se dirige desde una concepción nihilista y corporativista, donde dirige la nada y donde hemos sido contratados.

Sin embargo, en ese mundo neoliberal y violento que concluye en un *no futuro*, la escuela tiene mucho por hacer. Atisbamos posibilidades de fuga, resistencias y reexistencias que pueden salvar de la atrocidad y permitir la construcción de un tejido social que se posicione ante esas otras gramáticas históricas, como bien lo enuncia Ospina (2012):

Con ello lo que quiero decir es que nosotros podemos dictar las pautas de nuestro presente, pero son las generaciones que vienen las que se encargarán del futuro, y tienen todo el derecho de dudar de la excelencia del modelo que hemos creado y perpetuado, y pueden tomar otro tipo de decisiones con respecto al mundo que quieren legarles a sus hijos. A lo mejor los grandes paradigmas al cabo de cincuenta años no serán como para nosotros el consumo, la opulencia, la novedad, la moda, el derroche, sino la creación, el afecto, la conservación, las tradiciones, la austeridad. (p.32)

Asumimos y abrazamos a la juventud y al ser humano en general como posibilidad, con una indeterminación de caminos múltiples, de caminos que se van haciendo al andar. Creemos que desde el arte, la literatura y la sensibilidad podremos construir una patria expandida que se configure en lugar para la vida. La educación como acontecimiento ético y estético debe posibilitar esta apuesta. Tenemos la convicción de que la educación permite el futuro posible sobre el no futuro, una clarividencia, como hermosamente lo plasma Magritte:



*Ilustración 3. Clarividencia. René Magritte, 1936.*

### **Los caminos de la escuela: abrirse paso para la construcción de mundos posibles**

La construcción del problema se va haciendo en la medida en la que vamos caminando. Son problematizaciones que fuimos configurando en nuestro trasegar y que nos han afectado existencialmente, debido a que también hemos sido jóvenes del *no futuro* y hemos padecido un mundo del *no-andar*. En esta ocasión, ya desde un rol diferente, observamos que estas cuestiones han permeado a la escuela, esa escuela que habitamos en nuestra práctica pedagógica.

Los caminos transitados nos llevaron a estar juntos en la I.E Antonio Derka, en la comuna 1, Santo Domingo Savio, escenario donde pusimos en común nuestras sensibilidades y buscamos una patria donde confluyeran subjetividades políticas y sensibilidades que pudieran hacer resistencia. Al llegar a este lugar, nos encontramos con un contexto que se disputa entre gramáticas instituidas y gramáticas instituyentes. Hemos observado en la escuela y en los habitantes del barrio y sus alrededores el hambre, el empobrecimiento, la violencia y el abandono estatal, como también hemos encontrado un puñado de jóvenes y docentes que representan la posibilidad de vislumbrar un tiempo presente y un mañana.

En su misión institucional, el colegio mencionado nos permitió analizar un campo de tensiones que transita entre una educación académica, técnica y humanista para formar “ciudadanos

laboral y socialmente competentes”,<sup>5</sup> y una ética que les permita la conformación de sus proyectos de vida y el compromiso de estos con la sociedad. Aquí vislumbramos una resistencia a valores instituidos desde otros instituyentes. Es decir, vemos que al discurso del mundo del *no-andar* se le confronta con valores humanistas, con la edificación de una ética y con apuestas políticas de los sujetos. Esto, consideramos, habilita un punto de fuga que permita edificar la esperanza. Lo anterior se acompañó con una estrategia de aprendizaje basado en proyectos (ABP) que buscaba generar relaciones interdisciplinarias y fortalecer una conciencia del entorno y de las posibilidades de los estudiantes en el mismo. Tal es el propósito de proyectos como *Conozco, cuido y habito mi barrio*, el cual se desarrolló durante el año escolar y buscaba generar un reconocimiento de los sujetos desde su dimensión histórica en el territorio habitado.

Sin embargo, en ocasiones, los tiempos de la escuela, las exigencias de entes gubernamentales, las presiones de un sistema económico, el afán de la utilidad o las dinámicas sociales pueden llegar a darle una mayor fuerza a lo establecido, poniendo trabas a los agenciamientos pensados para configurar lo posible. No hay escuela sin contexto, habremos de recordar. Posicionarse frente a un marco neoliberal que busca un *no futuro* para nosotros como docentes parece ser una tarea titánica que nos deja desnudos.

Frente a esto, consideramos que un mayor protagonismo de la literatura, el arte y las sensibilidades que emergen en la escuela puede aportar a esa formación humanista mencionada en la misión institucional, puesto que se busca agenciar una movilización del sujeto que (trans)forme subjetividades políticas. En este punto afirmamos que es el arte mismo el que permite vivir una vida donde se ponga en el centro al propio ser sensible desde lo que se piensa, se siente y se hace, y donde primen el cuidado de sí y del otro.

Al ahondar en los caminos que el arte ha posibilitado en este escenario educativo, nos encontramos con apuestas para la construcción de mundos alternativos. Allí, hay un grupo de docentes y estudiantes que *han hecho y hacen caminos al andar, que buscan esa patria* desde diferentes propuestas como los promotores de lectura<sup>6</sup>, el coro, los ejercicios autobiográficos desde artística y los murales que recuerdan a quienes ya no están, que recuerdan la esperanza de pensar

---

<sup>5</sup> Ver <https://derkasantodomingo.edu.co/index2.php?id=135346yidmenutipo=8612ytag=col> (2023).

<sup>6</sup> Promotores de lectura o *Desde nunca jamás hasta nosotros* es una iniciativa que lleva aproximadamente diez años en la institución educativa. Atendiendo a las sugerencias del Plan Nacional de Lectura se buscó generar espacios de lectura y escritura para el placer y la formación. Así pues, hay una apuesta por generar hábitos lectores y mediar en el acceso a textos literarios para toda la comunidad educativa mediante acciones de promoción y participación. Cabe resaltar que este grupo está liderado por las y los estudiantes de grados superiores.

otras formas de habitar la tierra. Consideramos que estas propuestas son de suma importancia para esa formación anhelada. Sin embargo, hay días en que el panorama se nubla.

Con todo, también hemos logrado observar que en algunos momentos la enseñanza de la literatura y las artes se presenta como un imperativo requerido para aprobar una materia o derivar una calificación, lo que lleva, de alguna manera, a una instrumentalización de estas. A propósito, Pennac plantea, quizá pensando en Borges, que un deseo no debe imponerse ni atravesarse por el utilitarismo o el mandato: “El verbo leer no tolera el imperativo. Es una aversión que comparte con algunos otros verbos: ‘amar’, ‘soñar’... Claro que se puede intentar. Se podría decir, por ejemplo: ‘¡Ámame!’, ‘¡sueña!’ (...) ¿Resultado? Ninguno” (1993, p. 11).

Lo enunciado anteriormente disminuye las posibilidades formativas en el aula, puesto que la literatura y el arte pasan de representar una condición exploratoria de la condición humana a representar el medio por el cual se aprueba la materia, se aprende un elemento gramatical o un concepto técnico. Esta cuestión emerge, en parte, por los requerimientos de ciertos actores educativos, por la exigencia social de una educación “productiva”, por los tiempos de la escuela, entre otras tantas cosas, como ya mencionamos.

Ahora bien, todo esto nos ha llevado a la siguiente pregunta: ¿de qué manera la literatura y el arte aportan en la (trans)formación de subjetividades políticas y sensibilidades para un autorreconocimiento de las y los estudiantes como sujetos históricos responsables de sí, del otro y del contexto? Esta surge desde una experiencia humana subjetiva y colectiva, donde nosotros, autores de este trabajo de grado, nos reconocemos (trans)formados por el arte y buscadores de mundos po(e)sibles a través del mismo.

Así pues, dicha (trans)formación también supone para nosotros una resistencia frente a lo instituido, un deseo por hacer las cosas diferente, por poner en una posición de importancia aquello que se menciona como “inútil”, como algo para “pasar el rato”. Al mismo tiempo, por estas manifestaciones mencionadas inútiles, surge la subjetividad política; el posicionamiento de un sujeto intelectual que actúa con aquello que lo traspasa, aquello que lo interpela en el camino.

Apostamos para que el juego cotidiano de todos los recreos que simula la violencia, el discurso del *no futuro* y del neoliberalismo económico sean confrontados desde el interior. Apostamos para que el arte sea una experiencia sensible, susceptible de convertirse en esa patria humana donde podemos llegar todos y todas con nuestra humanidad desnuda. Nosotros vemos, en vez de un número siempre inexacto de estudiantes por las deserciones derivadas de contingencias

sociales, un número siempre mayor de posibilidades. Las juventudes son promesas plurales de posibilidad.

Compartir un mundo simbólico, una utopía cimentada en la literatura, el arte y la sensibilidad. Buscar un Antonio Derka humanista que cada vez se inscriba más en agenciamientos que posibiliten el nacimiento de una libertad subjetiva, política y humana. Buscar y construir entre todas y todos, esa patria que se va haciendo en las experiencias estéticas creadas por las múltiples existencias.

### **Sobre la importancia de emprender acciones para construir futuro: justificación e intenciones**

*Aunque no podemos adivinar el tiempo que será, sí que tenemos, al menos, el derecho de imaginar el que queremos que sea (...) ¿Qué tal si empezamos a ejercer el jamás proclamado derecho de soñar? ¿Qué tal si deliramos, por un ratito? Vamos a clavar los ojos más allá de la infamia, para adivinar otro mundo posible.*

Eduardo Galeano, El derecho al delirio.



*Ilustración 4. Pedagogía para el futuro. Archivo personal, 2023.*

Como maestros entendemos que aquello que está en juego es la posibilidad de construir otras formas de re-existencia que nos permitan democratizar el deseo por la vida, por la literatura, por las artes. Si aquella mencionada patria po(e)sible tiene sus cimientos en el querer, el saber y el

sentir, consideramos urgente habilitar la vida desde un ejercicio desiderativo, para que en el camino ya pavimentado y escrito en indicativo e imperativo surjan las grietas del subjuntivo, favoreciendo pronunciamientos y construcción de sentidos. Esto es, por consiguiente, la edificación de una praxis política sugerida por Freire (2012) donde se reivindica el derecho a soñar otro país, barrio y escuela, un derecho y un deber que asumimos.

Vemos en la educación una promesa de cambio que se opone a los mundos del *no-andar* y que, por el contrario, busca con esmero la formación de caminos amplios, multidisciplinares y multisensoriales. Nos reconocemos como maestros inconformes en resistencia frente a las lógicas del mercado y a otras lógicas esencialistas del ser humano que estigmatizan fuertemente a las juventudes y a las sensibilidades. Dicha inconformidad es a su vez un cúmulo de argumentos para seguir proyectando nuestra labor educativa y seguir con la convicción de que “nuestra acción política es pedagógica y que nuestra acción pedagógica es política” (Souza, 2020, p.20). Hacia allí se dirigen nuestros esfuerzos.

Por lo anterior, es menester emprender acciones educativas y formativas que prioricen el disenso y el posicionamiento para construir esa anhelada patria que surge de las múltiples ensoñaciones, donde las y los estudiantes son intelectuales y producen un conocimiento invaluable sobre sí, sobre los otros y sobre sus contextos. De esta manera, apostamos por lo propuesto en el Proyecto de Formación de la Licenciatura a la que pertenecemos en tanto reconocemos las narrativas, los contextos y los sujetos, como se propone:

Desde esta perspectiva, la línea encara el reto de comprender las relaciones entre subjetividad y contexto, sujeto y comunidad, desde un intercambio que no niega las relaciones de poder que lo surcan y, en la pregunta por lo ético, no reduce unos saberes a otros (por ejemplo, los saberes populares a los conocimientos científicos), como posibilidad de dinamizar las identidades, de confrontarlas y enriquecerlas. (2013, p.10)

Por eso en esta *pesquisa* pensamos el territorio de otras maneras, pues no sería coherente replicar los imaginarios que ya hemos problematizado y que han tenido una gran responsabilidad en la afirmación del no futuro y de la mercantilización de lo humano. Esto compromete las dimensiones políticas, epistemológicas, estéticas y éticas de nuestra praxis que se materializan en agenciamientos pedagógicos con sentido dentro de nuestra propuesta.

Así pues, lo que se pone en juego en nuestra ensoñación es la pretensión de interrumpir un destino que históricamente ha sido sentenciado en una comunidad de Medellín para que las juventudes vislumbren un porvenir que se escape de las sombras. Apostamos a otras formas de relacionamiento con el mundo en búsqueda de una estética de la vida, compromiso de vital importancia en el momento en el que nos asumimos como maestros-intelectuales transformativos (Giroux, 1990) inmersos en un territorio.

Sumado a lo anterior, apostamos por el agenciamiento de nuevos caminos que permitan a los sujetos ejercer una ciudadanía libre que, como afirma el filósofo Garavito, garantiza la *práctica perturbadora de decir verdad* (1986). Así mismo, pueden ser seres de la criticidad que bordean el discurso y encuentran en el otro y lo que dice verdades siempre plurales. Esto, en nuestra propuesta, representa una visión de la educación que busca la emancipación de los sujetos y construye una pedagogía para el presente y el futuro que interpela los estigmas. De esta manera, se intenciona un habitar en el mundo reconociéndonos libres y, por lo tanto, reconociendo al otro en su libertad con todas las facetas que esto implica. Se trata de entender la educación como un lugar de encuentro entre lo deseado y lo establecido.

Ahora bien, ¿de qué manera realizar un ejercicio investigativo en consonancia con lo desarrollado hasta este punto? Creemos que es necesario alejarse de una visión meramente paradigmática de ese reino cartesiano con pretensiones de absoluto, donde en su búsqueda por la objetividad convierte a las personas en objetos. Estamos, por el contrario, del lado de la subjetividad, pues si defendemos un sentir, un pensar y un saber que tiene su génesis en la experiencia, es el acercamiento a la misma lo que puede sentar unas bases de comprensión de las expresiones de vida en ese cruce entre lo íntimo y lo público.

Por estos motivos, hablamos de una perspectiva hermenéutica desde la que buscamos descifrar las maneras en que el sujeto construye su sensibilidad y su noción de la realidad a través de las representaciones sobre sus vivencias en un contexto particular, posicionándolo como coinvestigador. Esto nos lleva al reconocimiento, construcción y producción de un conocimiento exploratorio sobre la condición humana. Al mismo tiempo, buscamos agenciar procesos de (auto)transformación que ponen en tensión el lugar que se tiene en el mundo. Por estas razones, le apostamos a una perspectiva narrativa-(auto) biográfica, pues, a través de la narración se halla una forma de saber particular e íntima, como lo propone Bruner (2003):



Incluso la etimología nos advierte que narrar deriva ya del narrare latino, ya de gnarus, que es “aquel que sabe de un modo particular”; lo que nos hace pensar que relatar implica ya un modo de conocer, ya un modo de narrar, en una mezcla inextricable. (p.43)

En este acento en la narración le otorgamos un lugar central a la relación con la literatura y el arte, pues estos son territorios de experiencia y acontecimiento. En ellos encontramos una muestra viva de la ya mencionada transformación de sí desde una concepción amplia del lenguaje en términos semióticos para la simbolización del mundo y el desarrollo de un pensamiento analógico en nuestras aulas y territorios. Por consiguiente, reconocemos saberes plurales que trascienden la clásica visión binaria donde se encuentra una escisión entre razón y sensibilidad, siendo nuestro saber específico en relación con las artes una posibilidad para poner a tambalear esta visión y ser *razonablemente* sensible.

En concordancia con lo mencionado, consideramos que la literatura y el arte permiten habilitar un encuentro con aquellas preguntas ontológicas que nos acompañan en nuestras soledades y en los diferentes contextos que nos envuelven. Consideramos importante presentar una diversidad de manifestaciones estéticas en nuestro ejercicio docente desde esta convicción en tanto propician el fortalecimiento del derecho al acceso a la cultura; el apropiarse de una lengua impregnada en la metáfora (Petit, 2008) y, con ello, el pronunciamiento propio y colectivo. Sumado a lo anterior, encontramos un rumbo para el agenciamiento de las subjetividades políticas dentro de diferentes contextos que favorece el ensanchamiento de horizontes y permite construir territorio a la vez que patria, confrontando directamente los mundos del *no-andar* y la reificación de lo humano.

### **Propósitos y apuestas o curvar los destinos sentenciados**

Como maestros en formación, le apostamos a un proyecto en concordancia con lo planteado en el Plan de Acción de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia<sup>7</sup>, como quiera que contribuimos al posicionamiento de una conciencia política, acompañada de la sensibilidad y la entrega de nuestro servicio a la exploración de la condición humana para hacer que la

---

<sup>7</sup> Acceso web: [Plan de Acción Facultad de Educación 2022 – 2025.](#)



experiencia vital sea lo menos dolorosa posible, además de aportar a la transformación y resignificación de los territorios por medio de la educación, el acceso a la palabra y la cultura.

Nuestro trabajo, a fin de cuentas, se propone agenciar subjetividades políticas para la construcción de una patria po(e)sible donde todas y todos puedan habitar desde el pensar, el sentir y el hacer. De esta forma, buscamos provocar un reconocimiento de sí y del otro en tanto sujetos históricos que se encuentran dentro de un contexto con posibilidades de cambio. Es por ello que exploramos las maneras en las que el arte y la literatura aportan a los propósitos mencionados y nos llevan a un ensanchamiento de fronteras de nuestras realidades, afianzando un posicionamiento ético que tiene como finalidad interpelar los mundos del *no-andar*. Así pues, buscamos generar experiencias significativas en torno a estas manifestaciones estéticas, privilegiando el lugar de la literatura. Todas nuestras convicciones se encausan a lograr un horizonte donde exista el futuro.

Tenemos una apuesta ética y política por la vida. Queremos acompañar el trazado de utopías. Nos habita el deseo de que todas y todos puedan sentir que pertenecen a algún lugar diferente a la desolación infinita, al abandono y al silencio obligado, por lo que consideramos urgente una proliferación de propuestas pedagógicas que compartan nuestros anhelos, para que podamos cantar una *Samba de la utopía* (Silva y Coelho, 2018):

*Si el mundo se pone pesado*

*Voy a pedir prestado*

*La palabra poesía*

*Si el mundo se entierra*

*Voy a rezar para que llueva*

*Sabiduría de la palabra*

*Si el mundo va hacia atrás*

*Escribiré en un póster*

*La palabra rebelde*

*Si nos desanimamos*

*Voy a cosechar en el huerto*

*La palabra obstinación*

*Si sucede después de todo  
Para entrar en nuestro patio trasero  
La palabra tiranía*

*Toma el tambor y la olla  
Salgamos a gritar  
La palabra utopía*

## II. Horizonte teórico y conceptual: develar indicios para labrar nuevos caminos

### Otros caminos que convergen para pensar los mundos del andar: sobre los antecedentes

*¿Cómo educar en un universo en el que «Dios ha muerto» (Nietzsche) y en el que ni la ciencia ni la tecnología son capaces de dar respuesta a los problemas fundamentales de la vida humana?*

Joan-Carles Mèlich, *La sabiduría de lo incierto: sobre ética y educación desde un punto de vista literario*

¿Para qué andar en un mundo en el que todo parece estar perdido? Para afirmarnos que todavía se puede hacer algo para encontrarnos a nosotros y encontrar al otro. Renunciamos a creer que tenemos que seguir andando solos y que este mundo, el que nos tocó, es una cosa inmutable, un hecho que no se interpela, un vacío profundo que nos consume y que quiere vendernos verdades alejadas de esos cuestionamientos fundamentalmente humanos. Creemos que caminar en compañía agencia la convergencia de rutas para pensar un nuevo lugar sensible y humano que se configure como patria a través de expresiones éticas y estéticas como la literatura y el arte. Aquello supone un compartir de tiempo y lugar con otros y otras, un ofrecimiento del corazón, como bien lo expresa Fito Páez en su canción *Yo vengo a ofrecer mi corazón* (1985, estrofas 1, 2 y 6):

*¿Quién dijo que todo está perdido?*

*Yo vengo a ofrecer mi corazón*

*Tanta sangre que se llevó el río,*

*Yo vengo a ofrecer mi corazón*

*No será tan fácil, ya sé qué pasa,*

*No será tan simple como pensaba, [...]*

*Y hablo de países y de esperanzas,*

*Hablo por la vida, hablo por la nada,*

*Hablo de cambiar ésta nuestra casa [...]*

Esto, aunque parezca ingenuo, es un acto revolucionario en los tiempos del no lugar, del no futuro, de la competencia, la productividad y el egoísmo, donde el otro no es un compañero, sino una encarnación de un enemigo o rival con el que solo se puede hacer la guerra y no otros mundos habitables.

Así pues, en medio de estos caminos nos encontramos con seres sensibles que desde su producción intelectual y su praxis pedagógica hicieron resistencia desde unas convicciones compartidas. En este recorrido, rastreamos unos senderos bifurcados que apuntaron a la construcción de una patria sensible y, por ende, a la construcción de un camino conjunto donde sea posible ofrecer el corazón. De esta manera, reflexionamos en compañía de nueve trabajos realizados en los últimos veinte años, los cuales oscilan entre tesis de pregrado, maestría y doctorado del ámbito regional, nacional e internacional.

\*\*\*

Al volver a aquella escuela en la que su ser fue territorio de experiencias siete años de su vida como estudiante, se siente extrañada: ahora su forma de estar en la institución es la de una docente que investiga y reflexiona sobre su praxis; la de una docente que tiene una apuesta formativa germinada en sus convicciones donde busca agenciar otros mundos posibles a través de valores éticos, políticos y estéticos. Hablamos de la licenciada Mónica Lizeth Toro Toro, quien toma como principal antecedente una incógnita que ha venido construyendo en su trasegar por el mundo, la cual posibilitó su tesis de pregrado titulada: *Una escuela siempre viva para la literatura y las artes: el lugar de lo posible para la configuración de subjetividad política* (2017). Desde una curiosidad existencial, Mónica se pregunta ¿cuáles son los sentidos de la literatura y otras manifestaciones artísticas en la construcción de subjetividad política en los estudiantes?

Con nostalgia y energía, recorre los pasillos que la vieron crecer. Allí, ve una serie inacabada de posibilidades que apuntan a “la generación de espacios que favorezcan el pensamiento sensible, el posicionamiento, la conciencia histórica y la narración” (p. 5). Así pues, la escuela tanto para Toro como para nosotros es un escenario que permite formar sujetos políticos, ya que la educación en su labor formativa debe optar por emprender acciones para que los estudiantes se asuman como seres responsables de su existencia y la del otro. ¿Cómo lograrlo? Es acá donde, desde su experiencia vital, propone el arte y la literatura como un espacio para potenciar

las subjetividades políticas; el encuentro imaginativo, responsable y solidario consigo mismo y con la alteridad para la construcción de otras posibilidades de compromiso social que implican una forma reflexiva y consciente de estar en el mundo, lo que desde nuestro trabajo de grado se toma como un arado de camino que nos devela la importancia de construir en la literatura y el arte una patria humana y sensible, donde se ensanchen las posibilidades de habitar el mundo desde una postura ética y política frente a la vida privada y común.

En esta vía, en su tesis se presentaron las construcciones de unas subjetividades políticas sensibles a una conciencia histórica, mediante la comprensión de acontecimientos colectivos e individuales, llevando la mirada reflexiva al pasado como un terreno constitutivo, a la vez que susceptible de ser interpretado para la transformación del presente y la construcción de un futuro. Tras realizar una serie de reflexiones sobre el sujeto moderno racionalizado, concluye que la sensibilidad, la ética, la estética, el arte y la literatura deben optar por tener un lugar privilegiado en las aulas, pues son apuestas de construcción de memoria que hacen resistencia al desencanto de la modernidad. En coherencia con lo anterior, Toro opta por recuperar las narrativas para la comprensión de sí y del mundo, para lograr un mayor nivel de conciencia de la historicidad de los sujetos y de las maneras en que esto aporta a la construcción de tejido social. Es por ello por lo que el paradigma de investigación se inscribe en un ejercicio cualitativo con un enfoque biográfico – narrativo, donde se buscan aprehender las maneras en que somos sujetos de experiencia.

Otros maestros que se han preocupado por la construcción de la mencionada patria son Felipe Paniagua González y Sara Julieth Gallego Caro en su trabajo de grado *Una escuela a varios tonos: entre óleos, cantos, cámaras y literatura, a propósito de la formación estética y la construcción de subjetividades* (2019). Allí, transitan por una serie de incógnitas y tensiones que han acompañado sus trayectos formativos y que de una manera directa han afectado las reflexiones sobre la escuela. Estos dos maestros-artistas se conmueven frente a la construcción del mundo al que asistimos hoy, donde una *tardía posmodernidad* nos dejó rezagos de un legado neoliberal, donde se han venido potenciando ideas de fabricación del sujeto y anulación de la existencia de la alteridad, generando así una insensibilidad proyectada en la escuela desde el currículo escolar, donde los procesos educativos y el arte son instrumentalizados e invisibilizados.

Esta preocupación se problematizó en su proyecto y se llegó a la conclusión de que es menester pensar una educación donde la sensibilidad y las artes no sean desplazadas por una agenda ideológica y económica que se sustenta en la enajenación, dejando un tono gris a su paso, o como

lo mencionamos en nuestro trabajo de grado, un mundo del *no-andar*. Así pues, ellos comenzaron la ensoñación de “una escuela a varios tonos donde la relación entre la literatura y otras manifestaciones artísticas nos permitan generar condiciones de posibilidad para la formación estética y la construcción de subjetividades” (p. 18). Con ello se toma el rol del maestro como aquel ser responsable de agenciar procesos que permitan a los estudiantes volver sobre lo humano, sobre la memoria de sí y de los otros, sobre la existencia y los interrogantes que la misma genera para la edificación de un lugar más habitable.

Al hacer esto, buscan una *formación estética integral* que le permita a los estudiantes realizar “construcciones sensibles en función de procesos formativos que tienen como centro el sujeto, su sentir, la literatura y otras artes” (p. 18), favoreciendo procesos de subjetivación y procesos de significación tanto individuales como colectivos que se tejen en el momento de una recepción estética, de un ejercicio reflexivo y de un ejercicio dialógico. En coherencia con lo anterior, Paniagua y Gallego optan por un paradigma de investigación cualitativo basado en artes, debido a que este permite navegar *metaartísticamente*, mostrar creaciones narrativas y artísticas que se despliegan desde el ser y que permiten rastrear las maneras en que los sujetos van construyendo respuestas e inquietudes a incógnitas en un marco individual, a la vez que van asumiendo conciencia de su subjetividad y de su habitar en el mundo con otros.

Las estrategias que emplearon para la construcción de aquella patria po(e)sible en la institución educativa a la que asistieron se inscribieron en la metodología de taller, también presente en nuestro trabajo de grado. En su apuesta se buscaba que tanto estudiantes como maestros se reconocieran como artistas de su propia existencia a través de ejercicios de literatura comparada. En definitiva, en cada uno de estos talleres se fueron construyendo los relacionamientos que la literatura guardaba con otras manifestaciones artísticas: música, pintura, cine y fotografía. De esta manera, lograron un ejercicio que privilegió la pregunta por el sujeto, la alteridad y el arte, poniendo en el centro expresiones que dieran cuenta de esa sensibilidad humana y de la búsqueda siempre incansable de la edificación de esa patria.

Hasta este momento, hemos observado que hay un anhelo en el camino por devolver aquel fuego prometeico a la educación: aquella promesa y posibilidad del acto educativo. Compartimos este anhelo, al igual que los licenciados Juan Fernando Zabala y Melissa Tobón Correa, en su tesis de pregrado titulada *Reavivar el fuego prometeico. Encuentros entre la literatura y otras artes a propósito de la formación humanista en la escuela* (2017). Allí, partiendo de una crisis de las

humanidades que se extiende hasta la escuela, surge una pregunta: “¿Cuáles son las condiciones de posibilidad que ofrece la relación entre la literatura y otras artes para la formación humanista en dicho escenario?” (p.23). Esta pregunta, de una manera directa, se relaciona con nuestra búsqueda de una patria humana.

En un lugar oscuro, el fuego que se pretendió reavivar fue lumbrera. Se presentó un contexto en el que los agenciamientos para posibilitarle a los estudiantes un encuentro sensible con la literatura y el arte eran reducidos, puesto que se tendía a una instrumentalización de estas expresiones estéticas. La oscuridad no solo estaba en la escuela: también se encontraba en el mundo moderno. La escuela, entonces, se pensó como aquel lugar que puede posibilitar otras formas de ser y estar en el mundo, poniendo en el centro la sensibilidad humana y aportando nuevos horizontes para el contacto de subjetividades políticas: “la escuela es un lugar idóneo para concebir una formación humanista; una formación que permita a los seres humanos asumir una posición crítica y sensible frente al mundo al que pertenecen” (p.24). En definitiva, la escuela se presenta como la posibilidad de un mundo del andar.

Este camino transitado permitió afirmar que la filosofía, la literatura y el arte pueden *humanizarnos*, llevarnos a una constante reflexión y problematización de nuestro lugar en el mundo, arrojando como consecuencia el acontecimiento ético en la vida de los estudiantes. Desde el camino Prometeico que construyen nuestros colegas se puede pensar, en relación con nuestra propuesta, que las juventudes son posibilidad de cambio a través de una formación que interpele al ser humano y lo incite a tomar una postura frente a su propia vida, siendo consciente de la alteridad y poniendo en común sensibilidades, logrando un proceso de significaciones individuales y colectivas. Para realizar esta apuesta, Juan y Melissa llenaron el aula y la institución educativa de arte: talleres en los que convergían diferentes manifestaciones estéticas, espacios donde la narración y la escritura posibilitaron un reconocimiento, un posicionamiento frente al mundo, una creación de sentidos existenciales.

De esta manera, al considerar el aula como un tránsito del encuentro humano en el que mucho tiene que ver la literatura y el arte, los datos que privilegian la objetivación y el número en vez del sujeto no tienen cabida. Es por ello que, desde un paradigma cualitativo y un enfoque narrativo – autobiográfico se realizó un ejercicio hermenéutico donde se rastreó de qué manera el arte, al presentarse como acontecimiento, puede convertirse en una experiencia que transforma al sujeto y posibilitan un espacio tanto simbólico como físico en el mundo y en el aula.

Ahora, ¿qué pasa cuando se agotan nuestros espacios?, ¿qué pasa cuando no se ve un futuro y la historicidad es un yugo que parece designar una condena?, ¿qué hacer cuando reavivar el fuego prometeico no parece algo que pueda lograrse? Estas preguntas nos las realizamos tras leer la tesis de maestría *Tonos y trazos que despliegan la vida: literatura y artes en la configuración de la subjetividad política de los jóvenes en ámbitos escolares de la Comuna 13 de Medellín* (2022) de Prisila Alzate Yopez. En un contexto marcado por el estigma de la violencia y la discriminación, la autora y nosotros compartimos algunas inquietudes que nos movilizan en la investigación: ¿cuál es el lugar de las juventudes?, “¿es posible que los jóvenes puedan renacer, ser portadores de sueños y vidas, para cambiar las profecías” (p. 26). Es posible que ese fuego prometeico, esa promesa de renacimiento llegue a las juventudes, de lo contrario, la educación que soñamos no tendría ningún sentido.

Pese a que existe la idea de un no futuro y el estigma de que quienes nacen en un territorio atravesado por la violencia tienen deparado un camino que los destruye a sí mismos y a los otros, Prisila observó un punto de fuga para develar que estos determinismos no son más que una de las múltiples estrategias de un sistema y una sociedad que segrega y atenta contra la integridad humana. El punto de fuga que mencionamos radica en un suceso que ya hemos mencionado anteriormente: el del arte como un acontecimiento que transforma y permite la creación de sentidos éticos, estéticos y políticos.

Prisila trabajó de la mano con estudiantes, egresadas y egresados de instituciones educativas de la Comuna 13, observando las maneras en que se manifestaban y transformaban las subjetividades políticas en relación con el acontecimiento estético. Estas manifestaciones permitieron develar que el arte, al explorar la condición humana, constituyó una resistencia frente a lo instituido e impulsó procesos de transformación de sus contextos que permitieron vislumbrar un porvenir, donde los jóvenes, en sus palabras, se asumieron como “semillas del sí futuro” (p. 10). Todo ello desde una perspectiva narrativa - (auto)biográfica.

Pensamos en Prisila como una escritora de la libertad, con sus *tejidos de maestra*: aquella bitácora que la acompañó en un camino donde, como ella lo aclaró, no era fácil andar. Pensamos en ella y compartimos sus apuestas para construir un futuro junto con las juventudes, para interpelar los estigmas y para ver de qué manera, a través de una formación sensible, se manifiesta una subjetividad política que procura el cuidado de sí, del otro y del territorio. Junto a Prisila, le decimos



no al no futuro y abrazamos la educación humana y sensible como motor de transformación social en contextos diversos y complejos de la ciudad de Medellín.

Así como Prisila observó que los determinismos representan una de las estrategias de un sistema que atenta contra la integridad humana pero que por medio de un esforzado trabajo, lleno de amor y pasión, se encuentran puntos de fuga para hallar libertad desde las subjetividades y las colectividades, de la misma forma, encontramos a tres maestras y un maestro intrépidos como Mateo Cardona Sánchez, Valentina Muñoz Acevedo, Valentina Tamayo Céspedes y Laura Zuleta Londoño, quienes en su tesis de pregrado *Subjetividades políticas en tiempos desafinados: resistencias e invenciones que recantan la vida en la escuela* (2021), logran hacer una gran metáfora musical, que evidencia el papel esencial que pueden tener las artes y la formación literaria dentro de las escuelas. Más aún en contextos tan desafortunados como el confinamiento obligatorio que provocó la pandemia del Covid-19, en el cual los mundos fueron reducidos en gran medida, tanto desde el cuerpo y las posibilidades de hacer con él, como desde la interacción humana, que tan necesaria es para la existencia. Este trabajo se desarrolló en las comunas Manrique (3) y Castilla (5) de Medellín.

Estos colegas enfatizan en la importancia de permitir espacios donde se pueda narrar y autonarrarse para que en la escuela exista la ocasión de encontrar palabras cálidas en medio de una Medellín aturdida después de sufrir tanta violencia. Estas narraciones y su socialización permiten que se pueda ver al otro, encontrar al otro, saberlo sujeto sensible y pensante que se constituye de manera singular, al mismo tiempo que se brinda la posibilidad de mostrarse uno mismo. Nosotros, en nuestro trabajo de grado, creemos en esto y, además, en la importancia que tiene una formación estética para propiciar el encuentro íntimo con las artes y la literatura, al mismo tiempo que con el propio ser y la alteridad.

Para las autoras y el autor de esta investigación es clave, para habitar la escuela, la experiencia y el trasegar personal. Ellos dan el ejemplo en su trabajo de grado con narraciones propias en las que nos cuentan sobre los caminos andados dentro de la sociedad que el azar les deparó y, por supuesto, en la escuela, en principio como estudiantes y luego como educadoras y educadores. Estas vivencias les develaron que para lograr un adentramiento en las múltiples “subjetividades presentes en el aula y en las diferentes comunidades” es clave “propiciar espacios educativos que permiten la narración y las diferentes manifestaciones del lenguaje” (p.42). En la I.E Antonio Derka, en su trabajo por proyectos como el titulado *Reconozco, cuido y habito mi*

*barrio*, en el cual nos vimos inmersos, se evidencia ese principio de propiciar espacios que permitan las diferentes manifestaciones del lenguaje y el nacimiento de las subjetividades políticas, como se afirma en la tesis donde aparece un “murmullo plural que contribuye directamente a la apropiación del territorio, del barrio y de la vida misma constituyendo una narrativa que redime y une a quienes por mucho tiempo han sido sometidos por la segregación, y la inequidad” (p.42).

Propiciar estos espacios y posibilidades es menester, ya que —como mencionan los licenciados— a la escuela le han sido impuestas, desde las lógicas del mercado, unas rutas en las cuales las únicas opciones existentes son la individualidad, la indiferencia y el egoísmo. Por eso consideran fundamental, en su gran metáfora de los sonidos y la música, la construcción de la escuela como un espacio donde sea posible un sujeto crítico, el accionar político y el posicionamiento ético. En este mismo sentido, nosotros hablamos de la construcción de una patria po(e)sible, donde la sensibilidad no es una muestra de debilidad o desvío sino un punto de fuga que permite las posibilidades de ser, donde el tomar posición y decidir no implica ser castigado, donde es necesario el cuidado de sí y del otro, lo que supone un desacomodamiento en este contexto neoliberal, un disentir contra algunas dinámicas sociales ya establecidas y encarnadas hasta la raíz en la ciudad de Medellín.

Este interés por la resignificación de aquello que parece determinado en la escuela aparece en la tesis doctoral de Patricia Raquel Redondo *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación* (2016). Esta tesis nos narra, por ejemplo, el renacimiento de una escuela en Argentina centrada en educación especial que cambia las marcas que tienen sobre ella. En principio llamada "la escuela de locos", después "la escuela de colores" y posteriormente "la escuela de la Orquesta". Algo tan aparentemente simple, es símbolo que da esperanzas sobre cambios posibles, ya sea en los estigmas sobre los jóvenes que viven en las comunas populares de Medellín o los jóvenes de La Plata.

La doctora propuso una desestabilización de las formas cosificadoras en las que puede caer la escuela en algunas ocasiones, específicamente si la escuela pertenece a un lugar popular, marginal, excluido y empobrecido. Redondo planteó la tensión constante como muestra de la democracia y la posibilidad para ampliar las fronteras, empresa que involucra de primera mano a la literatura y las diferentes manifestaciones artísticas, dispuestas a ofrecer espacios de libertad junto a la narración y las voces en sus diferentes resonancias.

El mencionado trabajo doctoral insta a la escuela como un espacio que pueda albergar la diferencia, esperar la sorpresa, ampliar las miradas, reconocer la necesidad de una constante reconstrucción y resignificación. Por eso se exige de maestras y maestros críticos que puedan cuestionar y proponer otras formas posibles de existencia que interpelen las ideas esencialistas del ser humano, como lo son las ideas del *no futuro* en el contexto de Medellín.

La preocupación por las maneras en que se ven y estereotipan a las niñeces y juventudes también son un tema de interés para Julián Loaiza de la Pava, quienes nos presenta el proyecto doctoral *Niños, Niñas y Jóvenes Constructores y Constructoras de Paz* (2016), en el que denuncia la idea perniciosa y generalizada frente a estos sectores de la población, pues tienden a encasillarlos como acrílicos y, por lo tanto, sin capacidad para tomar decisiones importantes que involucren los aspectos fundamentales de su vida y su contexto. Es por esto que en la apuesta investigativa se exponen propuestas y acciones para que se agencie su participación a partir de procesos de configuración de subjetividades políticas. A partir de esto, se busca desestabilizar las miradas y voces que siguen estigmatizando la criticidad, capacidad de agencia y subjetividades políticas de las y los jóvenes.

En este proyecto también se pueden encontrar diferentes narraciones con respecto a lo que se lleva a cabo en la comunidad. En ellas se descubre, justamente, la enorme facultad que tienen las juventudes de auscultar aquello que está escondido en la vida cotidiana dentro de una colectividad o institución, además, la capacidad de actuar dentro de estas, a partir del reconocimiento propio y el reconocimiento del otro en su diferencia; en una voz propia que merece ser escuchada y en unos oídos que pretenden escuchar otras voces porque advierten su valor.

Lo que se viene mencionando nos puede conducir por las significaciones de un término impregnado en belleza: la posibilidad. Nosotros, al igual que el maestro de la tesis, vemos a los jóvenes en su potencialidad para agenciar su condición de ciudadanos para generar nuevas maneras de solucionar los conflictos propios de la vida (2016). Creemos que desde lo que saben y desean saber, desde el irse construyendo, desde los agenciamientos a los que pueden llegar, están en capacidad de impactar en la comunidad, de elegir futuros distintos a los que supuestamente están condenados. Es ello una muestra de la importancia que tienen las subjetividades políticas.

Reiteramos nuestro interés sobre cómo se puede construir una patria po(e)sible con su base en el arte y la literatura. Es por medio de este que llegamos al trabajo de grado *La imaginación literaria como proyección del otro, una reflexión desde justicia poética e Martha Nussbaum*

(2010), realizado por la licenciada Diana Carolina Hidalgo. La autora se pregunta sobre el papel que juegan los estudiantes en la *persecución* de una *ciudadanía del mundo*. Se cuestiona sobre las posibilidades de la literatura en pro de una búsqueda comprometida con las “circunstancias sociohistóricas del otro, es decir, que nos solidarice humanamente” (p.6), intereses que compartimos en nuestro camino investigativo.

Hidalgo (2010) se interesa por el concepto de “*imaginación literaria* como proyección en el otro” (p.9). La autora habla de la narrativa y su magna capacidad de representación simbólica acerca del ser humano y su amplia complejidad. Por consiguiente, la literatura adquiere gran significado y pertinencia en la vida, ya sea para construir significados propios o significados grupales.

Es allí donde nuestras inquietudes se vuelven a cruzar, ya que la autora muestra gran interés en el reconocimiento propio y del otro, para la construcción simbólica que se hace no solo de manera individual sino colectiva, en su caso para lo que nombra como la realización de una ciudadanía del mundo, que se logra gracias a la imaginación literaria, que es, al mismo tiempo, “una *imaginación compasiva* capaz de velar por la dignidad humana aquí y en cualquier lugar del mundo” (p.37). Son dos visiones que se abrazan en pro de la construcción colectiva que nos permiten el arte y la literatura, de un habitar y ser de manera conjunta, reconociendo al otro en su diferencia y siendo reconocido, a la vez, en la propia singularidad.

Por otra parte, en *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones* (2005), tesis doctoral de la notable investigadora Cynthia Farina, se destaca el papel fundamental del arte, la literatura y la filosofía en el agenciamiento incesante que ha de tener una maestra o maestro con el deseo de promover una experiencia estética que, además, perciba esta como una conciencia que involucra el cuerpo, por lo tanto, podemos hablar de una postura ética.

De esta manera, la autora en conversación con Foucault, a quien toma como caja de herramientas, plantea que se puede hacer un rastreo de los cambios que acontecen en la corporalidad y su experiencia, por ende, hay una doble vía entre ser y saber. Se trata, entonces, de formas de habitar y existir en el mundo a las cuales se puede volver para escribir y reescribir. Lo anterior genera la necesidad de crear espacios de la posibilidad al respecto, espacios que no nieguen parte de lo que somos durante la búsqueda de una experiencia estética completa. Cynthia afirma (2005): “Tal vez esa atención nos hable de que las cosas y los pensamientos pasan por el cuerpo, de que hay cosas que solo nos pasan si pasan por el cuerpo y que este cuerpo está en

transformación” (p.9). Esto es complementado con la idea del filósofo Deleuze, retomado por la maestra, en la cual plantea que el maestro debe movilizar las ideas y la vía para que aquello suceda en el arte.

La autora propone, además, el concepto de “educación estética”, para el cual retoma a Schiller y concluye que dicho concepto permite la libertad y, de hecho, tiene el deber de agenciarla en las diferentes subjetividades mediante la concepción de razón sensible como forma del conocimiento, así pues, “estética y razón se aúnan en una manera de comprender y vivir el mundo sensible, mediante una educación estética capaz de promover una comunidad política libre” (p.142). Esta tesis doctoral es sumamente importante para nuestro trabajo de grado ya que nos da luces en la búsqueda de una educación donde es posible ser desde la sensibilidad sin dejar de lado la razón, en la cual se reconoce el lugar central de las subjetividades políticas y el reconocimiento de los sujetos históricos que desde su autoría pueden interpelar los diferentes contextos que los permean.

### **Cimientos y andamiajes para la construcción de *esa patria*: conceptualización y rutas teóricas**



**Ilustración 5.** *La amistad.* Pablo Picasso, 1908.

*Soy ciudadano del amor  
Llevo dogal de belleza  
Entre la hombrera y la cabeza  
Entre rodilla y cinturón  
Haciendo crítica social  
Me perfumé de valiente  
Creyeron que era disidente  
Y no era más que natural  
Martí me habló de la amistad  
Y creo en él cada día  
Aunque la cruda economía  
Ha dado luz a otra verdad*

Silvio Rodríguez, Canción que me regaló un 6 de enero.

En este punto de nuestra búsqueda, de nuestro camino con el anhelo de una patria, decidimos transitar *en compañía* de amigas y amigos. Sí, consideramos cómplices a quienes buscan construir y deconstruir herramientas teóricas para propiciar un mundo de posibilidades; un mundo donde la sensibilidad entre en la vida y no represente un impedimento para la misma; donde se puede pensar y decir diferente, donde no hay que someterse a imperativos categóricos o utopías de la perfección humana. Como lo expresa Silvio, la cruda economía no está favoreciendo la amistad, pero nosotros creemos en ella para la construcción de nuevas significaciones.

Ser ciudadano del amor y apostar por la vida desde una teoría humana, ser disidente cuando el sentido común destruye lo comunitario. Invitamos a teóricas y teóricos a sumar a este trabajo de grado para que, de una u otra manera, caminemos hacia esa patria que se ve en el horizonte, desde una apuesta exploratoria de la condición humana y toda su complejidad. Somos dos amigos que nos abrazamos con ellas y ellos íntimamente, con confianza e incertidumbre, anhelos y expectativas. Nos damos un abrazo humano, como aquel retratado por Picasso (Ilustración 5).

En este horizonte que caminamos hay tres lugares visitados. El primero hace referencia a otras pedagogías que tengan como centro la vida, la reflexión y la capacidad de disentir para seguir andando. El segundo, habla acerca de la necesidad humana de una formación sensible que posibilite ensoñar y crear una patria de la mano de la literatura y el arte. El último, permite dimensionar las posibilidades de esta formación para hablar de subjetividades políticas y posicionamientos frente al mundo para habitar esa patria en continua artesanía.

### **Trazar horizontes en contextos adversos: la necesidad de pensar en pedagogías críticas**

*La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos somos proyectos y al mismo tiempo podemos tener proyectos para el mundo. [...] La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres simplemente fueran, no habría por qué hablar de educación.*

Paulo Freire, Pedagogía de la indignación

Sensibilidad y producción parecieran encarnar una relación contradictoria. Mientras que la primera nos incita a detenernos y contemplar la existencia, la segunda nos exige un afán primoroso para cumplir con la agenda económica y política de un sistema neoliberal. Este sistema apuesta a



una *formación* inscrita en la inmediatez, la cual no procura la reflexión y pretende una representación siempre perniciosa del deseo de perfección que nos frustra o satisface vacuamente.

Las formas de operación de las fuerzas económicas del Norte y de Europa han procurado instaurar un capitalismo cognitivo, que en palabras de (Martínez y Guachetá, 2020) “representa una forma de capital que trasciende al ámbito de lo privado para formar subjetividades a imagen y necesidad de las lógicas de mercado” (p.27). Esto supuso en la escuela una tendencia a perpetuar un pensamiento único en defensa de un *statu quo* y una invisibilización de la crítica en un contexto que requería repensar las formas en que concebía la educación, generando una *homogeneización epistémica* que se centró en la razón del consumo de los sujetos, negando así el relacionamiento de la escuela con las necesidades contextuales.

En dicho modelo, la formación es considerada como un elemento para cumplir con una amalgama de objetivos económicos, sin poner en el centro al ser *sentipensante*. Sumado a esto, en la segunda mitad del siglo XX, las condiciones históricas y políticas se configuraron en mecanismos de opresión para ciertos sectores sociales, lo que generó la necesidad de reflexionar sobre diferentes perspectivas para la construcción de la historia compartida. Es así como surge una ruptura epistemológica en la pedagogía, puesto que la visión paradigmática del capitalismo imperante no se correspondía con las problemáticas de Latinoamérica, ya que no respondía a las necesidades ontológicas, sociales, políticas y existenciales de las personas que habitaban el territorio. Es por esto por lo que surgió una pregunta: ¿de qué manera la educación enfrenta las condiciones opresoras de los contextos latinoamericanos?

Es desde este momento que las *pedagogías críticas* empezaron a fungir como una perspectiva epistemológica con un interés por la formación de sujetos políticos que pudieran enfrentar los determinismos impuestos por los mecanismos políticos e ideológicos de la hegemonía colonizadora, para aportar a “la construcción de iniciativas que contribuyan a pensar la formación de subjetividades con capacidades para ejercer una praxis crítica emancipatoria, esto es, configuración de subjetividades con capacidades para pensar, crear y experimentar otras formas de habitar el mundo” (p.21). Desde esta propuesta, se construye un dispositivo de saberes que reconoce en la educación un terreno político edificador de cultura y sociedad, además de reconocer su potencialidad en la habilitación de una patria po(e)sible que se distancie del mundo del consumo de los sujetos, de modo que se pueda circunscribir un compromiso con las necesidades de

transformación de los contextos, comprender cómo las estructuras de poder influyen allí y abrir nuevos caminos para una educación de la esperanza y la posibilidad.

Esta perspectiva, entonces, implica una reflexión sobre las políticas culturales que sustentan las prácticas de enseñanza desde una crítica que surge de la experiencia al interior de diversas condiciones histórico-materiales para buscar la emancipación y alejarse de la estigmatización y el determinismo:

La crítica es anticapitalista, tiene como horizonte la transformación de la realidad, la posibilidad de crear otro tipo de relaciones humanas y sociales que modifiquen las prácticas de injusticia y desigualdad; empírica, porque exige realizar un análisis exhaustivo de la realidad social y económica para reconocer las problemáticas estructurales; inmanente y emancipatoria, en tanto produzca afectaciones en las subjetividades. (p.22)

Así las cosas, los esfuerzos se dirigen a posicionar a los sujetos en el mundo como seres pensantes y sensibles desde una postura formativa permanente. En nuestro trabajo de grado, esta perspectiva cobra especial vigencia epistemológica en tanto permite adentrarse en una *formación integral* de las juventudes a la altura del momento histórico al que asistimos, pues pretende que se empoderen para comprender su realidad y emprender agenciamientos que habiliten influir positivamente sobre el porvenir y asumir que el sujeto no está hecho, sino que es posibilidad de transformación. Esto también se configura como un ejercicio dialógico de escucha y aprendizaje sobre los relatos enunciados (Freire, 2012), para construir un saber a partir del conocimiento contextualizado desde las experiencias y reconocer otras formas de producción de saber a través de una actitud hermenéutica de la lectura del contexto y los sujetos como texto. para imbricar en redes de sentidos las narrativas.

Hablamos en este punto de formar “un sujeto epistémico-social que se descubre como protagonista con capacidades para transformarse asimismo y, en sus relaciones concertadas con los otros, transforma también la sociedad dominante” (Pinto y Osorio, 2014, p.22), lo que llena de esperanza nuestra patria. Los alcances son de largo aliento en lo que respecta al ser, puesto que, permite pensar las relaciones de alteridad y responsabilidad en un ejercicio hospitalario e instituyente desde un proyecto ético y político, apostando por una *estética de la vida*.



Estas pedagogías críticas del Sur en relación con los desafíos actuales representan una postura de resistencia, denuncia y anuncio por parte de maestras y maestros para favorecer el fortalecimiento de tejido social y confrontación del no futuro, apostando por “construcciones mediadas por la subjetividad –historia, deseo, necesidades–, la experiencia y el conocimiento disciplinar, los intereses políticos y culturales, entre otros aspectos” (Ortega, 2009, p.29). Así, podríamos hablar de una *práctica crítica* que exige un empoderamiento por parte del educador para relacionar *el mundo de la vida* de quienes asisten al aula con los saberes que circulan para propiciar aprendizajes significativos. Cabe aclarar que el sujeto en esta propuesta epistemológica es centro de saberes y experiencias capaz de alcanzar una emancipación frente a sistemas opresores, lo que amplía los horizontes de posibilidad y otorga contenido ético y político al quehacer pedagógico.

### **Ensoñar, sensibilizar y aportar a la creación de porvenires: sobre formar en la sensibilidad y en la estética**

*La búsqueda siempre difícil, muchas veces dramática y a veces insatisfactoria de significaciones es exactamente lo que nos compete a las personas.*

Graciela Montes, La frontera indómita

En el mundo contemporáneo, al que hemos sido arrojados azarosamente, encontramos unas formas preestablecidas de existencia que buscan condicionar la manera en que elaboramos sentidos sensibles a través de la experiencia. Esto hace que la estética esté sometida a las demandas imperantes del casi omnipresente dios mercado y de ideas anquilosadas que privilegian racionalidades de productividad frente a otros sistemas de pensamiento. Lo anterior supone un problema fundamentalmente humano, en tanto se limita la búsqueda de sentido y se presentan significaciones inamovibles. Hablamos entonces de la estética como un terreno en disputa.

Nos genera cierto malestar *el reino de lo total*, aquél que pretende totalizar los sentires de los sujetos. ¿Se puede homogenizar la experiencia? Creemos que no es así y que ese intento supone un agravio para la libertad del ser humano. Para hablar sobre este asunto partimos desde la etimología y desarrollo que nos propone Maillard: “lo estético ha de ser entendido correctamente a partir de su etimología: *aisthesis* (αἴσθησις), que significa sensación y sensibilidad, y atañe, por

tanto, a los modos de percibir” (2017, p.7). ¿Cómo es posible percibir de una única manera si somos sujetos singulares en comunidades plurales?, ¿cuáles son las formas de percepción que buscan ser impuestas en nuestro mundo?

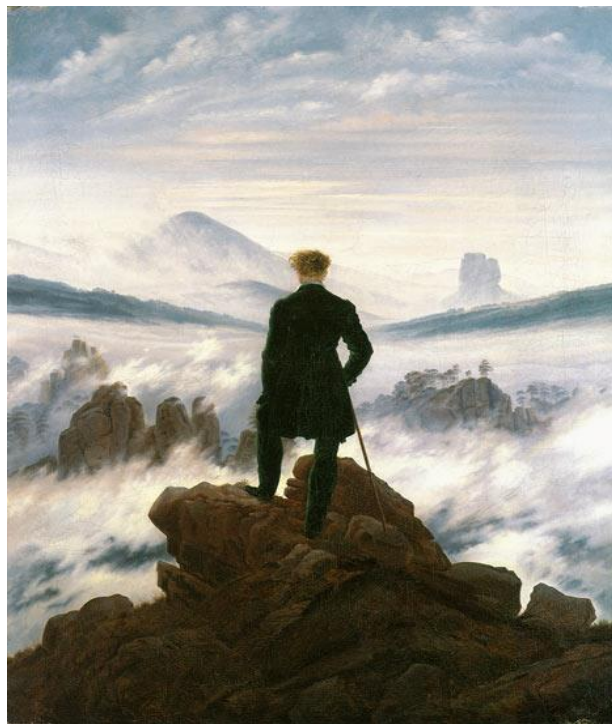
Una de aquellas formas de lo absoluto ha sido denominada por Han (2023) como *lo pulido*, lo cual hace referencia a una idea de experiencia en relación con el arte que no otorga resistencia alguna, imposibilitando una movilización del sujeto. Por el contrario, hablamos de que esta forma de arte “tiene una intención completamente distinta: se amolda al observador, le sonsaca un ‘me gusta’. Lo único que quiere es agrandar y no derrumbar” (p.18). Lo anterior se configura en una banalización de las experiencias que posibilitan las manifestaciones humanas, transformándolas en algo consumible, algo que genera únicamente bienestar y no incita a una reflexión. Esta estetización de lo *pulido* demuestra ser, entonces, una *anestezización* que se encuentra en contra de una sensibilidad real, como lo propone Cruz Kronfly (2016): “La mirada simplista o complaciente respecto de la realidad sería lo más opuesto a una auténtica sensibilidad estética” (p.204).

Queremos hablar en este punto de la anestesia o de las estéticas del *anestesiamiento*. Podemos empezar por el significado de dicha palabra: 'anestesia' (ἀναισθησία) se desprende de su origen etimológico en el griego antiguo: 'an' denotando 'sin' y 'aisthesis' significando 'sensación'. Así, 'anestesia' se relaciona con la ausencia de sensibilidad o percepción sensorial, indicando la privación de la capacidad de sentir. Así pues, las estéticas del anestesiamiento resultan en una paradoja, porque ponen en contravía el significado etimológico de ambas palabras, pero con ello se logra vislumbrar las intenciones de un sistema cosificador de la experiencia humana, donde cobra sentido hablar de una pugna por instaurar una percepción que tiene por objetivo la insensibilidad o la complacencia

Ahora bien, no nos proponemos instaurar una significación totalizadora con respecto a las experiencias estéticas de los sujetos. Sin embargo, sí abogamos por una visión ampliada del arte como aquel que permite emprender una condición exploratoria sobre el género humano y sus inquietudes más profundas, desestabilizándonos y conectándonos con aquellas heridas que surgen en nuestro contingente trayecto vital. Por consiguiente, estamos en contra de aquellos esfuerzos por educar en una estética de lo pulido, anestesiante, debido a que esto reduce el horizonte de posibilidades que el arte puede agenciar en nuestras vidas.

Estas prácticas de la anestesia han llegado a la escuela en una doble vía: por un lado, han mostrado el arte como un terreno de significaciones ya completas e inamovibles, que no aporta a

la construcción de sí y solo representan datos abstractos y fechas que no se relacionan con el mundo de la vida, lo que supone insensibilidad frente a la expresión humana. Para ejemplificar este punto nos remontamos a un suceso: a un joven estudiante de grado noveno, en algún colegio que se encontraba en un barrio de Medellín, le presentaron una pintura: *El caminante sobre el mar de nubes* (ilustración 6) de Caspar David Friedrich. Aquella pintura llamó su atención y sobre ella quiso desplegar todo un ejercicio imaginativo e interpretativo en relación con soledades y dolores que estaba viviendo. Sin embargo, al momento de dar a conocer sus significaciones sobre la obra, fue corregido y, a su vez, su experiencia sensible fue tachada de incorrecta. Le dieron a conocer la interpretación “adecuada” mientras le explicaban por qué era importante para la historia del arte, dejando de lado lo importante que podía ser para la historia de su vida. Este hermetismo respecto al arte representa una barrera en la escuela para el acercamiento a la dimensión formativa, además de aportar por una *insensibilidad* o anestesiamiento.



**Ilustración 6.** *El caminante sobre el mar de nubes.* Caspar David Friedrich, 1818.

Por otro lado, algunos y algunas estudiantes se han dejado convencer del discurso utilitarista que puede aparecer en la escuela cuando de arte se trata. Esto genera que para ellas y ellos la experiencia con diversas manifestaciones sensibles no suponga un acontecimiento que impacte y cambie su vida y las formas de estar en ella, sino que representa un montón de datos con los cuales

aprobar una materia, lo que sería productivo, que es lo importante según ese discurso. Por añadidura, terminan replicando ideas mercantilistas en un cuestionamiento sobre la utilidad del arte en términos económicos e inmediatos. Todo esto nos lleva a preguntar: ¿cómo interpelar el anestesiamiento? ¿qué lugar darle a la sensibilidad en el aula? ¿qué posibilita la literatura y el arte para la edificación de nuevos mundos?

Creemos que una forma de hacer resistencia es poniendo en el centro la sensibilidad como aquello que nos permite desarrollar una manera de habitar el mundo, cuestión que podemos abordar desde nuestra labor educativa, como bien lo propone Maillard: “la revalorización positiva de la sensibilidad y su recuperación como factor ineludible para la comprensión de la realidad dependerá de que se lleve a cabo una educación de la misma en ese sentido” (2017, p.5). Hablamos de crear un espacio para sentir, pensar y hacer en el aula, un espacio que nos permita ampliar las formas de habitar a través de manifestaciones estéticas que no se encasillen en una dicotomía pensamiento/sentir, sino que surja una relación de complementariedad desde un *pensamiento analógico* (Cárdenas, 2007).

En un momento en el que se lucha por instaurar una insensibilidad, maestras y maestros debemos optar por recuperar el sentimiento que surge en la experiencia y lograr lo que Mèlich (2003) denomina una *razón imaginativa* para ensoñar y construir significaciones respecto a nuestras vidas en un plano individual y colectivo. De esta manera, se planta cara a la univocidad de sentidos y se habilita un subjuntivo para escribir en un mundo finito e indeterminado, recuperando nuestra libertad y nuestra concepción como *proyecto*, es decir, como seres inacabados que se inscriben en la posibilidad.

Dicha razón imaginativa nos permite conjugar la ficción con la experiencia vital, ampliando la percepción que se puede tener sobre la realidad y desembocando en un ensanchamiento de posibilidades dentro del mundo. La literatura y el arte en el aula, desde la intencionalidad de propiciar un acontecimiento en la vida de las y los estudiantes, puede recuperar la sensibilidad extraviada, a propósito de estos tiempos, y convertirse en una compañía el resto de la vida, como bien lo sugiere (Petit, 2001):

Allí, en las historias leídas u oídas, en las imágenes de un ilustrador o de un pintor, descubre que existe otra cosa, y por lo tanto un cierto juego, un margen de maniobra en el destino

personal y social. Y eso le sugiere que puede tomar parte activa en su propio devenir y en el devenir del mundo que lo rodea. (p.45)

Ahora bien, el hecho de buscar incansablemente una formación sensible también responde a la intención de romper el aislamiento al que se puede quedar supeditado en el mundo de la anestesia. El arte y la literatura pueden asegurar el acceso al derecho a la metáfora, pueden ser una hospitalidad que se ofrece para permitir la acogida, evitando un poco varios sufrimientos o haciendo de estos un acontecimiento que posibilite la (re)construcción de sí y del contexto. Ellas son la representación del asombroso milagro de la libertad, libertad siempre con otros, puesto que las expresiones artísticas posibilitan prestar atención a otras voces y experiencias en el anhelo de un espacio compartido.

En nuestra patria po(e)sible hemos sido reiterativos con la mención al caminar con otros. Consideramos que el arte es un terreno que apertura una razón estética, esto es, una razón compasiva que se moviliza frente al horror. Si el arte se configura como un terreno interpretable, partimos de la idea de que aporta a la construcción de una ética, en tanto requiere de la toma de postura respecto a las formas de relacionamiento que históricamente se han constituido. Hablamos, pues, de una manera de estar en el mundo para “constituirse esencialmente por el ensanchamiento de los sentidos, no solo de la visión sino también del oído, del tacto, incluso del gusto y el olfato. Ver el mundo estéticamente es activar la razón creadora en el vivir cotidiano” (Maillard, 2017, p.208). Así, podemos afirmar que la literatura y el arte pueden fungir como cimientos para luchar por el mundo que queremos, buscando significaciones con otros, confrontando el no futuro y el mundo del *no-andar*, a través de una estética de la vida. Esta estética permite un desdoblarse, habitar otras pieles y saber que la existencia es posibilidad.

En coherencia con lo anterior, Montes (2018) plantea el concepto de la frontera indómita. Dicha frontera se piensa como un espacio de libertad que se tensiona entre lo instituido y lo instituyente. Esta pasa a ser un espacio simbólico donde, a través de diferentes manifestaciones artísticas, podemos realizar ejercicios imaginativos para pensar la habitancia que queremos con otros desde el consuelo, los afectos y el acompañamiento. La literatura y el arte, entonces, se configuran como un espacio imaginativo de descubrimiento, crecimiento y construcción de sí, pese a que siempre haya achicadores que opten por evitar que esto suceda. Nuestra frontera indómita radica en una razón imaginativa: una zona liberada donde trabajamos con nuestras experiencias y

donde podemos, de una u otra manera, ser creadores libres. Nuestra frontera indómita es la sensibilidad y no permitiremos que la anestesia nos evite el agenciamiento de una patria común.

### **Habitar lo po(e)sible: sobre el agenciamiento de subjetividades políticas y la construcción de futuro**

*La inquietud de sí mismo es una especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres, que debe hincarse en su existencia y es un principio de agitación, un principio de movimiento, un principio de desasosiego permanente a lo largo de la vida.*

Michael Foucault, La hermenéutica del sujeto

La dimensión política del sujeto es un terreno siempre en disputa. Desde una perspectiva inscrita en el mercado neoliberal, esta funciona como preservadora de unas lógicas gubernamentales y estatales, incitando a la proliferación de prácticas para formas ya determinadas (y determinantes) de ser y estar en el mundo. De esta manera, hay una limitación significativa en las posibilidades del ser, en tanto este está *diseñado* para preservar ciertas formas morales, abandonando el cuidado de sí por el cuidado de un *status quo*. Así pues, se busca que las subjetividades que allí emergen sean funcionales al sistema. Con amargura, reconocemos que, en ocasiones, la escuela se ha enmarcado como un dispositivo de poder que busca, precisamente, la preservación de este sistema. Pese a esto, reconocemos matices que nos dan esperanza para pensar otras formas de acompañar los nacimientos de una libertad en la escuela a través de las subjetividades políticas para ser habitantes de una patria po(e)sible.

Tenemos la convicción de que, frente a este sistema, existen puntos de fuga que convergen en prácticas que favorecen el desarrollo de lo humano. Uno de estos lo encontramos en Foucault, autor con el que caminaremos de la mano gran parte de este trayecto. Podemos empezar hablando de *la inquietud de sí*, como la condición necesaria para la producción de subjetividades políticas en el aula, procurando el retorno a una práctica de sí que busca, de una u otra manera, el surgimiento de una ética cuyo fundamento se base en las acciones emprendidas por el sujeto. Esta inquietud de sí, abordada ampliamente en *La hermenéutica del sujeto* (2002), supone un cuidado sobre la manera en que nos relacionamos con el otro y con el mundo; un cuidado sobre nuestras reflexiones y sobre

aquello que realizamos, devolviéndonos la responsabilidad sobre los actos de nuestra vida y la manera en que nos vamos formando:

implica de cierta manera prestar atención a lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento [...] también designa, siempre, una serie de acciones, acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica y se transforma y transfigura. (Foucault, pp. 28-29)

Esta inquietud pasa a representar, entonces, un margen de acción o maniobrabilidad del sujeto sobre su propia vida, a través de un autoconocimiento que se desliga de un paradigma cartesiano donde se pretende mostrar al sujeto como algo *hecho* que no acepta modificaciones. Asimismo, al Foucault plantear que la *inquietud de sí* viene acompañada de una serie de acciones, nos abre una posibilidad para entender la dimensión política implícita en cada sujeto, puesto que, si dialogamos con Martínez y Cubides (2012), podemos entender “la política como una multitud de actos de vida que comprometen la totalidad social, el trabajo, la cultura, el Estado, lo público y el pensamiento” (p. 72).

Dicha multiplicidad de actos de vida, esta inquietud y conocimiento de sí puede posibilitarnos aquello que Foucault llama la elaboración de un “arte de vivir”, una práctica de existencia que nos constituye a través de nuestras propias historias de vida para lograr que: “el mundo a través de la *bios* se haya convertido en esa experiencia por medio de la cual nos conocemos, ese ejercicio por medio del cual nos transformamos o salvamos” (Foucault, 2002, p. 464). Y lo que resaltamos es que, en la medida en que nos transformamos, podemos transformar al otro y transformar el mundo en el que andamos.

Ahora bien, la figura del Otro en Foucault es muy latente, en tanto es gracias a esta que podemos constituirnos como sujetos, pues nos interpela y nos guía: “la constitución de sí mismo como objeto susceptible de polarizar la voluntad, de presentarse como el objeto, el fin libre, absoluto y permanente de la voluntad, solo puede lograrse por medio de alguna otra persona” (p. 138). Desde allí, la educación tiene un gran impacto y una gran responsabilidad, pues debe apostar por una formación donde se construyan tecnologías para enfrentar los acontecimientos, más allá de formar en función de una técnica para desempeñar una labor específica. Es por esto por lo que “el maestro es quien se preocupa por la inquietud que el sujeto tiene con respecto a sí mismo” (p. 73).



Así, llegamos a la escuela para acompañar lo sensible y el surgimiento de un sujeto intelectual que practica el cuidado de sí y del otro.

Las subjetividades políticas son necesarias para el maestro ya que con ello puede dar bases e indicios a los estudiantes para estimular y formar sus propias convicciones. Estas también son necesarias para los estudiantes que se unen en el camino hacia la construcción de una patria po(e)sible, lo que puede significar el “reconciliar al sujeto con sus capacidades de agencia, de reflexividad” (Martínez y Cubides, 2012, p. 194). Así pues, las subjetividades políticas requieren de un pensamiento crítico y reflexivo. De esta manera, "pensar la categoría de subjetividad política exige desafíos que posibiliten establecer otros vínculos con las nociones de lo político y la política" (p.72). Cuando se habla de lo político y la política, se hace referencia a la política como aquello que ya está instituido y, por otro lado, lo político como lo instituyente; donde entran los fenómenos sociales y, en lo cual nada está terminado porque el margen está en los sujetos, de naturaleza cambiante, por tanto, lo político modifica la política y lo instituido. Esto es una muestra de la posibilidad en que nosotros creemos.

Para Martínez y Cubides (2012) la ley, desde la política, llega a ser tan fuerte y temible, que asigna a los maestros y estudiantes unos roles de los cuales no es fácil salir, ya que, por temor a los castigos o consecuencias, no se puede pensar y hacer más allá de aquellos roles. Ahora bien, desde las subjetividades políticas, en cada individuo o pequeño grupo existe la posibilidad y casi que el deber de buscar cambiar lo establecido sin tener *una postura de subordinación, sino que*, por el contrario, se busca guardar siempre una *inquietud de sí*. Al mismo tiempo, en las diferencias particulares y matices que implican las subjetividades políticas, alguien podría tomar la decisión de continuar con lo establecido, puesto que el ser humano es posibilidad, como se plantea:

el sujeto es potencia, posibilidad, poder constituyente, resistencia, voluntad de acción, solidaridad, pero también es debilidad, egoísmo, poder instituido, función social. Está inmerso en un campo de fuerzas, en el conjunto de relaciones e interacciones que establece con el entorno, con su sí mismo, con procesos institucionales locales y globales, que lo estructuran permanentemente desde una multiplicidad de vectores de subjetivación: la necesidad, el deseo, las pulsiones, los instintos, el interés, el lenguaje, las leyes, el pensamiento, la voluntad, los sentimientos, los proyectos, entre otros. (p. 75)



Por consiguiente, así como se tiene una postura propia, en otro u otra también existe un posicionamiento. Lo importante es forjar un criterio y una visión personal que se construyen intersubjetivamente, que permiten tomar decisiones por sí mismo o por sí misma y participar desde lo político en la política. La escuela es un lugar crucial para sembrar en los y las jóvenes la semilla del pensamiento crítico, autónomo y con la capacidad de debatir sobre temas coyunturales, culturales y sociales, ya sea de carácter global o local.

Sin embargo, esta tarea de *inquietud de sí y de subjetivación política* no es fácil de alcanzar, debido a que históricamente se le ha atribuido una especie de designio para cierta élite moral<sup>8</sup> o sector social, lo cual debe interpelarse, puesto que el “constituirse en sujeto deviene del ejercicio de la capacidad de impugnar la ubicación social, y con ella todo un universo de limitaciones y habilitaciones, que parece ‘ser naturalmente’ lo que a cada quien le corresponde, sin otra posibilidad” (Bonvillani, 2012, p. 194). De esta manera, apostamos por unas subjetividades políticas que construyan futuro -y presente- para interpelar la idea de un *no futuro* que ha condicionado históricamente a las juventudes de Medellín.

La subjetividad política, entonces, supone una producción de sentido sobre sí, sobre otro u otra, sobre el contexto y lo que se hace con ello: “es producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de ser, estar y actuar en sociedad; de asumir posición en esta y de hacer visible el poder para actuar” (Martínez y Cubides, 2012, p. 76). Esto lo podemos lograr a través de una serie de agenciamientos donde se busca fortalecer una potencia de actuar y unas acciones movilizadoras para disentir, participar y movilizarse desde un plano educativo y contextual, donde esté en el centro esa práctica de *sí* desde una experiencia plural. Buscamos generar resistencias críticas, creativas y proactivas para atender a la oportunidad histórica que se nos presenta, para posibilitar una Medellín donde las juventudes construyan futuro en un tiempo y espacio que las convoca a un movimiento constante desde el agenciamiento de las subjetividades políticas:

La producción de las subjetividades políticas remite necesariamente al desentrañamiento de las formaciones sociales específicas de cada época, porque el vínculo entre sujeto y política tiene un trasfondo eminentemente social e histórico y no puede ser pensado sin una dimensión temporal y espacial que dé cuenta de las transformaciones histórico–sociales. Se

---

<sup>8</sup> Un claro ejemplo de esto lo encontramos desde Alcibíades, donde se menciona que ocuparse de sí mismo era una cuestión reservada expresamente para aquellos jóvenes aristócratas que debían ejercer un cargo público.

trata de una relación dinámica, cambiante, en movimiento constante, que no puede ser preestablecida de una vez y para siempre; en consecuencia, no podemos hablar de una esencia estática e inmutable del sujeto ni de la política. (Martínez y Cubides, 2012, p. 68)

La educación, entonces, puede entenderse desde la propuesta de Foucault como aquel agenciamiento u “operación que afecta el modo de ser del propio sujeto, no se trata simplemente de la transmisión de un saber que pueda llegar a ocupar el lugar de la ignorancia o sustituirla” (Foucault, pp. 138 - 139). Esta operación es la *capacidad instituyente* para mantener activa la conflictiva y nunca acabada construcción de una patria po(e)sible y deseada donde podamos asistir todas y todos desde unas prácticas de cuidado de *sí*, donde existe una *inquietud de sí mismo, de la otra y el otro* como un agujijón que se clava en nuestra carne.

### III. Rutas, indicios y perspectivas para la edificación: sobre la metodología

*Los científicos dicen que estamos hechos de átomos, pero a mí un  
pajarito me contó que estamos hechos de historias*

Eduardo Galeano, Los hijos de los días



**Ilustración 7.** *La trahison des images*<sup>9</sup>. René Magritte, 1929.

La búsqueda de la verdad absoluta es un fantasma que ha encontrado su asidero en diversas corrientes y perspectivas. Ha modificado las maneras de concebir la investigación y se ha querido mostrar como la única forma legítima de conocer. Como decíamos en apartados anteriores, esto supone un dilema político, metodológico y epistemológico, en tanto el afán absolutista cimentado en un cartesianismo heredado de la modernidad tiende a dejar por fuera la mediación de lo humano en la captación e interpretación de ciertos acontecimientos.

Como es de esperarse, la carrera positivista se ha quedado corta en su relacionamiento con diversas áreas del conocimiento y de la vida, pues la condición humana en sus múltiples relacionamientos vitales tiende a escapar de determinismos, comprobaciones, mediciones numéricas o estadísticas. Es por esto por lo que Husserl (2008) denuncia una reducción del sujeto

---

<sup>9</sup> Para nosotros, esta pintura pone en tensión nuestras representaciones, nuestro lenguaje y nuestra noción de verdad. En esta pintura encontramos una forma de hacer visible un pensamiento aparentemente contradictorio pero que realmente tiene una potencia analógica invaluable. Así pues, Magritte, en su serie *La traición de las imágenes*, nos invita a poner en tensión los supuestos que imperativamente dicen tener la verdad para mirar bajo sospecha los trazos que se hacen sobre la realidad.

a un mero hecho incuestionable y anuncia una crisis de las ciencias, entendiendo esta como una pérdida de significado para el *mundo de la vida* que se ha centrado más en métodos que en cualquier otro aspecto, como afirma:

Para nuestra indigencia vital -oímos decir- esta ciencia no tiene nada que decirnos. Justamente, ella excluye por principio las preguntas que, en nuestros desdichados tiempos, son candentes para los seres humanos abandonados a perturbaciones fatales: las preguntas por el sentido o el sinsentido de toda esta existencia humana. (Husserl, 2008, p. 50)

Frente al imperio de la objetividad, otras perspectivas se han propuesto buscar una amalgama de posibilidades epistemológicas que permitan nuevas formas de comprensión de lo humano, donde en las ciencias hay cabida para el sujeto y el mencionado *mundo de la vida*. Recordamos en este punto el viraje antropológico que en su paso de la descripción y sistematización a la interpretación y comprensión habilitó pensar otras formas de hacer conocimiento. A su vez, recordamos el giro narrativo y hermenéutico de las ciencias sociales en la década de los setenta, puesto que labraron un terreno fértil para entender al *ser* como potencia irreductible y texto interpretable, además de abanderar la noción de que somos seres interpretantes y edificadores de sentido.

La acción de investigar desde este punto postuló, por consecuencia, una renuncia a lo parametral y una conquista en lo relacional, pues supuso un reencuentro con la *subjetividad* y la validó como una fuente de conocimiento transformativa. Ahora bien, en el terreno de la educación, esta noción de investigación supone unas bases epistemológicas y metodológicas, además de unas convicciones éticas y políticas, puesto que asume al maestro como investigador (incansable hermeneuta) que comparte un protagonismo con otro, que es coinvestigador e interpretante de su existencia y su contexto.

Es por lo anterior que optamos por una perspectiva cualitativa para continuar cimentando nuestros agenciamientos pedagógicos, puesto que desde esta forma de entender la investigación le apostamos a una indagación y comprensión de la vida siempre indeterminada e irreductible. Somos exploradores, arqueólogos de experiencias humanas que asisten maravillados al desenvolvimiento de la existencia y a la posibilidad que de allí se desprende para la configuración de subjetividades políticas a través de la posibilidad de narrar, ser narradas y narrados.

## **Simbolizar(se) y narrar(se) en un espacio de posibilidad: sobre una perspectiva narrativa - (auto)biográfica**

*(...) somos –efectivamente– lo que narramos, en la medida en que las dimensiones formadoras de los acontecimientos vividos y recordados y de las experiencias dejan marca e imprimen reflexiones sobre lo vivido.*

Elizeu Clementino de Souza, Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos.

La investigación narrativa- (auto)biográfica surge en las últimas décadas del siglo XX como respuesta a esa *crisis de las ciencias* mencionada en el apartado anterior. Altamente influenciada por la antropología y la etnografía, pasaría a marcar un hito en las formas de entender la producción de conocimiento en las denominadas *ciencias sociales y humanas*: la imperiosa necesidad de establecer relaciones con el mundo de la vida llevó a concebir la investigación como una expresión que atiende a las circunstancias históricas del trasegar existencial humano (Bruner, 2003).

Esto supuso una “posibilidad histórica de redefinir las reglas de juego de la producción científica” (Yedaide, Álvarez, y Porta., 2015, p.29), admitiendo diversas formas de conocer en relación con la experiencia y restituyendo la noción política que suponen los procesos epistemológicos. Estas intenciones, como cabe esperarse, encontraron tensiones y resistencias en los contextos en los que emergieron. En este punto nos centraremos en el contexto latinoamericano, donde frente a la imposibilidad de agenciar saberes que permitieran expresar sentires y pensamientos, fue necesario buscar formas de hacer resistencia frente a la tiranía de la única verdad, por lo que “la narrativa latinoamericana empezaba a encontrar estrategias para esquivar la censura y la concepción academicista de los modos de investigar la realidad” (Cardona et al., 2021, p.75)

De esta forma, estudiantes y diferentes movimientos sociales encontraron en la perspectiva (auto)biográfica un punto de fuga donde se vislumbraba vida, formación y profesión, donde se “puso en la agenda de las sociedades la voz, el cuerpo y la mirada de una parte de la humanidad minorizada desde siempre” (p.75). En el acto de contar y escuchar se halló la libertad, se encontró la posibilidad de hacer presente y visible aquello que estaba ausente como un ejercicio político, epistemológico, ético y estético, además de riguroso.

Esta perspectiva, a su vez, se propone democratizar la verdad, distribuir la oportunidad de construcción de la realidad, favoreciendo un ejercicio de emancipación y empoderamiento, en tanto el conocimiento implica a los seres y no está aislado de la construcción de sus subjetividades. La narración pasa a ser, entonces, un ejercicio de construcción del yo que se disputa entre lo instituido y lo instituyente. Acá vemos su potencialidad en el plano educativo, puesto que apostamos por una formación de la posibilidad centrada en los sujetos, sus historias de vida, sus experiencias y su agenciamiento de otros mundos, de ese territorio simbólico posible que anhelamos.

La investigación narrativa-(auto)biográfica al interior de nuestra apuesta funciona como un dispositivo epistémico-metodológico, como lo plantea Souza (2020). Este dispositivo implica una actitud hermenéutica del sujeto, una búsqueda de la comprensión de su existencia inscrita en una temporalidad y en un espacio compartido, al que en nuestro trabajo denominamos contexto. Siendo así, se pretende acompañar la vida sin invadir, sino evidenciar y comprender las experiencias y las (re)significaciones de aquellos coinvestigadores y coinvestigadoras, en nuestro caso, las juventudes del Antonio Derka.

Esta perspectiva tan relacionada con las narrativas de vida permite poner la mirada analítica en los sentidos y significados que se les brinda a los acontecimientos, las identidades construidas y reconstruidas por las personas a lo largo del tiempo. A propósito, afirma Murillo (2021) que “los sujetos van configurando su identidad como una obra abierta, en un esfuerzo sin pausa por salvar las contingencias que rodean toda existencia humana” (p.120). Hablamos entonces de la vida como un espacio de formación, de *autopoiesis*, que se potencia en el aula.

### ***(Re)conocernos para habitar: sobre la autopoiesis como acontecimiento en la narración (auto)biográfica***

Cabe resaltar que, en coherencia con lo expuesto, el proceso de construcción de narrativas como dispositivo metodológico posiciona a los sujetos como históricos en un constante proceso de redescubrimiento de sus capacidades de agenciamiento. La inquietud de sí, desarrollada por Foucault (2002) cobra una especial relevancia, en tanto es dicha indagación la que permite tomarse propiamente como objeto de investigación, posibilitando una reflexividad biográfica. Esta reflexividad lleva impresa las marcas de un lugar en el mundo en sus condiciones (más no determinaciones) históricas y políticas.

Las narrativas, desde esta idea, pasan a ser una forma de (re)organización de la experiencia vivida para aprehender e interpretar nuestras experiencias, legitimando otras formas de conocimiento *sentipensadas*. La vida se va tejiendo a través del hilo de las palabras, modelando redes de sentido que permiten un ofrecimiento imaginativo de otras alternativas de existencia subjuntivizadas (Bruner, 2003) donde se vislumbra un porvenir. Entre estas alternativas, claro está, se presenta la patria po(e)sible.

El acontecimiento del narrarnos se configura entonces desde dimensiones éticas y estéticas: “En su expresión superior (autobiografía) es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida” (Bolívar, 2002, p.44). Esta salvedad nos indica que, en términos epistemológicos, esta perspectiva puede ser de gran valor al momento de interpelar la sentencia del *no futuro* que tanto hemos denunciado en esta propuesta, ya que permite edificar liberando de la opresión.

Recordamos en este punto que no existimos solos ni aislados, existimos con otros en un contexto. Las narrativas del otro permiten también explorar mi condición, irme formando, conociendo e interpelando a través del relato propio y del otro en un doble papel de contar y escuchar (Murillo, 2021). De esta manera, otra de las posibilidades que emerge en el ejercicio de narrar es precisamente sabernos en un relacionamiento dialógico al interior de un tiempo y un espacio concreto, algo que aporta para la construcción de una ética.

Contar es problematizar, recontar y revivir (Porta y Ramallo, 2020), es pasar nuevamente por el corazón y buscar una estética de lo cotidiano y contingente. Ahora bien, esto supone una responsabilidad por parte nuestra como maestros – indagadores en ese encuentro con la historicidad del sujeto, su conocimiento y su sensibilidad. No se trata de tomar apuntes y crear “informes” hiperrealistas sobre la forma en que el sujeto organiza su vida a través de la narración (Bolívar, 2002), como tampoco se trata de llegar a generalizaciones y determinaciones de nuestros coinvestigadores. Por el contrario, se trata de buscar una *trama argumental* que amplíe la posibilidad de poblar de sentido las experiencias, aceptando los matices y los enigmas que esto supone. Somos, entonces, productores de sentidos junto a otros.

Por lo anterior, consideramos que los aportes de la narración (auto)biográfica tienen por cometido asegurar la vida, resistir y (re)existir a través de la defensa del derecho a la palabra, la metáfora y el pronunciamiento. Nos reafirmamos en una convicción: buscamos visibilizar a las juventudes como protagonistas de sus saberes y experiencias en todas sus capacidades de agenciamiento, de resistencia y transformación para interpelar los estigmas que se les han asignado.

---

***Un camino poético a través del arte: sobre la metodología de taller biográfico***

*La narración de la vida en un autorrelato la textualiza, restaura las experiencias vitales y las convierte en una pieza artística*

Luis Porta y Francisco Ramallo, (IN)VISIBILIDADES AFETIVAS: metodologías artísticas en la investigación narrativa.

En sintonía con lo desarrollado hasta ahora, postulamos el taller biográfico como metodología para realizar nuestra práctica educativa. Este exige una praxis: un quehacer atravesado por la reflexión para construir posicionamientos y argumentos frente a un saber (Betancourt, 1996). Su base fundamental radica en la reflexión activa y la acción reflexiva. En este entorno, el taller se convierte en un escenario en el que se agencia una movilización, donde se crea algo (poiesis) a partir del despliegue intelectual, emocional, afectivo e interrogativo de los participantes a través de expresiones en diferentes lenguajes, buscando un aprendizaje que se configura como experiencia vital, como acontecimiento.

Al prescindir de las estructuras bancarias y estáticas, este dispositivo metodológico permite que emerjan nuevas formas de comprender y narrar aquello que nos afecta desde nuestras subjetividades y colectividades, evitando una verticalidad en el aula. El taller biográfico, basado en la poiesis, se convierte en un espacio que va más allá de la mera recopilación de datos, abriendo las puertas a una exploración profunda y significativa de la identidad y la historia de cada participante y de sus contextos (Porta y Ramallo, 2020).

La reflexión como herramienta para el análisis crítico, y la producción creativa como vía para plasmar las múltiples voces y visiones presentes en el entorno educativo, pueden generar un ambiente en el que la pluralidad de ideas y experiencias se convierten en recursos enriquecedores para la construcción colectiva de un conocimiento valioso sobre la propia existencia en un espacio y tiempo específico.

El taller biográfico, por su parte, consigue configurarse en una práctica de sí, en tanto “considera la dimensión del relato como construcción de la experiencia del sujeto y de la historia de vida como espacio de formación, se inscribe en un movimiento de articulación entre las temporalidades (presente, pasado y futuro)” (Souza, 2020, p.25). El taller, al implicar una secuencialidad didáctica en un marco de tiempo delimitado, debe tener claridad en sus intereses



formativos. En nuestro caso, al interesarnos por la dimensión biográfica, podemos decir que nos centramos en acompañar al sujeto en la *inquietud de sí* y en el reconocimiento del otro.

Así pues, el taller posibilita el despliegue de sentidos y sensibilidades que, al ser enunciadas, pueden darle forma a la experiencia y cuestionar el lugar que se tiene en el mundo. Los esfuerzos se dirigen, entonces, a una transformación del proyecto de sí desde “una inteligibilidad compartida del mismo y del otro: un dispositivo de experiencia y de competencia biográfica que permiten comprender al otro y que me permiten comprenderme por medio del otro” (Souza citando a Delory-Momberger, 2006, p. 25).

Hablamos de este dispositivo como una disposición para narrarnos y escuchar otras narrativas en un reflexionar sobre los saberes que hemos ido construyendo a lo largo de nuestra existencia, a través de un movimiento *autopoiético* que permita vislumbrar nuevos horizontes. Somos, entonces, nosotros mismos quienes nos (re)creamos en dicho taller, somos ese elemento poiético que inicia con las provocaciones de diversas manifestaciones estéticas, a partir de “tres aspectos centrales: utilizar elementos artísticos y estéticos – generalmente no lingüísticos —, buscar otras maneras de mirar y representar la experiencia y tratar de desvelar aquello de lo que no se habla” (Porta y Ramallo, 2020, p.445). De esta manera, buscamos tomarnos como un proyecto en constante elaboración que arroja a su vez piezas artísticas de biografización.

### **Avivando nuestros anhelos: evocaciones de una memoria pedagógica**

#### ***Empezar un camino: primeros pasos de un sueño común***

*Porque un acontecimiento vivido es finito o al menos encerrado en la esfera de lo vivido, mientras que el acontecimiento recordado es sin límites, porque es tan solo una clave para todo lo que vino antes y vendrá después. En otro sentido, es la reminiscencia la que prescribe, con rigor, el modo de textura.*

Walter Benjamin, El narrador: consideraciones sobre la obra de Nikolai Leskov

Cuando nos encontramos eran las siete y dieciocho minutos de la mañana en un jueves de febrero. Nos miramos, medio ojerosos, al interior de la estación del metrocable Santo Domingo. En ocasiones, los rostros hablan. Aquella vez susurraban un nerviosismo propio de quien emprende un viaje y no sabe muy bien cuál es su Norte. Nuestra cita estaba pactada a las siete y media. La

Asesora se caracteriza por engañar al tiempo: siempre se las arregla para ser puntual. No sabemos cómo lo hace, pero muchas veces está en varios lugares a la vez. Sin embargo, aquella mañana plagada de nerviosismos, dolores de estómago y nieblas, ella no llegó a la hora concertada.

Confundidos, optamos por salir a buscarla y nos encontramos con el concierto de la rutina matutina: filas enormes compuestas por malhumoradas caras que iban a buscar el pan de cada día, mototaxis, que en la misma empresa, anunciaban sus servicios, buses encima de motos que trataban de subir la montaña a través de unas calles lo suficientemente anchas como para que anden solo personas, los pitos que reemplazaban el cantar de los pájaros y un olor a tierra mojada que nos recordaba nuestro origen. Presos ya en la angustia le escribimos a La Asesora buscando coordenadas. Le avisamos, algo tímidos, que ya estábamos en la estación.

— Nunca se nos enseña, certeramente, cómo ser maestros. Para eso no hay manuales. Por ello la espera se nos hizo eterna. Teníamos miedo. Miedo de no ser suficiente. Miedo de no ser aceptados. Miedo a la mediocridad. Miedo a no lograrlo. Miedo a madrugar —.

Para sacarnos de nuestro torbellino, La Asesora nos respondió que también estaba en el lugar de encuentro, por lo que volvimos a buscarla en medio de la multitud y nos entró la duda de si estábamos en el lugar indicado pese a tener, solo a dos metros de distancia, un aviso gigantesco que decía: “Santo Domingo station”. Insistimos a La Asesora que notábamos su ausencia. Ella, a través de una foto, nos develó sus coordenadas: se encontraba una estación más abajo, en el Popular 1 para ser precisos. Saldada la confusión por fin la vimos y agradecimos al cielo, pues su presencia calmaba el repertorio creciente de miedos sobre el futuro de ser maestros.

\*\*\*

Al llegar a la Institución Educativa Antonio Derka, teníamos los ojos envueltos en un hechizo por causa de tan maravillosa construcción arquitectónica. Se trataba de un lugar enorme, que utilizaba grandes vigas de hierro en combinación con pestañas de madera. Añadido a ello, estaba rodeado de naturaleza y ofrecía un aire fresco. El cielo estaba despejado, nos mostraba toda su grandeza por medio de un azul puro. La edificación constantemente abría sus paredes al horizonte y permitía ver cómo la montaña se unía con aquel cielo inmenso, cielo infinito que nos mostraba un iluminado porvenir. Nuestros ojos vieron aquello que compartimos en esta ilustración:



*Ilustración 8. Un iluminado Porvenir.* Archivo personal, 2023.

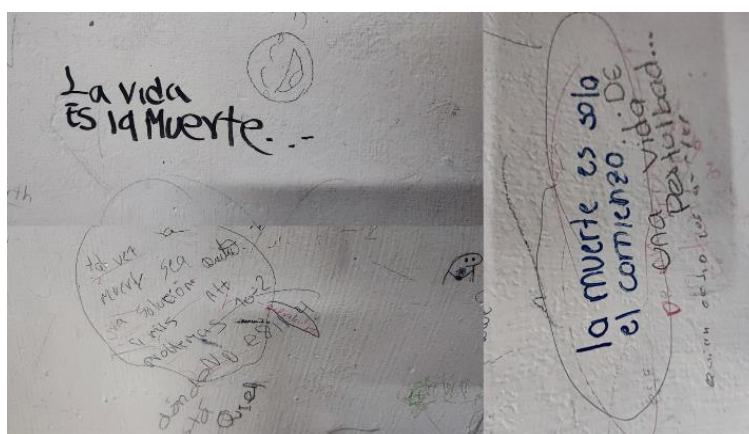
Nuestro guía, El hombre de piernas largas, nos hablaba del gran hito que fue aquella construcción añadiendo a ello historias de lo “difícil que es el barrio”, la pobreza que enfrentaba. Nos comentó peligros y situaciones grotescas que hacían parte del paisaje cotidiano de la institución que compartía fronteras con el barrio El Pinar. Aquel era un barrio rechazado que no tenía pertenencia. Si preguntaban a Medellín no sabía de él, que pertenecía a Bello, si se le preguntaba a los bellanitas, no lo conocían, debía ser de Medellín. Aquellas municipalidades vecinas se lavaban las manos mutuamente para librarse de hacer su trabajo, de hacer presencia, asumir sus responsabilidades.

Fue aquel discurso o la niebla que se disipó de nuestros ojos, lo que nos permitió saber que no estábamos en el paraíso después de viajar al cielo en el metrocable. Los techos, agujereados y compartidos por varias familias de murciélagos, constituían un paisaje inesperado. No había internet, algunos lugares estaban siendo consumidos por la humedad. Tenía fronteras delimitadas por mallas en las cuales algunos agentes externos se recostaban con la intención de hacer extraños y olorosos viajes coloridos. Las persianas gigantes de madera, aunque bastante atractivas para la vista, al parecer fueron mal puestas y no cumplían el objetivo de sus planos; brindar sombra sin perder la luz.

Hemos de admitir que antes de pisar la tierra en que se construyó la institución, ya luchábamos con ciertos prejuicios sobre ella. Ambos fuimos habitantes del territorio en tiempos pasados y nos quedaban hilos que nos seguían vinculando a él. Pese a ello, llegamos a ser invadidos

por la dificultad que supondría un lugar tan golpeado por la violencia en la ciudad. Un lugar que desde la reproducción de gramáticas históricas obligaba a los jóvenes a un actuar agresivo en búsqueda de la supervivencia, tanto física como simbólica. Nos equivocábamos, por supuesto.

En este lugar, también pudimos entrever una necesidad comunitaria de simbolizar, una pulsión tan intrínseca al ser humano. Aquella necesidad, tal vez sofocada, tuvo su manifestación con el anuncio en las paredes, desde el anonimato, sobre aquellas tragedias vitales que pesaban en los hombros de esos desconocidos pintores que pregonaban el *no futuro*, como podremos observar en la ilustración 9:



**Ilustración 9.** *No futuro en las paredes.* Archivo personal, 2023.

Como arqueólogos, al encontrar las consignas en aquellas paredes, nos percatamos de que había diversas formas de existencia que exigían ser escuchadas. Formas que, en su momento, nos conmovieron y nos recordaron nuestra fragilidad, a la vez que nuestro pasado. De repente, vimos caminar por los pasillos a un tal Rodrigo que nos habíamos encontrado antaño en una película. Sentimos un escalofrío en el corazón: no podíamos permitir que las muertes simbólicas siguieran rondando por la escuela: muertes que había proclamado el oráculo. Nosotros, contrario a la clásica creencia griega de la tragedia inevitable, pensamos que siempre se puede hacer algo para evitar aquella supuesta suerte en la que se es pisoteado por razón del linaje o el territorio en que nacimos. Así, obligados por el deseo, nació una convicción cual epifanía: la de asegurar la vida y luchar por un futuro amplio de porvenires, tal como ese cielo que nos recibió.

Ese mismo día conocimos a La Profesora. La primera interacción nos demostró la energía que desbordaba su cuerpo y que permitía a su corazón de maestra, tan grande, no dejar de funcionar. Desde los pasillos en que la hallamos nos dimos cuenta de la cercana relación que formó con los

estudiantes o, por lo menos, con algunos de ellos. El diálogo que nos unió aquella mañana de febrero provocó en nosotros gran emoción por empezar, por hacernos parte de aquel lugar y parte de la gente que lo sostenía. Nuestra excitación nerviosa por dar los próximos primeros pasos estaba teñida por un fuego interior que se avivaba: la vocación. Nos interpeló el deseo para hacer algo significativo y plagado de amor.

### **Caminar en compañía: el reconocimiento y la acogida**

Volver, siendo otros ya, con un Norte un poco más claro. A las seis de la mañana estuvimos ante aquella estructura que tanto asombro nos generó aquel primer día. Era lunes. Con un poco de temor, ingresamos a esas aulas. Quizás las palabras de El hombre de piernas largas nos habían prevenido. Sin embargo, nos encontramos un contexto distinto: las sonrisas saltaron a nuestros ojos y nos brindaron una cálida bienvenida. Las preguntas no se hicieron esperar: quiénes éramos, de dónde veníamos y qué pretendíamos con ellos.

Nuestros estudiantes, aquellos de octavo y noveno, nos asombraron. Esperábamos jóvenes rotos y encontramos una fuerza vital abrumadora desde el primer día. Nos contaron un poco de sus vidas, de quiénes eran y de cuáles habían sido sus relacionamientos con el arte para ese entonces. Muchos, pese a su juventud, ya estaban en reconstrucción, en otra más. Quien medió entre ellos y nosotros, como no podía ser de otra manera, fue el arte. Hubo algo de sorpresiva tristeza en nosotros al notar que muchos de ellos, genuinamente, nos develaban que no podían tener libro favorito porque no habían leído ninguno y, más asombroso todavía, que no tenían película favorita porque en los afanes cotidianos nunca se quedaron a ver, sentir y hacer propia una historia dentro del séptimo arte.

¿Dónde estaban los esfuerzos del Estado como primer responsable de los estudiantes? Pues aquel venía en un fortalecimiento, enfocado en que las violentas estructuras que habían negado a los estudiantes los mínimos culturales continuaran en su presencia como si nada, como si fuese lo normal. Teníamos, entonces, una tarea más. Sumergir, poco a poco, en el mundo de la cultura a todas y todos los que nos miraban con perplejidad, con el asombro de quien conoce a alguien nuevo y desea seguir conociéndolo. En aquellos ojos notamos expectativa con respecto a nuestra presencia en sus vidas, por lo menos las vidas de la cotidianidad escolar que regía su existir por unas horas de lunes a viernes.

Como les veníamos diciendo, procuramos un primer acercamiento por medio del arte. Algunas y algunos no tenían nada que decir a su respecto porque eso, ‘el arte’, era una vaina etérea que no pertenecía al mundo de sus vidas. Nos preguntaban, a veces con admirable desparpajo: ¿eso para qué sirve? ¿con eso sí se consigue plata? ¿por qué sería importante para mí? Nos podíamos quedar horas y, hasta días intentando responder estas cosas. En ese momento no podíamos saciar su hambre, ahora bien, íbamos a procurar hacerlo y para entonces teníamos tiempo, sentíamos que nos pertenecía la eternidad para hablar con ellas y ellos en el salón de clase. Hacia allí se dirigirían, entonces, nuestros primeros esfuerzos, a intentar responder aquellas complejas preguntas. Añadido a ello, también teníamos la intención socarrona de demostrar el valor vital que el arte podía adquirir en los porvenires de quienes negaban que algo que no les aportase dinero no merecía la pena de ser siquiera visto.

Hubo en ellos emoción por lo nuevo y tal vez, por qué no, por los nuevos. Eso nos otorgó un poco de ventaja. La Profesora nos quería libres y nos dio la promesa de un espacio donde pudiésemos explorar nuestra manera particular de ser maestros en el aula y fuera de ella, tanto en conjunto como de manera individual.

¿Qué nos encontramos en aquellas libres exploraciones para recorrer nuevos senderos por labrar? Con jóvenes deseantes de conocimiento, deseantes de nuevas experiencias en la escuela, deseantes de ser escuchados. El aula se fue llenando de colores con sus voces, sus vivencias, sus sentires, sus deseos y sueños que ponían en juego en cada clase.

### *¿Afinando sensibilidades? Sobre miedos, palomas, visitas y literatorios*

Antes de intentar hacer camino alguno, nos centramos en los planos. Nos dimos enormes espacios para trazar con palabras las rutas posibles en esa búsqueda de estimular la sensibilidad que en tantos de los estudiantes parecía *anestesiada*. La planeación resulta ser un importante y profundo trabajo de los maestros, equiparable a algo que se hace en las sombras, muchas veces en las llamadas horas ‘libres’.

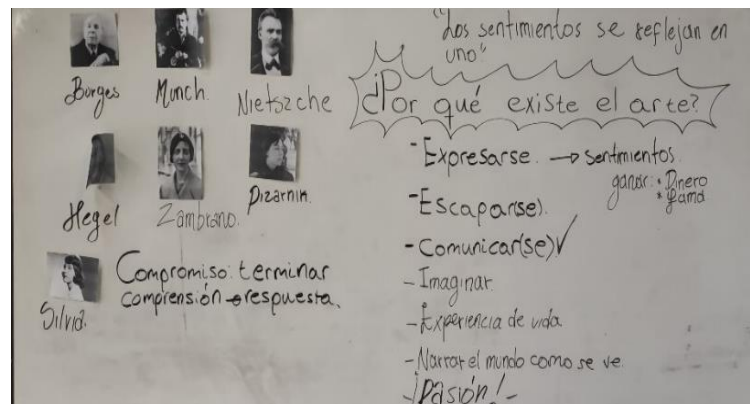
Aquella infravalorada labor se ve en las clases, sin duda, eso se nota. Se dan cuenta, se enteran, lo piensan. Al respecto tenemos un recuerdo compartido: en una ocasión, *El Cineasta* nos lo hizo saber. Mirándonos a los ojos como si fuese algo fácil, algo de rutina, exclamó: “se nota que ustedes planean muy bien las clases”. Quedamos conmocionados ante esas palabras, ante ese

reconocimiento, ante esa inesperada acogida y aprecio genuinamente desinteresado que se nos brindaba por nuestra labor.

\*\*\*

Recordamos aquellas extensas jornadas de planeación. Pasamos horas, días, semanas pensando en la manera de compartir un deseo. Así, fuimos construyendo un primer taller, el cual tuvo por nombre *Afinando sensibilidades* y que, según el papel, constó de seis sesiones, cada una de cincuenta y cinco minutos, pero realmente en el camino notamos que era necesario detenerse un poco más. Allí mostramos nuestra postura contra la estética de la anestesia y contra el utilitarismo productivo que parece buscar una profunda oscuridad para aquellas sensibilidades que no se centran en consumir y generar para el consumo. Solíamos llegar al aula con un pequeño bafle, siempre teníamos canciones y versos para ellos. Algunas veces nos dimos a la tarea de conseguir un proyector y mostrarles cortos cinematográficos. Sentíamos que el arte era nuestro mejor aliado en aquella tarea o, de hecho, que éramos aliados del arte, quien tomaba el mayor protagonismo para visitar la vida de nuestros estudiantes y quedarse.

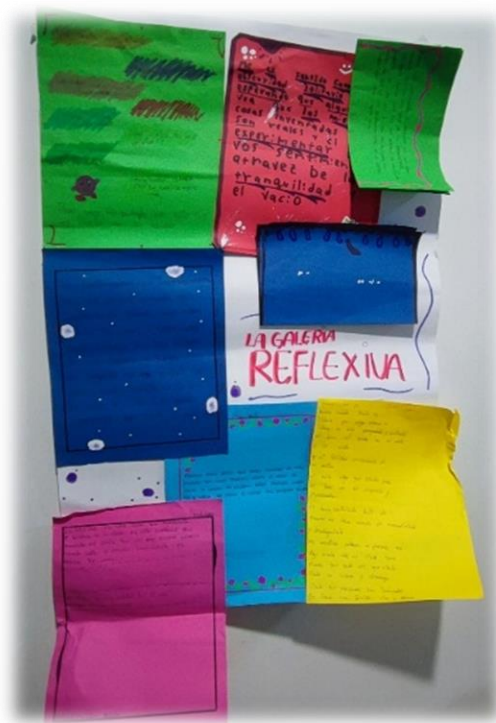
Llevamos, expectantes, algunas preguntas al aula: *¿Por qué existe el arte?, ¿qué significa en tu vida?, ¿puedes darte a conocer y conocer a otros por medio de este?...* Para indagar por una comprensión tuvimos a varios invitados e invitadas en el aula. Llegaron, desde otro tiempo y otro plano, algunos personajes que escribieron, pintaron, teorizaron, actuaron, crearon escenas y hablaron sobre lo que significó el arte para sus vidas, respondiendo de varias maneras a esas primeras preguntas. Recordamos aquella conversación entre ellos y nuestros estudiantes. De esta visita quedó la siguiente postal:



**Ilustración 10.** Una visita. Archivo personal, 2023.



Pasaron las semanas. Deseábamos visibilizar una conversación entre subjetividades al interior del aula mediante manifestaciones artísticas creadas por las y los estudiantes. Es por ello que, en grupos, volvieron a aquellas preguntas que nos acompañaron durante todo ese tiempo. A partir de sus experiencias y reflexiones conjuntas, crearon unos collages que buscaban ser, como bien lo enunció uno los equipos, una *galería reflexiva*:



**Ilustración 11.** *Galería reflexiva.* Archivo personal, 2023.

De esta manera dimos cierre al primer taller, concluyendo que es posible darnos a conocer a través del arte, a la vez que es posible conocer a otras y a otros. Sin duda, quedamos satisfechos porque enfrentamos directamente esa anestesia ya mencionada.

Recorriendo nuestra cotidianidad, nos encontramos con un escritor alemán que agudamente nos interpeló con su pluma. Patrick Suskind nos dejó en ese encuentro su novela *La Paloma* para leerla conjuntamente. En aquella obra literaria pudimos encontrar símbolos que nos hablaban de aquello que está en nuestro interior, en la parte escondida, a veces ignorada a propósito o evitada en la medida de lo posible a causa de lo que alberga: el miedo. Esa fue la principal inspiración para que surgiera el segundo taller; *Sobre palomas, miedos, contingencias y futuros*, el cual constó de doce sesiones.



Esta novela brindó varios horizontes de posibilidades en los cuales pudimos ser y estar junto con nuestros fieles acompañantes. Exploramos los miedos propios, redescubriendo aquello que estaba en nosotros. Construimos un espacio seguro, un espacio en el que compartimos intimidades respecto a nuestra existencia. Con la paloma como símbolo del miedo, pusimos en común nuestros temores a través de un ejercicio de creación: tras la lectura de la obra, nos interrogamos sobre aquellos temores que nacían en la soledad de nuestros corazones.

Enfrentamos dichos temores con las manos, a través de un ejercicio de creación. Moldeamos el miedo, nos reconciliamos con él... Realizamos *palomitas* de origami, palomitas que en su interior contenían nuestros temores más íntimos. Nuestros estudiantes asumieron su papel de artistas reflexivos y llenaron de aves coloridas el aula (ilustración 12). Se trata de la primera parte de una obra que tendría por nombre *Palomario*.



**Ilustración 12.** *Sobre trabajar el miedo con las manos.* Archivo personal, 2023.

La novela del escritor alemán también provocó interpretaciones que apuntaban a procesos compartidos: una génesis del miedo en un contexto común. Por consiguiente, nos dispusimos, entre todas y todos, a realizar una escultura de paloma con gran tamaño que, de alguna manera, hablara de los temores presentes en aquel barrio, el barrio que queda en el cielo, el que se hace llamar Santo Domingo Savio. Esta escultura de paloma tiene el pecho descubierto y, hacia su interior iluminado, se vuelve una obra completada con las tantas pequeñas palomas de origami que representan los miedos personales de las y los habitantes del barrio. Decidimos que la piel que cubre la escultura iba a ser realizada entre la multiplicidad de manos. Una piel de retazos. Unos retazos que permitían

simbolizar el miedo para interpelarlo y evitar que tuviera el control de nuestros territorios, de nuestras vidas. Dicha Paloma puede ser observada en las siguientes ilustraciones:

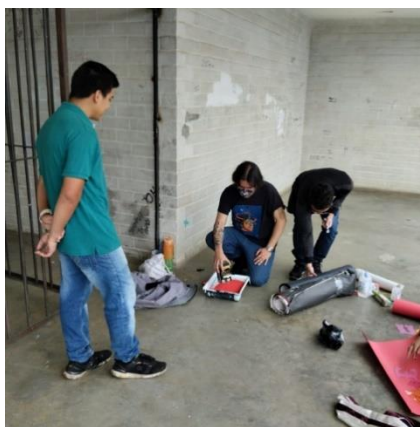


**Ilustración 13.** Proceso de creación de la paloma. Archivo personal, 2023.



**Ilustración 13.** Una piel de retazos. Archivo personal, 2023.

Envueltos en la humana necesidad de arte, buscamos un espacio en el cual exponer todas aquellas obras que estábamos realizando. Con este espacio queríamos que las juventudes fueran escuchadas porque tenían mucho por contar. Aquel espacio lo buscamos en todos los rincones del colegio y fue, justamente en un rincón que hallamos el lugar perfecto. Estaba detrás de la biblioteca y fue bautizado como *Literatorio*. En él quisimos exponer y resguardar en un lugar especial las obras realizadas por nuestros compañeros de aventuras; los estudiantes artistas. Otra instantánea queda de aquella búsqueda. El momento en que lo estábamos construyendo acompañados de algunos de esos estudiantes artistas muy creativos y ávidos (ilustración 15)



**Ilustración 15.** Literatorio. Archivo personal, 2023.

Finalizando el trayecto que fue tan largo y se sintió tan corto, pudimos cumplir con un plan que nos habitó desde el principio. Bajamos desde el barrio del cielo hacia el centro de la ciudad. Nuestro destino: la Universidad de Antioquia, institución que nos formó —y ojalá nos siga formando—. Nuestro transporte fue un enorme bus que llegó con algunos minutos de retraso, para suerte nuestras ya que algunos, por los percances de la vida aún no llegaban a la institución. Aquel enorme bus sorprendió a los estudiantes. En primer lugar, lo hizo porque a causa de su tamaño que superaba el espesor de las calles, no subió al colegio, sino que nos recogió más abajo, obligándonos a caminar juntos. En segundo lugar, por la inmensidad en la que iban a viajar, en que aquello estaba dispuesto para ellas y ellos: “tiene aire acondicionado”, decían perplejos.

Días antes habían planeado una serie de actividades en la Universidad. Se mostraban seguros y emocionados, pero, para el día del viaje afloró en algunos aquella fragilidad humana que nos caracteriza y se vieron los nervios. Llegamos a tiempo, se podría decir. En un primer momento nos acercamos a la fuente para observar *El hombre creador de energía*. Allí les regalamos palabras, les dimos un discurso que intentaba provocarlos y motivarlos, después, nos tomamos algunas fotos instantáneas que quedaron para la postal (ilustración 16).



**Ilustración 14.** *Visita a la UdeA.* Archivo personal, 2023.

Caminamos, entonces, hacia el Bloque nueve, donde tendrían lugar las diferentes actividades de nuestros estudiantes artistas. Cuando esto comenzó, se unieron como público algunas y algunos integrantes de la comunidad universitaria, ya fuera porque tenían invitación previa o porque quisieron ver qué era lo que en este lugar estaba pasando. Todo fue fructíferamente bello: expusieron la obra *Palomario*, hicieron una actividad interactiva con el público con respecto

a los temas que la obra suscitaba y, por último, se hizo una entrevista a modo de debate y se tornó tan potente y apasionada que estuvimos media hora más. Los guías culturales nos esperaban mientras escuchaban a los estudiantes artistas hablar sobre su territorio y los estigmas que se tienen, sobre sus experiencias y sobre el deseo de construir un porvenir donde todas y todos caben.

Por último, como se podría intuir, tuvo lugar un recorrido con los guías culturales. Aquellos fueron increpados por preguntas y se encariñaron de tal manera en tan poco tiempo que extendieron la visita más allá de la hora pactada y los lugares regulares de aquellas visitas. Los estudiantes artistas quedaron enamorados de la universidad. Se tomaban fotos en cada lugar, leían las placas de las obras, miraban detalles de las paredes, de los árboles, de los espacios. Varios de ellos nos hicieron saber que, en el futuro, quisieran estudiar en la Universidad de Antioquia.

### *Un momento para el cine después de la jornada*

En ocasiones, el afán de nuestros días no favorece el detenerse a contemplar. Contemplar lo que sea. El cielo. Los rostros. El arte. Buscamos un espacio en la biblioteca que a veces parecía tan solitaria, tan abandonada, con libros sin destapar y estantes olvidados. Allí se llevó a cabo un cine-foro. Se trataba de un espacio en la jornada de la tarde en donde nos reuníamos con estudiantes que deseaban acompañarnos en el detenimiento y contemplación que ofrece una obra cinematográfica. El cineforo tenía como nombre *Construyendo futuro sobre el no futuro* (ilustración 17). Allí había un largo listado de películas acerca de las temáticas de interés y entre todas y todos elegíamos cuál ver.



**Ilustración 15.** *Construyendo futuro sobre el no futuro.* Archivo personal, 2023.

### ***Narrar la vocación magisterial: dispositivos del recuerdo***

Un dispositivo que nos acompañó desde el comienzo hasta el final y sobre el cual volvemos es el de la *memoria pedagógica*. Escribimos porque consideramos esencial plasmar lo sucedido en el curso de nuestras prácticas pedagógicas para reinterpretar las vivencias de aquello que se halla en el papel, aquello que se ha descrito desde sus matices, sus arados y sus expresiones. El ejercicio de escribir y narrar vivencias ofrece al maestro la oportunidad de encontrar nuevas motivaciones para componer su oficio como una obra inacabada.

En nuestras memorias se encuentran preguntas, comprensiones e incertidumbres contruidos en la soledad de una sala de profesores o en el aula al ser interpelados por nuestros estudiantes. Estas memorias han permitido reflexionar, configurándose en un elemento centro dentro de nuestra *praxis* con compromiso ético y político. Aclaremos que no solo la escritura ha estado presente: también audios, imágenes y vídeos. En dichos registros se encuentran nuestras ensoñaciones por una patria po(e)sible y una discusión siempre inconclusa sobre nuestra labor para alcanzar una formación sensible.

### **Consideraciones éticas**

Como maestros velamos por el cuidado amoroso de quienes nos acompañaron en esta travesía. El agenciamiento de subjetividades políticas es, en cierta medida, un acontecimiento que nos confronta con nosotros mismos y que nos sitúa en la incertidumbre. Por ello, acatamos un llamado a la prudencia y responsabilidad que supone un trabajo centrado en el sujeto, su historia y experiencia. Durante nuestro trayecto se abordaron temas como el temor, el silencio y el dolor, temas que requieren de un respeto con quienes confiaron en nosotros y desnudaron su alma. Así pues, el tratamiento de las narrativas y obras artísticas construidas guardan el principio de confidencialidad y anonimato a través de nombres ficticiales.

Buscamos construir, no invadir ni extraer. Por ello, con nuestros estudiantes y con la institución educativa sostuvimos un diálogo constante sobre el proyecto de investigación: socializamos cada momento, con los alcances que dimensionábamos y les invitamos a hacer parte. Al respecto, construimos una serie de actas y encuentros a través de los cuales buscamos acompañar el proceso con voluntades y acciones compartidas. En dichas actas circularon compromisos que

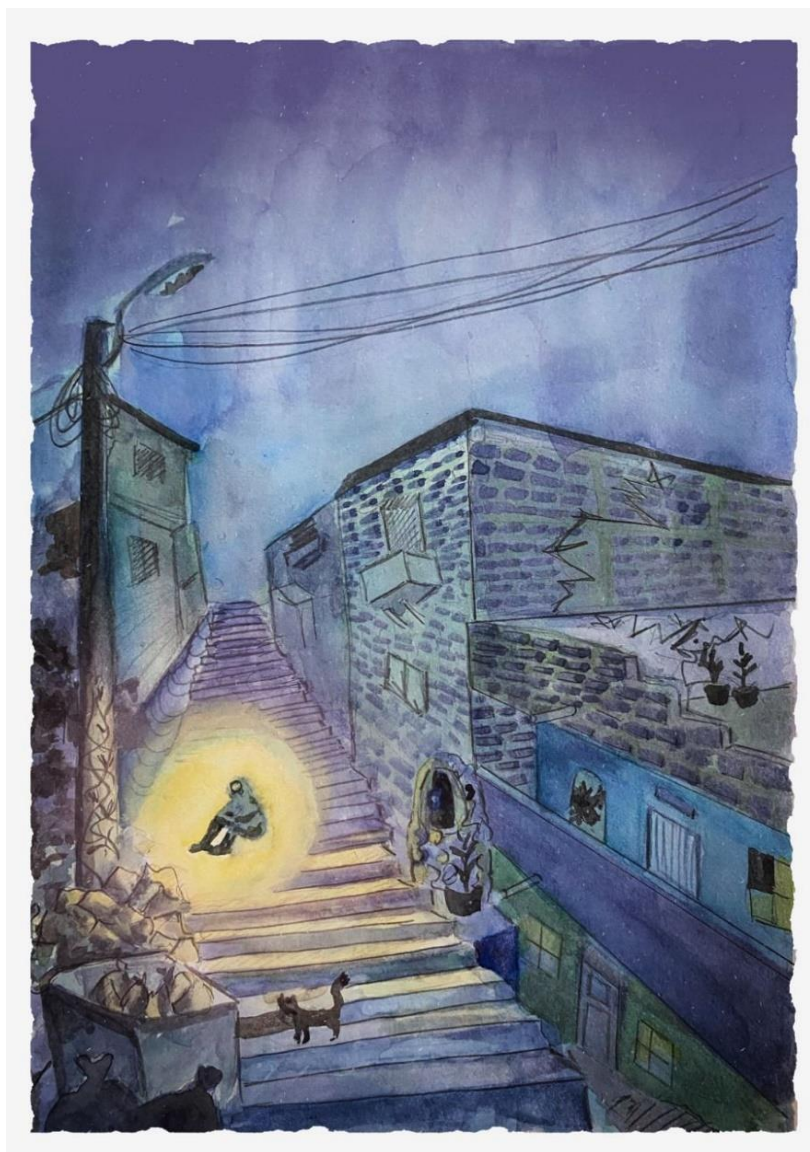


podemos afirmar fueron cumplidos satisfactoriamente por ambas partes. Por otro lado, asumimos como un momento de suma importancia la socialización del proyecto con la comunidad educativa y su devolución. Por ello, formamos parte de las ferias de la ciencia propuestas en la institución educativa, donde los estudiantes lideraron el proceso. Una de las experiencias que resaltamos es la participación en el *VII foro de experiencias en investigación escolar y metodologías activas*, liderado por la I.E Antonio Derka, donde pusimos en común nuestras apuestas frente a directivos, familias, estudiantes, profesores y profesoras. De esto tenemos una memoria visual, la cual queremos compartirles porque nos llena de alegría la acogida por parte de la comunidad educativa:



**Ilustración 16.** *VII foro de experiencias en investigación escolar y metodologías activas.*  
Archivo I.E Antonio Derka, 2023.

También consideramos pertinente mencionar el cierre en la I.E Antonio Derka, donde recibimos una retroalimentación por parte de la comunidad, donde pudimos dimensionar nuestras acciones y establecer nuevos objetivos para nuestro rol en la formación.

**IV. De la hermenéutica y la narración: revisitando la experiencia para construir sentidos**

**Ilustración 17.** *Biografías, presentes y futuros.* Camila López Palacio, 2024.

La narración nos cobija y brinda herramientas para sobrellevar las contingencias humanas. Al narrar nuestras existencias, desafiamos los paradigmas de uniformidad del individuo, pues otorgamos significado a nuestras propias vidas desde convicciones, emociones y experiencias que escapan a modelos parametrales y reduccionistas. Es por ello que en este capítulo hemos decidido narrar con un compromiso hermenéutico: abogamos por vincular los relatos que nos incluyen e incluyen a las juventudes para vincularlas en redes de sentido más amplias que permitan vislumbrar

otros horizontes. Así pues, nos proponemos (re)visitar lo vivido desde un proceso que nos permita preconfigurar, configurar y reconfigurar la experiencia, es decir, vivir, contar, revivir, recontar (Porta y Ramallo, 2020). Esto implica un proceso de reflexión en la construcción de la trama narrativa donde nos autorizamos como sujetos capaces de asumir la responsabilidad sobre nuestra propia experiencia en relación con la alteridad.

Para ello, queremos empezar hablando de la Triple mimesis de Ricoeur (2004), propuesta que aceptamos para nuestro enfoque hermenéutico. Este autor plantea que el hecho de narrar supone una “forma muy elaborada de comprensión” (p.686) que atraviesa tres momentos, denominados *Mimesis I*, *Mimesis II* y *Mimesis III*. Respecto a la *Mimesis I*, sabemos que somos seres inscritos en una cultura, la cual nos brinda significados, significantes, ideas, juicios, nociones de bondad y maldad. A su vez, que esta cultura nos inscribe, de una u otra manera, en una temporalidad cotidiana, en el ahora que compartimos. Hablamos, pues, de una *Mimesis* inscrita en el mundo de la vida, donde la experiencia es moldeada por la cultura, aún sin darnos cuenta. Es por ello que, al momento de encontrarnos con la alteridad hay un *quasi-texto* (Ricoeur, 2004) que tiene sentido en un contexto determinado.

En ese momento del encuentro, *algo pasa* en el sujeto que va cargado con *precomprensiones* del mundo. Asistimos a un transcurrir de acciones, en el que una experiencia se presenta y nos llama la atención: es un acontecimiento que busca ser decible, narrado. Ese fue nuestro caso, puesto que, al llegar a la institución educativa con todas nuestras *pre-configuraciones*, aquello que *nos fue pasando* reclamaba nuestra atención, ocuparnos de ello, extrañarnos, buscar sentidos. Llegamos a la I.E Antonio Derka sin estar vacíos: todo eso que *vamos siendo* fue llamado para interrumpir una temporalidad cotidiana. Es por ello que, para elaborar las narrativas en este capítulo, comenzamos por identificar acontecimientos más que datos.

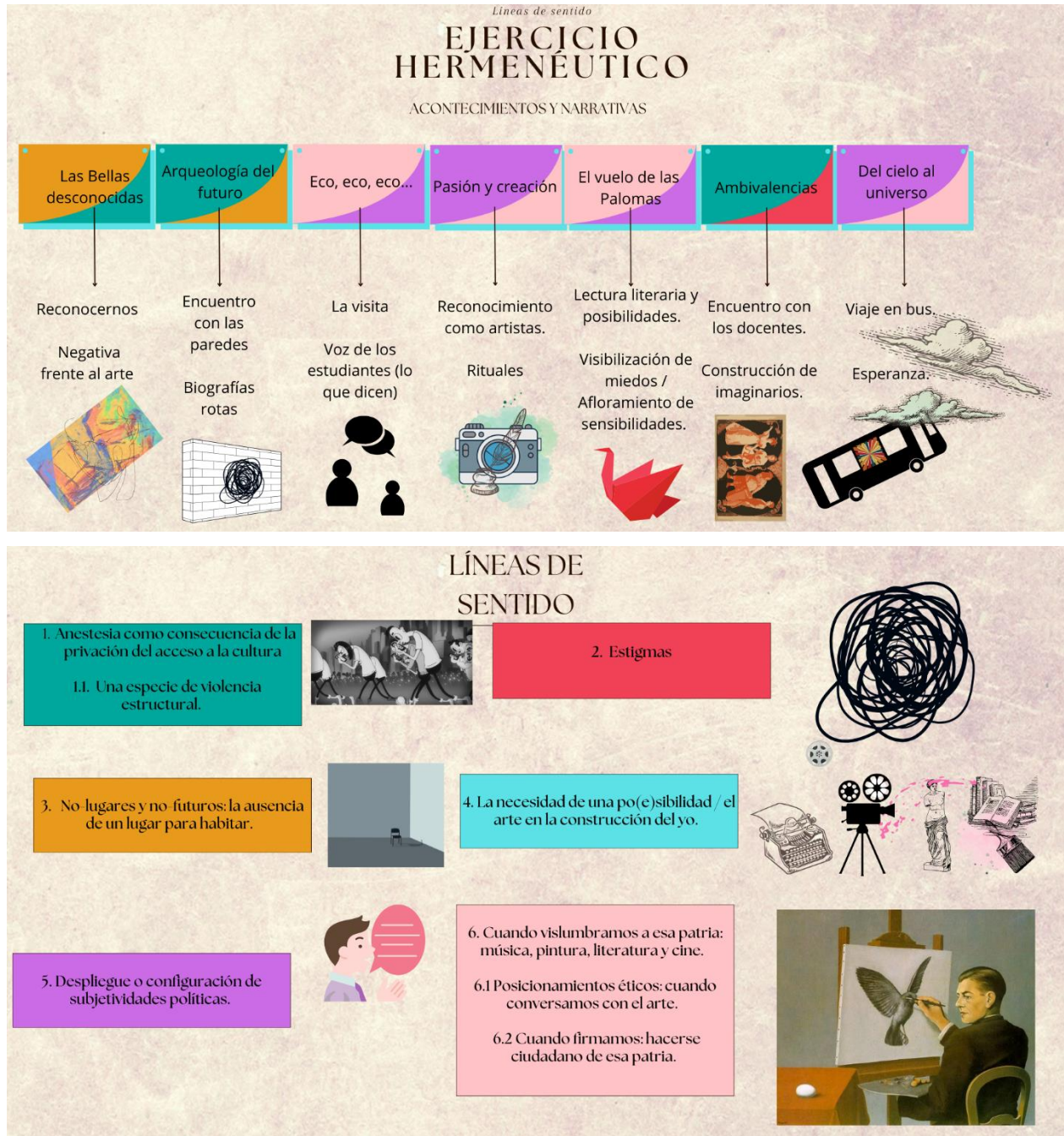
Respecto a la *Mimesis II* (o configuración), Ricoeur plantea que es este el momento en que la experiencia se ensambla para que aquello que no nos deja iguales se transforme en relato. Se trata, entonces, de un juego entre (re)visitar la experiencia y contar, prescindiendo de la división tajante entre ficción y realidad, puesto que la una es complementaria de la otra, pues permite traducir en símbolos y metáforas aquello que nos pasó para crear una red simbólica que *significa* y *otorga* sentidos. Es, a su vez, un juego de temporalidades, donde buscamos eternizar un instante para elaborar una trama que se aleja de la razón instrumental y se pregunta por el sujeto, su experiencia y su sentir. Por ello, en este apartado se encontrarán personajes sumergidos en mundos



de intersubjetividades que se van desplegando. Estos portan nombres, remiten a una identificación; hablamos entonces del Cineasta, de la Poeta, el Poeta, el Proe, el Custodio de la biblioteca, la Profesora, el Argentino, el Ojeroso y El Salsero (que son, al mismo tiempo, personajes, narradores y narradoras). Realmente hablamos de muchas subjetividades dentro de la comunidad educativa que toman cuerpo.

Exploramos de esta manera la complejidad de lo que significa ser joven en una Medellín del *no futuro* y las incidencias que la literatura y el arte pueden tener en la conformación de subjetividades políticas. Nos preguntamos por valores y significados de palabras, gestos, acciones, más que del cumplimiento de una categoría o seguimiento de un concepto. Buscamos *una ontología de la actualidad* (Porta y Flores, 2017), teniendo en cuenta que las narrativas representan un asunto existencial, en tanto nos permiten organizar nuestra experiencia para hallar nuevas formas de interpretarla: “los humanos construimos nuestra existencia dentro de una ‘estructura’ narrativa” (p.686).

Ahora bien, en el último momento *Mimesis III* (reconfiguración), nos encontramos con una relectura del relato construido. Allí nos dimos cuenta de que las narrativas son frágiles (por fortuna) y no definitivas, en tanto reflexionamos que esos acontecimientos pudieron ser narrados de otras múltiples maneras y con otras organizaciones temporales, lo cual abre el horizonte de otras narrativas posibles y niega la inexorabilidad de un camino para el lugar que visitamos. Este apartado se despliega a profundidad en el capítulo V de este trabajo, puesto que allí vinculamos estas metanarrativas a otras redes de sentido y continuamos una incansable búsqueda por los sentidos, como afirman Porta y Flores, una “comprensión como evento dialógico transformador” (p.696). A propósito de este proceso de *Triple Mimesis* queremos compartir un organizador gráfico a través del cual recogemos los elementos centrales de lo descrito:



**Ilustración 18.** Acontecimientos y líneas de sentido. Elaboración propia, 2024.

### Las Bellas desconocidas

¿Qué teníamos en común nosotros, profe Ojeroso y profe Salsero? La Patria, quizás. Habíamos descubierto ambos un territorio indomable. Una tarde, inscrita en un tiempo remoto, nos encontramos bajo el pretexto de emprender una travesía vital. Aquel día hablamos de cómo la vida

se nos escapaba de las manos; se nos iba, se resbalaba, se escurría de nosotros. Confesamos que hubo un momento en nuestras existencias donde nos encontramos exiliados por el dolor y la negación de un futuro. Fue precisamente en medio de esta desesperanza cuando el arte llegó a salvarnos. Para ese entonces tendríamos catorce o quince años.

Allí, el primer encuentro del joven profe Ojeroso fue con Canserbero, un venezolano que afirmaba custodiar las puertas del infierno. Pese a su aparente imagen sombría, había en él una especie de compasión por el sufrimiento humano que hizo sentir a ese joven acompañado. Luego, llegaron al encuentro Hesse, Sartre y Benedetti, quienes pese a tener distintos idiomas, hacían comprensibles sus palabras para el corazón de aquel expatriado. El joven profe Salsero se encontró frente a un monstruoso insecto de apellido Samsa, quien lo llevó a conocer la Patria junto a un genio ninguneado que logró hacer todo bien y amó sin reproche alguno la existencia, su apellido era Gump. Ambos supimos que habíamos encontrado un lugar habitable. Las soledades no volverían a ser las mismas.

\*\*\*

Los años pasaron y con ellos llegaban nuevas primeras veces. Las primeras veces suelen ser importantes, dejan una marca. ¿Qué marca queríamos dejar nosotros? Se acercaba el día de aquella primera clase. Con el nerviosismo que sabe otorgar la incertidumbre, nos vimos envueltos en la necesidad de pensar aquel primer encuentro, pues sentíamos que nos estábamos poniendo en juego. Planeamos: jugamos a ser hacedores de esos futuros posibles en el aula; cada decisión era un rumbo por el cual seguiríamos caminando.

Fue entonces cuando nos preguntamos: ¿Qué hacer? ¿Dar una clase? ¿Una clase de qué? Lingüística, literatura... no. Decidimos presentarnos: ¿cómo empezar la primera clase con algo diferente a conocer, más o menos, con quiénes se va a compartir la existencia por un tiempo determinado? Ahora surgían nuevas preguntas: ¿cómo presentarnos?, ¿cómo conocerles?

Al aula no llegamos vacíos, ni solos: siempre asistimos con otras y otros aún antes del encuentro. Esas otras y otros imaginados que, al momento de planear, adquieren un inmenso protagonismo. Para la planeación hicimos una especie de invocación: aparecieron Las Bellas. Una llegó con planos antiquísimos que mostraban el paso de la humanidad por esta tierra. Otra llegó con un cincel y las manos untadas de barro y arcilla. Otra de ellas llegó con brochas y pinceles con los que no podía parar de hacer policromáticos garabatos en las paredes. Luego llegaron dos amigas entrañables: una tocaba la cítara y la otra seguía el ritmo con todo su cuerpo. Otra, enigmática,

llegó rodeada de máscaras, pregonando versos que hablan de antiguos héroes. Sentíamos que faltaba una y fue allí donde la séptima llegó; era muy cautivadora, tenía la particularidad de parecerse un poco a todas las anteriores sin ser igual a ninguna.

En este punto, nos preguntábamos cuál de estas sería dueña de más corazones en el aula. Dábamos por sentado que estas ya hacían parte de la vida de aquellos y aquellas que estábamos próximos a conocer. La música, dictaminamos, es la que más estará presente, ¿a quién no le gusta?, nos decíamos.

Se llegó el momento. La Profesora dio una gran apertura haciendo una primera presentación con datos formales de nosotros como: “son practicantes, vienen de la Universidad de Antioquia y estudian Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana (para ellas y ellos era casi un trabalenguas ese nombre)”. Ahora bien, después de esto, procedimos a soltar las cobardías y quedar a merced de esos ojos ambivalentes que nos miraban atenta y distraídamente. Les contamos quiénes éramos por medio del arte que amamos: revelamos nuestras novelas favoritas, las películas que nos emocionaron hasta las lágrimas y las canciones que nos acompañaban en las soledades más oscuras. El Ojeroso habló de un tal Harry Heller, amigo entrañable en su adolescencia, también de las canciones de Canserbero que lo invitaban a escribir poesía y películas que iluminaban *El lado oscuro del corazón*. El Salsero, a su vez, se dio cuenta de cuánto se parecía a un tal Meursault, el cual conoció a través de su amigo Camus. También contó que una vez estuvo en un mundo donde los ojos veían todo blanco. Mencionó películas de David Fincher; *El club de la pelea*, *Los siete pecados capitales* y *Perdida*, donde se transformaba en una especie de detective. Terminó hablando sobre las salsas que lo ponían a bailar.

Después de develarnos y contar lo que nos movía, llegó nuestro turno de escuchar todo lo que tenían por decir. La invitación era que nos dieran a conocer el nombre y que nos contaran si les gustaba o no leer; y si la respuesta era afirmativa, que mencionaran aquello que les gustaba y sobre qué quisieran leer más adelante. También deseábamos indagar por el papel del cine en esas vidas, cuáles eran las películas favoritas. Por último, preguntamos por la canción que para ese momento no podían dejar de escuchar o por aquella que más había marcado su existencia.

Fuimos conociendo poco a poco a quién pertenecía cada mirada presente en las aulas. También nos enteramos, mientras escuchábamos en ese salón tan repleto, que la lectura literaria no era algo que acompañara la vida de aquellas almas curiosas.

—Solo he leído lo que la profe nos está poniendo— se escuchaba en ciertas voces.

—No me gusta leer— afirmaba un gran número al unísono.

Creíamos, algo ingenuos, que con el cine iba a ser diferente. Nos equivocamos; quizá pensamos desde el privilegio o nos dejamos llevar por el entusiasmo. Para ver películas, no necesariamente en los teatros de la gran pantalla, se necesitan un televisor y tener cable. Otra opción, bastante menos económica, es tener acceso a plataformas de *streaming* que, además, necesitan un buen internet para funcionar. Añadido a ello, estaban quienes cargaban con la responsabilidad de mantener en pie su casa, ya fuera con el aseo, cuidando a sus cercanos más pequeños y en otro tipo de tareas domésticas. Muchas respuestas nos aclararon que el cine no era prioridad en el compendio de sus existencias. Claro, no era el caso de todas esas adolescencias inquietas, pero, sin duda, fue algo que ignoramos previamente.

Después de esto, teníamos puesta nuestra esperanza en la música. De repente, una nube tapó el sol y vimos grises posturas del estudiantado que se desparramaban por los puestos. Quizá fue un engaño de la percepción ante tal sorpresa. Pero cómo era posible que varias de ellas y ellos no estuviesen, en algún momento de la existencia, cautivados por las combinaciones de sonidos y silencios que hablan de lo que no se entiende, que muestran lo que no se ve y guían a los cuerpos al movimiento del mundo. La música en los barrios siempre suena, muchas veces en un volumen muy alto. Seguro en esas vidas hubo y hay música de alguna manera.

Nuevamente pensamos en lo que veníamos diciendo antes. El Ojeroso y El Salsero casi que se comunicaban por medio de miradas. Realmente hablar de esas cosas que nos gustan, que nos acompañan, que hacen parte de nosotros, es algo muy íntimo y, para ese momento, apenas estaban sabiendo de nuestros pasos en el mundo, de los senderos que nos hacían coincidir. Sería muy obstinado de nuestra parte pensar que hablarían de todo sin temores desde el primer día. La nube dejó de tapar al sol y logramos ver que la mayoría estaba atenta en las voces que se presentaban y revelaban. Se encontraban conociendo aún más a aquellas personas con quienes tanto habían compartido. Miramos bien y realmente no estaban desparramados en los puestos, solo se sentaban a sus maneras.

Algo que nos estaba quedando claro en ese primer día era que Las Bellas no pertenecían al corazón de todas esas almas curiosas y tendríamos como tarea, intentar reemplazar la anestesia que este sistema aplica sin piedad. Las preguntas sobre Las Bellas se enunciaron rápidamente:



- ¿Eso para qué sirve?  
—¿Con eso se puede ganar plata?  
—¿Eso no es perder el tiempo?

Entendimos que tendríamos que emprender un viaje para la conquista del sentido. El tiempo para sentir, escuchar, conversar y contemplar un objeto estético no era una experiencia del todo conocida en sus vidas. Aquella primera vez nos quedaron muchas cosas por pensar y por hablar. Fuimos por la moto al parqueadero y, como lo íbamos a seguir haciendo cada que se acababa la jornada, bajamos del cielo en espera de una próxima subida.

### **Arqueología del futuro**

Lo primero que nos recibió fue una pelea de perros callejeros en uno de los pasillos de la institución. Continuamos. Llegamos a clase con un poco de prisa. Estaba proyectando un video beam. La Profesora hizo un gesto de saludo, luego un movimiento armónico que indicaba “Siéntense donde encuentren puesto”. Hicimos caso. ¿Qué mira uno cuando va a observar? Suena chistoso, pero en ese momento no sabíamos. De hecho, hoy tampoco lo sabemos a ciencia cierta. Eso de ser observador es bastante complicado cuando se convierte en oficio, no en pasión descuidada e inadvertida.

Ese día queríamos clavarle los ojos a todo en todas partes al mismo tiempo. Buscábamos un indicio, un signo, algo que pudiera ser testimonio de las vidas en aquel lugar. En dicha exploración, el Ojeroso encontró unos mensajes en la pared e hizo que el otro de nosotros, El Salsero, fuera cuanto antes a verlos. Se trataba de una chorrera de letras, algunas inconexas, otras con unos sentidos que nuestras miradas apenas podían soportar. Sonreímos antes de leer. Nos pareció bonito que rayaran las paredes, que dejaran mensajitos, que hicieran ese acto evolutivo de dejar mensajes y personalizar el espacio, de buscar presentarse, de dejar una huella para el grupo de la tarde.

Nos sentimos arqueólogos buscando rastros de una existencia perdida. Cada línea tímida o segura trazada en la pared se tradujo en un hallazgo que cuenta una historia: la historia milenaria de la experiencia; las formas de padecimiento y regocijo frente a la existencia. Estábamos allí y no

solo descubrimos los restos físicos de una ciudad perdida o una ciudad del *no futuro*, sino que también reconstruimos un péndulo que oscilaba entre pasado, presente y futuro. Es curioso, pero en aquel momento la pared se expandió y abarcó por completo nuestras cuencas oculares: el ruido desapareció y sentimos que estábamos en una especie de expedición donde todo nos abría vías para el asombro. Nos imaginamos con esos cascos adornados con linterna que usan quienes dedican sus vidas a explorar. Nos afirmamos como lingüistas y buscamos descifrar el sentido enmarañado de esas configuraciones. Y al momento de leer...

¿Cómo se leen el dolor, la desesperanza, el deseo de muerte? ¿Cómo leer lo que narran las paredes? No lo supimos, pero sentimos que asistíamos a un desfile de biografías rotas, desgarradas, desgastadas. Pasamos, aproximadamente, una hora viendo esa pared. Nietzsche (2019) quizá tuvo razón con eso de que cuando miramos fijamente a un abismo, este nos devuelve la mirada. Nos sentimos desolados, envueltos en el dolor de quienes dejaron esos rastros.

No supimos qué mirar ese día que fuimos a observar, pero algo nos gritaron las paredes.

### ***Biografías rotas***

—¿Qué historia extraordinaria escribirían? —les preguntamos. Con la intención de romper el hielo, contamos algunas sobre lo que vivimos en los barrios que nos vieron crecer. El Ojeroso narró la ocasión en que vio por primera vez una muerte violenta en el barrio, cuando estaba chiquito. Lo mismo pensaba hacer El Salsero, pero la voz de uno de nuestros estudiantes reaccionó de la manera más natural y tranquila con la que se puede responder a una historia como esa: “¿Apenas uno? ¡Ahh!, yo he visto como cien”... Nuestros ojos buscaron esa voz, pero esa voz eran muchas voces. Una gran parte del estudiantado asentía con la cabeza, otra reía, otra no entendía qué tenía de impactante o extraordinario lo narrado por El Ojeroso.

Las narraciones por parte de ellas y ellos comenzaron. Advertimos que no veían mucho de extraordinario, pero que se inscribían en la temática aportada por el Ojeroso, lo que les daba cierta seguridad para hablar. Empezaron a relatar cuestiones que todavía nos causan escalofríos: la constante era la violencia y la muerte en el barrio, en otros departamentos, en otros países, incluso. Nos mirábamos perplejos. Sentimos que ese mundo era muy hostil, que no les correspondía, que la justicia poética, esa de los libros, no existía en determinados lugares de Medellín.

Una mirada perdida, como buscando un punto de anclaje, se encontró con nuestros ojos: era La Pelada. Se mostraba intranquila porque tenía algo por compartir. Nos habló acerca de su

historia extraordinaria, a la cual optó por llamar *Los negros*. Nos contó sobre “unos negros” que estaban persiguiendo a “otros negros” en el barrio. Dijo que eran las ocho de la noche y que salió a ver. Allí, pudo presenciar cómo se arrebataban la vida unos a otros con machetes. Su rostro era neutro, como cuando narramos la cotidianidad sin ver un factor disonante. Luego, cambió su expresión y dijo que tenía miedo de que le hubieran hecho algo a su tío, que porque esas cosas pasaban, que cuando se perseguían con machetes o con armas a veces herían a los que no tenían nada que ver. Nos dijo que le había impactado, pero que era medio normal. Nos desesperamos. No entendemos el mundo que hemos construido.

Las emociones estaban a flor de piel: había dolor. Sin embargo, algo nos inquietaba y era la trivialización de la muerte. Se daba por sentado que la existencia podía ser arrebatada bajo cualquier pretexto. Veíamos, a su vez, una especie de banalización del mal. Aún, cuando sus rostros parecían estar impávidos, salía una mueca, un cerrar fuerte de ojos, una mirada evasiva que buscaba alejarse de esa realidad. Sí, ellos eran sensibles frente a ella, solo que no podían derrumbarse cada vez que se la encontraran.

### ***La Mona***

Ella siempre se sentaba en la parte de atrás, en la esquina derecha para nuestra perspectiva. Tenía unos ojos muy grandes y claros: los usaba para mirar todo fijamente con una curiosidad sin asombro. Era silenciosa y estaba atenta a cada detalle. Escribía en su libreta cuando algo resonaba con su ser. Ese martes sus ojos se clavaron en el Ojeroso y, con una voz apagada, le pidió que leyera su historia extraordinaria. Él sonrió y asintió.

Al leerla, los ojos se tornaron cristalinos. La Mona narró una historia de amor y coqueteos con el suicidio. Nosotros, Salsero y Ojeroso, sentimos miedo de perderla. No queríamos dejar de escuchar esa voz. El salón, poblado minutos antes, se convirtió en vacío: ausencia de luz, ausencia de aire, ausencia de vida, de esperanza. Ausencia de futuro.

La imaginamos poeta, jugamos a vislumbrar las posibles vidas de la Mona como en aquella película de Dormael. ¿Cuántos poemas más habría de escribir?, ¿cuántas historias extraordinarias más tendría por contar?, ¿cuántos dibujos faltaban por hacer para llenar su libreta? Pedíamos para ella *Tinta y tiempo*. Tinta para seguir explorando la sensibilidad desde aquella misteriosa libreta y aquel lapicero mordido. Tiempo para vivir, para leer, para escuchar música, ir a conciertos, ver



películas, enamorarse, tener el corazón roto. *Tinta y tiempo*. Seguramente le hubiese gustado estudiar filosofía: sus ojos agudos buscaban eternizar los instantes.

Queríamos regalarle un poema que nos permitiera hablar sobre otras formas posibles de acercarnos al dolor y a la vida. Nos queda la escritura, su escritura: aquel registro donde confluyen ausencias y presencias. A veces el dolor nos arrebató el tiempo. ¿Cuántas Monas hay en nuestras aulas?, ¿cuántas Monas han dejado sus rastros en papeles o paredes? Queríamos leerla. Ella no volvió...

### ***Lectura inesperada***

La Chica de los Ojos Abiertos escribió su historia, pero no deseaba leerla, por lo que se acercó a uno de nosotros para que lo hiciera por ella. Cuando alguno quería compartir su historia, pero por algún motivo, causa, razón o circunstancia no deseaba compartirla con su voz, simplemente pedía la nuestra prestada.

La voz que se prestó empezó a leer y de repente tembló y se quedó sola. Los murmullos que estaban presentes en el salón fueron acallados. La Profesora pasó de tener un rostro sonriente a uno impactado; El Salsero, que tanto caminaba por el aula, se quedó petrificado, estático. Ella se sentía desprotegida porque su papá y su mamá habían muerto un año antes por causa del COVID. Anhelaba sentir de nuevo el cuidado y seguridad que ellos le brindaban. Entre nosotros nos miramos, ninguno sabía qué decir.

El Ojeroso, después de unos segundos eternizados por el silencio, decidió pedir prestada la voz de su amigo Saramago. Este contó la historia de un país donde un primero de enero la muerte cesó sus actividades. En dicho lugar, primero hubo fiestas y luego padecimientos, por lo que la muerte decidió retomar su labor. Esto trajo consigo un sinfín de reproches, además de una exigencia por responder por qué hacía lo que hacía. En un principio decidió callar, pero frente a la insistencia confesó que no sabía qué decir frente al dolor más grande que puede experimentar un ser humano: la pérdida de lo amado. Saramago nos ayudó a decir lo que para nosotros era indecible.

Después de ello, algunas palabras bien intencionadas procuraron darle ánimo: “No te preguntes ¿por qué?, sino ¿para qué? Todo ese dolor tenía algo para enseñarte”. Pese a la buena intención, no nos pudo causar más descontento. No estábamos de acuerdo con eso, a veces el dolor llega, se queda y simplemente existe. No hay superación en el dolor, no tiene por qué tener un sentido o enseñarnos algo, simplemente hace parte de la existencia humana.

**Eco, eco, eco...**

Era lunes cuando Las Voces llegaron a Octavo. No eran las propias, sino unas prestadas, provisionales, emulativas. Un extrañamiento en el aula: irrupción de lo cotidiano. Frente al tablero siete puestos, cada uno con el apellido de las y los visitantes: Borges, Münch, Nietzsche, Hegel, Zambrano, Pizarnik y Plath. Una pregunta que servía de pretexto para la conversación: “¿Por qué existe el arte?”.

Comenzaron a charlar. Viajaron desde diferentes épocas, oficios e idiomas, para hablar con el estudiantado. Octavo mostraba cierta sospecha: no era común eso de llevarles invitados e invitadas de apellidos tan “raros” para conversar. A medida que cada una de Las Voces hablaba, se veían lápices en manos seguras escribiendo sobre los cuadernos. Cada una de las presencias convidadas miraban fijamente a esos ojos jóvenes de trece a quince años. Les devolvían la pregunta-pretexto. Sin embargo, el mutismo por parte de ellos y ellas continuaba.

Nosotros, Salsero y Ojeroso, esperábamos. El silencio, cuando se espera una respuesta, tiene mucho de ruidoso. De repente, una voz propia, sin tintes espectrales:

—El arte sirve para ganar dinero y fama. Para eso existe.

De nuevo, ese silencio incómodo. Borges no respondió nada. Tampoco Plath. Münch solo miraba... De repente, el Poeta con la mirada puesta en su cuaderno y con voz tranquila:

—El arte existe porque sirve para expresar emociones y sentimientos. También sirve para escaparse de la realidad un rato, como cuando uno hace poemas. También porque tenemos pasión.

Münch y Borges sonrieron. Quizás porque se sintieron recogidos en las palabras de aquel joven. Nietzsche, un poco más serio, asintió cuando escuchó eso de “escaparse de la realidad”. De nuevo, el silencio.

—El arte existe para narrar el mundo como se ve, ¿sí me entiende? Lo vemos diferente por las experiencias que hemos tenido—afirmó uno de nuestros estudiantes. Hegel tomaba nota. De repente, la Zarca:

—Existe porque los sentimientos se reflejan en uno y también porque imaginamos—. Pizarnik, Plath y Zambrano le regalaron una sonrisa. Sentimos emoción. Eso del mutismo podría ser cosa del pasado.

\*\*\*

“No me conozco, pero me gusta saber de mí”. Esa fue la conclusión de la Zarca al terminar la jornada. Ese día tuvimos un concierto en el aula, precedido por *El Cuarteto de Nos*, *Mario Mendoza* junto a *LosPetitFellas* y *Kase.O*. También tuvimos una exposición artística a cargo de *Magritte* donde se hablaba algo acerca de una reproducción prohibida. Nos desconocimos: no pudimos definirnos. Las palabras se nos escurrieron, tanto a Octavo como a nosotros, los maestros.

La Escritora conversó con *El Cuarteto*. El Chamo con *Kase.O*. El Poeta con *Magritte*. El Chiqui, como si de una epifanía se tratase, levantó la mano y respondió a una pregunta que nos había quitado la paz ese martes. Afirmó con una sonrisa en su rostro que “Uno puede mostrar quién es, conocerse y conocer a otros con canciones y pinturas, con el arte”. Después de decirlo, se desparramó en la silla con una sonrisa. Miró de reojo y sus oídos se fueron, nuevamente, con *El cuarteto*.

Miramos el salón: la comprensión del Chiqui era contagiosa. Cada quien estaba conversando con las y los artistas invitados. Decidimos no interrumpirles y contemplar las formas en que una pieza, un color, un grafema o un fotograma lograban dejar un eco en ese territorio siempre indescifrable al que llamamos corazón.

## **Pasión y creación**

Recién se terminaba la clase y nosotros recogíamos todo lo que llevamos al aula aquel día: pinturas impresas, un baffle para la música y los audios, un video beam y muchos cables. Justo era la hora que precedía al descanso y octavo se afanaba por salir a hacer lo que fuera que hiciera en ese tiempo: jugar su partido de fútbol, ver jugar a sus compañeras, comer el algo, comprar alguna cosa en la tienda, etc. Nosotros también parecíamos afanados recogiendo todo. El Salsero quería ver el partido de las chicas y había convencido al Ojeroso que también estaba emocionado por disfrutar de aquel evento. A esa hora el colegio se ponía a correr, era vencido por el afán de nuestros tiempos, adquiriría unos ruidos diferentes y hasta la temperatura ambiente parecía cambiar.

Una persona en particular se escapaba de aquello, iba a otro ritmo, un poco más lento, se detenía como tantas veces lo exige el arte. El Cineasta se acercó a hablarnos, lo hacía regularmente. Aquella vez nos manifestó: “Escribí algo”; lo hizo con gran calma, imprimiendo misterio al no darnos toda la información sobre qué fue eso que escribió y por qué lo hizo. Claro está, le preguntamos interesados como él lo quería. “Escribí un guion de cine. Quisiera que lo leyeran y

me dieran su opinión. Les tengo una copia a cada uno”. Procedió a entregarnos el texto físico. Superaba las treinta páginas y apenas iba por la mitad. Nos dijo más o menos de qué trataba y en qué se había inspirado. Nos hizo saber que a él le gustan las historias al igual que a nosotros. Dentro de los juegos de video encontraba su mayor inspiración para crear y, era un gran conocedor de ese mundo.

Salió lentamente del salón, un amigo suyo lo estaba esperando en la puerta. Se saludaron y se alejaron. Nosotros habíamos dejado de recoger con afán. Más adelante habríamos de hablar sobre ello. Estábamos sorprendidos y nos sentíamos retados a ser profesores realmente buenos, porque el estudiantado era realmente increíble. Aunque suene a cliché, aquella vez que hablamos concluimos que, sin duda, eran ciertas esas antiguas palabras que dicen que “Quienes tienen el oficio de enseñar terminan por aprender más de las personas a quienes iban a enseñar”. En otro momento, hicimos las anotaciones al texto para que El Cineasta terminara de escribirlo.

Volviendo a ese día, llegamos tarde al partido. En este lugar muchas y muchos estudiantes estaban reunidos apoyando, pero quien más gritaba era La Profesora. Justo el grupo de quien era directora estaba en la cancha. Cuando ellas jugaban solíamos ir a ver. Fue uno de esos pequeños rituales que adquirimos en la escuela.

En el partido de la semana siguiente se nos arrimaron tres estudiantes. Una chica era de noveno y tenía clase con nosotros, las otras dos chicas no estaban en nuestra clase. Una de ellas nos aclaró que quería empezar a leer más, especialmente cosas que tuviesen alguna relación con el “romance”. Nosotros procedimos a recomendarle algunas obras que anotó en su cuaderno. El Ojeroso se ofreció a prestarle una de ellas. Al día siguiente o la semana próxima podía acercarse por ella. En nosotros se nos quedaron unas sonrisas y nos dijimos que debíamos realizar cuanto antes el Literatorio y abrir espacios fuera de clases.

Uno de esos espacios fue un Cine Club. Se titulaba *Construyendo futuro sobre el no futuro*. Para el primer encuentro, logramos conseguir el espacio de la biblioteca. Para ello hablamos con La Profesora, después con La Coordinadora, luego con El Custodio de la biblioteca. Después de ello tuvimos que gestionar unos permisos y, finalmente, podíamos invitar a las y los estudiantes que, después de clase y desde su propia voluntad, iban a quedarse en ese lugar que deseábamos mágico.

La primera vez que tuvimos una película llegaron gran cantidad de estudiantes. Hubo fallas técnicas. Presentamos *Rodrigo D No Futuro* que no tenía el mejor audio y, añadido a ello, no

logramos tener el mejor equipo de sonido. Después fue menos concurrido, pero nunca faltó público. En un momento ellas y ellos ayudaban a elegir qué sería reproducido en el encuentro. Eran dueñas y dueños del espacio. La Muchacha Alta afirmó que *Forrest Gump* era su nueva película favorita. El Salsero casi llora escuchando eso.

\*\*\*

Variedad de poetas recorrían los pasillos del colegio, caminaban por ellos viendo a las personas y sus gestos característicos, observando los paisajes que los rodeaban, escribiendo versos con los mundos que vivían y creando mundos con los versos que escribían. Tuvimos la fortuna de conocerles, de leer y motivar, de que fuéramos alguien en quien confiar la intimidad de sus creaciones, de sus “yo” escritores.

No siempre se mostraron en clase. El Poeta, menos tímido, lo hacía cada que tenía una oportunidad. Parecía siempre deseoso de expresar lo que su corazón gritaba sin importar si estaba en el salón o fuera de este. Se le veía con su libreta y su lápiz. Ahora bien, también están las escritoras de las sombras. Las que por algún motivo desean ser leídas, escuchadas, pero temen... ¿Qué temen? No lo sabemos, pero nosotros leemos y escuchamos. Luna fue la primera que se nos acercó. Portaba en su rostro una risa timorata y nos arrastró a un lugar en que no fuese descubierta, no vaya a ser que se enteren de su escritura. Tenía un gran texto donde contaba desde su juventud lo que se siente el desamor; un cielo que se cae con toda su grandeza.

En otra ocasión se nos acercó La Madrina, amante del cine, la música y la poesía. Era la misma que en un inicio nos contó cuánto le gustaba el acto de detenerse a ver cine y que, entre sus películas favoritas se encontraba la trilogía de *El Padrino*. En alguna clase expresó como tantas mujeres y hombres desde la antigüedad lo gritaban: “Gracias al arte se puede estar vivo”. Aquella mañana estábamos en el salón de noveno haciendo algo en el computador. Se nos acercó con un cuaderno y varias hojas: “Me gusta mucho la poesía”, pronunció con una seguridad en la voz que, para nosotros, no era característica de ella. “Voy a participar en un concurso y me gustaría que vieran lo que he escrito”. Hicimos lo que pudimos, pues la poeta era ella. Le aportamos con nuestros conocimientos y le recomendamos leer ciertos poemas y a ciertos poetas. Por supuesto, alguien que escribe ha de leer. Sea como sea, el arte está en todas partes; más allá del aula y más allá de nosotros.

## El vuelo de Las Palomas

Estaba escondido en una esquina del salón. Vestía con ropa de invierno en pleno verano y tenía en la mano un paraguas abierto que parecía darle la ilusión de portar un escudo macizo. Decía no sabemos qué cosas acerca de una paloma que había arruinado su existencia. El estudiantado reía y se mostraba sorprendido por la actitud errática de un hombre en sus cuarenta, quizá cincuenta años: creemos que lo tomaban por loco. Uno de nosotros consideró oportuno indagar sobre aquel extraño sujeto, pero solo pudimos acceder a su nombre: se trataba de un tal Jonathan Noel.

—He concluido a lo largo de mis años que es inviable confiar en otro ser humano—afirmó ese extraño sujeto de repente. Su voz selló el concierto de risas y comentarios que llenaban el salón. Todas las miradas se fijaron en él. Se notó profundamente incómodo.

El Historiador notó un acento particular en su habla. Conjeturó rápidamente: se trataba de un visitante de alguna parte de Europa atormentado por su pasado. Con un interés incrementado, decidió indagar por su origen. Jonathan le confesó que había perdido a sus padres por causa de una guerra y que después de eso su vida se había ido a pique. Habló de una infidelidad, de malos tratos, de heridas.

Por la asociación de fechas, el Historiador pudo afirmar que se trataba de la segunda guerra mundial y, en el momento exacto en el que compartió en voz alta su descubrimiento, el resto de sus compañeros y compañeras se inquietaron: asentían con la cabeza, mostraban asombro, también desconcierto. Un torbellino de preguntas se formó en mitad del salón. El Salsero habló sobre el origen, el contexto político y económico que inició la guerra. El otro de nosotros solo secundó que ese episodio representaba una vergüenza para la historia humana. Octavo volvió a ser silencio: querían escuchar la historia de Jonathan.

El Proe, un estudiante de cadencia particular, se mostró enfurecido: estaba en total desacuerdo con la matanza de la diferencia. Dijo que le parecía muy triste, que esas cosas no deberían pasar, que no importaba si se era judío o negro. El Chamo se asombró con la historia de la crueldad que supuso la existencia de un campo de concentración. Los rostros en el salón mostraban una desazón compartida. Querían seguir escuchando la historia de Jonathan.

El Historiador, al darse cuenta de que pronto sonaría el timbre y no vería a Jonathan si no hasta la otra semana, tomó la valentía y la sensibilidad para decirle que era entendible su

desconfianza en el ser humano, que todas y todos estaban de acuerdo en que su vida había sido dolorosa e injusta. Sonó el timbre.

\*\*\*

Los encuentros con Jonathan se convirtieron en una especie de ritual. Semana a semana emergían preguntas. Fue hasta el tercer o cuarto encuentro que el Chiqui se plantó frente al abatimiento. Se sentía inconforme por la manera en la que Jonathan llevaba su vida en un cuartucho de París. Chiqui le dijo que no era libre, sino miedoso, que su zona de confort lo estaba absorbiendo y que la vida no debería ser únicamente ir a trabajar, esconderse de los humanos e intentar evitar los altercados. Además, no le era claro ese asunto de temerle a una paloma y abandonarlo todo por su aparición.

No supimos qué responder, pero Jonathan respondió que esa paloma encarnaba la maldad pura. Hubo un par de risas en el salón. Luego, culpa por las risas porque recordamos el martirio que había vivido ese Jonathan. Y sí, desde que llegó esa paloma a su vida, todo se había descuadrado, el dolor había vuelto. Él mismo afirmó que sentía que había retrocedido muchos años de su vida a ese dolor originario de la ausencia de sus padres, de perder un lugar seguro.

—Tengo miedo de una paloma. Sí, es cierto. Temo a los seres humanos, también es cierto. Sin embargo, ¿no creen ustedes que este miedo es razonable?, ¿que los seres humanos, al igual que las palomas, son responsables de muertes y desgracias?

¡Ay, del miedo! ¿Qué bando tomar?, ¿era razonable? Nosotros, Ojeroso y Salsero, pensábamos sobre ese asunto. Cuando de repente, una especie de sentir colectivo se asentó en el aula. El miedo fue protagonista ese día: Octavo entendía a Jonathan, además, temía a la paloma. Pero ¿por qué temerle a una paloma?

El Cineasta, antes de terminar aquel día el encuentro con Jonathan, afirmó que el miedo era cuestión de la historia de cada cual. Sí: él defendía que todas y todos tenemos palomas.

\*\*\*

—Podemos hablar de tres miedos en este punto: biológico, existencial y cultural. El primero asegura nuestra supervivencia desde la segregación de cortisol a través de una amígdala y, de una u otra manera, ha asegurado nuestra evolución. El segundo, lo construimos por nuestras historias de vida, por aquello que vivimos, por los asuntos biográficos de cada una y cada uno. El tercero

nos lo enseñan, lo aprendemos: como temerle a una cucaracha, al diablo o a la Patasola—explicó el Ojeroso.

—Pero, si el miedo biológico nos ayuda a sobrevivir, ¿por qué a Jonathan le está arrebatando la vida? —interrogó el Historiador. Frente a esta pregunta, el Ojeroso quedó pasmado. El Salsero tomó el control y afirmó que eso del miedo es cuestión de cuidado, porque nos moviliza, pero puede paralizarnos.

El aula se llenó de palomas de pronto. Las Palomas Decepción, Muerte, *No futuro* y Drogadicción eran las más grandes: tanto así que tapaban los campos de visión del estudiantado. Hubo lágrimas y dolor. Jonathan nos observaba desde la esquina de ese primer día. Zureaban Las Palomas, no nos dejaban escuchar nada. Llegó el desespero: estábamos encerrados por esas palomas, como un día Jonathan lo estuvo.

Se requerían acciones inmediatas. Nombrarlas, pensar en confrontarlas. Una tensión para no dejar que la vida se quedara detrás de ellas. La valentía del estudiantado: decidieron sacar lápices, escribir sobre ellas, mermar sus tamaños y moldearlas. Los ojos rojos tras el llanto permitieron vislumbrar nuevamente un horizonte. Se escuchó un aleteo abrumador, luego notamos que Las Palomas habían emprendido vuelo.

Ellas seguirán rondando por el barrio, seguramente. Pero aquel día, Octavo tuvo la osadía de hacerlas volar para tener nuevamente unos ojos que ven más allá. Si nos preguntan por Jonathan, podemos decir que ese día su paloma también voló.

## **Ambivalencias**

Ese día llovió mucho. Apenas estábamos conociendo el camino para llegar al colegio en la moto. Tomamos la ruta más difícil. En varias ocasiones empujamos la máquina porque no lograba escalar al cielo con el agua que caía. Cambiamos de camino un par de veces. Íbamos con mucho tiempo, pero apenas nos sobraron siete minutos. Sí, nos recibió la pelea de un par de perros. Nos sentamos en frente de la sala de profesores. Nos saludaban al entrar. La Profesora nos vio a lo lejos y nos llamó. “Con confianza, muchachos, acá hay un puesto vacío, pueden hacerse ahí”. Después de eso procedió a presentarnos. Nos dieron la bienvenida.

Uno de ellos destacó; El Argentino. Nos quiso acoger desde el principio con un peculiar humor. En serio, la forma en que decía las cosas tenía mucha gracia. Traía un tatuaje de Maradona;



fue lo primero que El Salsero notó al verlo. De inmediato le susurró aquel dato al Ojeroso que solo pudo reírse disimuladamente. Su primera frase hacia nosotros: “Bienvenidos al glorioso mundo de cuidar hijos ajenos”. Como alguien de buen humor que teme ser molesto, aclaró después. “Mentiras muchachos, bienvenidos. En cualquier cosa que les pueda ayudar, no duden en decirme. Este es un oficio maravilloso”. Con él nos detuvimos a hablar varias veces. Nos contó de sus viajes al Río de La Plata, de sus aventuras en Argentina y de lo mucho que amaba ese gran pueblo latinoamericano. Este amaba la literatura, especialmente la crónica que fue su compañía en el trabajo de Maestría. También era un apasionado del cine y nos contó cómo este hacía parte de sus clases. Nos llevamos varias recomendaciones a casa. Fue una voz agradable en medio de esos primeros pasos nerviosos en la institución. A través de susurros nos enseñaba; estaba investido de maestro.

Algunas semanas después, El Ojeroso y El Salsero estaban buscando los materiales para el Literatorio. Ese día tenían media hora libre antes del descanso. Como un par de adultos maduros, jugaron piedra, papel o tijeras para ver quién iba a la tienda por los tintos. El Salsero perdió. Mientras esperaba llegó una profesora a saludar: Desilusión. Tenía toda la intención de ser amable y sincera. Le preguntó Al Salsero que por qué eligió ser profesor. “Vocación”, respondió y continuó desplegando un discurso mientras procuraba ser breve. No le gusta tanto hablar de él. Ella respondió que era muy bonito eso, que ojalá no se derrumbe esa visión tan pronto, que, de hecho, aún estaba a tiempo de cambiar, de elegir hacer otra cosa porque eso de “ser profe y lidiar con muchachitos” era terrible. El Salsero solo negó con la cabeza y murmuró que algo así no iba a pasar. La chica de la tienda salió con las cosas para alivianar la tensión y terminar esa conversación.

Lo primero que hizo El Salsero cuando volvió con El Ojeroso fue contarle lo sucedido. Este preguntaba con algo de sorpresa: “¿en serio?”. Discutieron al respecto un rato hasta que escucharon a La Coordinadora gritar una frase imposible de ignorar: “¿Acaso se puede existir sin gritar?”. Lo hacía para aclararle a unas estudiantes que no era necesario estar gritando por donde se existe y, por supuesto, que no lo hicieran más. Tiempo después, habrían de ser testigos, estando juntos, de un par de encuentros similares con Desilusión.

En el primero de ellos, mientras El Argentino nos saludaba en plena sala de profesores, Desilusión profirió de su boca la misma idea de antes: “Muchachos, ustedes están muy jóvenes, piénsenlo bien”. Eso generó cierta incomodidad que rompió El Argentino mientras reía: “Cómo les dices eso”. En el segundo momento, estábamos nuevamente en la tienda para comprar el desayuno; otro de esos pequeños rituales. Se acercó a nosotros y empezamos a hablar. En la plazoleta se

encontraba un grupo de estudiantes, dentro del cual estaba el joven que había sido elegido de manera democrática como El Personero. Este, amablemente pasó a saludar y a presentarse mientras buscaba conocer un poco de quienes éramos, tal vez por curioso o cumpliendo a cabalidad su labor designada por el pueblo escolar. Cuando este se fue, Desilusión procedió a referirse a su persona de manera despectiva.

Para cada estudiante de la institución tenía una queja, reclamo o sospecha. Alguna vez afirmó que algunos de ellos deberían estar en la cárcel y no en la escuela. Nos recordó, a la vez, al Custodio de la biblioteca que recalca que no dejáramos nuestras cosas a merced de los estudiantes porque, según él, no las tendríamos de vuelta. Aquello nos dejó con un hálito de tristeza. ¿Qué habrán vivido en sus aulas? ¿Qué les habrá llevado por el camino del quehacer docente? ¿Qué perdieron durante el tiempo recorrido que les obliga a decir tan ominosas frases?

Por otra parte, está El Pispo. Profesor de la tarde que acompañaba varios de los proyectos en los que queríamos participar. Desde el principio le agradamos y nos invitó constantemente a su jornada, a su aula, a sus cosas. Nos demostraba mucha confianza. Aquel decía que la Literatura salvó su vida. Siempre quería leerle algo a los demás. Hablaba constantemente de ella, de su gran pasión. Hubo una cosa que nos dijo, algo de eso que se guarda para revisarlo cuando la vida empieza a derrumbarse, cuando la vocación tambalea, cuando no entendemos los porqué y para qué. Esos momentos que quizá aparecen más seguido de lo que esperamos o que aparecen de vez en cuando: “Nosotros siempre debemos dar más de lo que nos piden, debemos tomarlo en serio y demostrarlo”. Cuando lo dijo estaba tomando tinto y saludando a todo el mundo. Tenía su cara circunspecta y concluyó: “No podemos querer irnos antes de iniciar una jornada”.

El Pispo nos veía y nos invitaba a tinto para hablar. Sí, es otro de esos rituales. Cuando nos empezó a ver en la jornada de la tarde, parecía feliz con eso, tal vez un poco orgulloso. Varias veces le inyectaba el imperativo a esas palabras que no lo soportan: “Debemos leer y escribir”. Es cierto, no soportan el imperativo, pero al Pispo no le faltaba razón. La última vez que hablamos los tres juntos estaba enojado porque en una ponencia no le dieron el tiempo suficiente para decir todo lo que deseaba. Nos felicitó por nuestra ponencia y, como era de esperarse, nos invitó a seguir leyendo.

## Del cielo al universo

Ese día de octubre había sido esperado desde febrero: un puñado de jóvenes bajaba desde una montaña cercana al cielo para pregonar discursos de futuro. La mañana fue un poco caótica: el bus encargado de recogerlos no encontraba espacios por los cuales desplazarse. Por ello, empezamos nuestro camino haciendo uso de los pies durante un kilómetro. Nosotros, Salsero y Ojeroso, veíamos esas pisadas contundentes sobre el asfalto, esa forma de llenar el espacio, esa luz que emanaban. Lo iluminaban todo: eran como faroles a plena luz del día. Quién pensaría que una clase de literatura puede enseñarnos a caminar de maneras seguras por el mundo.

Al llegar al bus, el asombro nos inundó: el Ojeroso soltó una lágrima, El Salsero tenía cansadas las mejillas de tanto sonreír. Parecía que los ojos del estudiantado iban a saltar para poder ocupar más rápido los asientos.

—¡Tiene aire acondicionado!—dijo el Historiador, mientras observaba el techo.

—¡Nunca me había montado en un bus tan grande, tan cómodo, mire esas sillas, proesores!— dijo el Proe.

—¡Ah fue, qué elegancia!— Concluyó el Chiqui. El bus era alto: a través de sus ventanas podían ver la ciudad de otra manera, podían ver más allá de ese gris que en ocasiones tapa los horizontes en las montañas adyacentes al cielo. Se escucharon risas durante todo el viaje. Todo era nuevo: esas calles que tantas veces habían recorrido eran otras, más seguras, más transitables. Eran calles que tenían la promesa de llevarnos a lugares diferentes.

—Bienvenidas y bienvenidos a la UdeA—dijimos al llegar. Un silencio. Luego, un concierto de sonrisas y miradas. Esas miradas eran diferentes: tenían promesas y brillos antaño extraviados.

\*\*\*

Al llegar al bloque nueve se encontraron con un concierto: ese día Silvio Rodríguez, Mercedes Sosa y Víctor Jara aguardaban a la llegada de aquellas juventudes para darles algunas palabras a través de Mauro, un amigo cuyos instrumentos son su guitarra y voz.

—Primera vez que me cantan— afirmó la Zarca.

Rápidamente, las y los pregonadores de futuro empezaron a tararear las canciones. Sacaron sus celulares, grabaron, sonrieron, lloraron. La sensibilidad de sus almas emanaba por sus ojos. De repente, un silencio. Luego, la valentía abrazó al Cineasta y este, con la convicción de que era

importante su mensaje, agarró el micrófono. Su voz retumbó y llamó la atención de transeúntes distraídos. Jonathan Noel se paró junto a él. Hablaron acerca de los miedos que nos acompañaban en nuestra existencia. Luego, se escuchó el fuerte aleteo de una paloma: habían llegado los temores de Santo Domingo Savio hasta la Universidad de Antioquia. Sucedió algo extraño ese día: la paloma gigante, en el momento en que era expuesta e interpelada, se hacía pequeña.

Luego, el Historiador, con su aire reflexivo e inquieto, interpeló al público presente. Señaló a la paloma y afirmó que su grandeza se debía, en gran medida, a la indiferencia de las y los habitantes de Medellín respecto al barrio. Como un profesor universitario, ese día su aula fue el bloque nueve y su cátedra una reflexión destilada sobre los horizontes posibles que podían verse. El cielo estaba más despejado que nunca.

\*\*\*

Tras un recorrido guiado, notamos un silencio muy ruidoso. Nuestras juventudes se encontraban distraídas, ensoñando futuros. Se proyectaban recorriendo los pasillos de la Universidad, ya con su bachillerato culminado. Poco a poco, se acercaban a nosotros con un sinfín de preguntas. En sus ojos vimos veterinarios, doctoras, escritores y escritoras, docentes, ingenieros, cineastas, poetas, una pasión por la historia, por el derecho... Ese día, sin duda, visitamos el futuro.

## V. Entre el padecimiento y la desmesura: sobre resistencias y la escuela de hoy

### Y cuando llegamos, la violencia estaba pintada ahí

Mientras escribimos este ensayo vemos un paisaje pintado en el horizonte de Medellín. Es lúgubre, la luz apenas penetra en él y presenta cierto clima de terror. Sugiere que la muerte es moneda de cambio, que es válida, que sirve para mostrar quién manda. Se trata de un paisaje color rojo sangre que huele a miedo, donde sus montañas se asemejan a puntas de espadas que nos acorralan y su aire, tan espeso, no nos permite respirar. Nos cuestiona este paisaje y los ojos que lo contienen: muchas miradas no ven nada extraño ni terrorífico, otras simplemente la dirigen hacia el suelo buscando ignorarlo, otras llegan a creer incluso que así tiene que ser. Hay unas que se quedan petrificadas mientras el miedo las consume y la desesperanza las abraza hasta asfixiarlas. A ese paisaje lo nombramos *violencia*.

Aquella se compone de diferentes cuadros. Uno de estos es nombrado *violencia estructural*. Esta se pinta con pinceladas sutiles para componer un lienzo de la aparente normalidad, escondida de la mejor manera que algo se puede esconder: a la vista de todos los ojos. Ella hace que los patrones sistémicos de discriminación, marginación y exclusión sean algo naturalizado, parte de la cotidianidad, de la vida que les tocó a muchos, usando como excusa discursos de superación que proclaman que esa es una “oportunidad” para salir adelante, para demostrar “berraquera” y crear una nueva historia de “superación”.

Este cuadro se centra en complejas estructuras que parecen estar pintadas para generar desigualdades que producen, principalmente, sufrimiento y privaciones vitales para ciertos grupos de personas. Sí, a favor de unos pocos. Al respecto, Pasillas (2005) expone que dicha violencia se manifiesta como:

[...] modos de vida de la miseria, de la pobreza, de la marginación, de la corrupción; los horizontes de lúgubres expectativas en que viven millones de personas que no podrán desarrollar el potencial de realizaciones que hipotéticamente serían factibles si no hubiese esas condiciones estructurales violentas que lo impiden. (p.1156)

Esta violencia es un paisaje de márgenes estrechas que anula la maniobrabilidad del sujeto sobre el futuro propio y colectivo. Es un atentado en contra de la subjetividad. Es una imagen prefijada que se presenta como inamovible e inexorable, que afecta la vida más allá de las condiciones materiales. Esta macabra pieza no juega a los dados: busca crear una estructura donde a cada una y cada uno le corresponda un tiempo, un lugar y un espacio. Sin embargo, por más doloroso y paradójico que sea, a algunos se les ha asignado el no-lugar, la no-temporalidad y la no-espacialidad. Son “vidas insignificantes” para ese paisaje, vidas prescindibles que no aportan tonalidades, colores o matices. Vidas ocultadas que solo podríamos notar atravesando ese panorama y viendo más allá, revisando debajo, como lo propone Juarroz (2012, p.426):

### **Levantar el papel donde escribimos**

Levantar el papel donde escribimos

y revisar mejor debajo

Levantar cada palabra que encontramos

y examinar mejor debajo

Levantar cada hombre

y observar mejor debajo

Levantar a la muerte

y escudriñar mejor debajo

Y si miramos bien

siempre hallaremos otra huella.

No servirá para poner el pie

ni para aposentar el pensamiento

pero ella nos probará

que alguien más ha pasado por aquí.

Si bien Juarroz nos habla de levantar el papel donde escribimos, ¿qué tal si pensamos en levantar los lienzos que se nos presentan como eternos y hechos, que obnubilan el horizonte?, ¿qué tal si escudriñamos mejor debajo para buscar otras formas extraviadas de existencia que tienen mucho por pintar?

Cuando subimos al cielo y empezamos a conocer la Institución Educativa, nos encontramos con la conformación de mundos violentos, que, en su existencia, interfieren en el afloramiento de las subjetividades políticas de las y los estudiantes. Nuevamente retomamos aquel momento y aquella pregunta que nos acompañó en todo el proceso: “¿Por qué existe el arte?” Muchas respuestas en forma de pregunta increpaban: “¿El arte sirve para ganar plata?”, “¿sirve para salir adelante?”, “¿sirve para producir?” En este tipo de posturas se evidencia que el foco vira hacia un interés económico, que probablemente responde a las lógicas de estos tiempos que dictaminan: “Vales lo que tienes y como no tienes nada, no vales nada”.

A propósito, Mélich (2012) habla sobre *El hombre sin atributos* de Musil y asemeja las oficinas que este describe a las oficinas kafkianas para referirse a un mundo burocrático que ya está meramente centrado en las dinámicas económicas, de producción y que convierte al humano en una cifra. Al respecto afirma: “Éste es el rostro del mal moderno. Un mal sutil, ciertamente, un mal que a menudo no es evidente, pero que quizá sea mucho más efectivo y mucho más perverso que el mal clásico” (p.104).

Quizá se haga, con gran facilidad, la aseveración de que se debe, entonces, pintar un cuadro distinto, un horizonte de más colores, de futuros posibles y comunes, pero, justamente esas estructuras no brindan la posibilidad porque nos dejaron sin pinturas, sin pinceles y sin lienzos nuevos. Aquello podría derrumbar esa gran obra, aquel paisaje gris y de aire irrespirable que es símbolo del gran poder que albergan, pero existen complejos obstáculos por superar ¿Para quiénes se pintan, entonces, estos cuadros?, ¿a quiénes favorecen esos horizontes hostiles?, ¿valen más unas vidas que otras? Preguntas similares se hacía Butler (2020), quien se opone decididamente a estas violencias y sus consecuencias. Uno de esos efectos es el dolor frente a una cotidianidad que no nos acoge, que nos deja eternizados en la marginalización. El dolor que no permite que la vida sea vivible. El dolor que nos priva de tener vidas dignas, reconocidas, amadas.

Nos duele la indiferencia frente al dolor. Queremos hacer de este un asunto político. Todas las vidas son dignas de ser lloradas. Le apostamos a la vida, específicamente, a las vidas de esas juventudes de Santo Domingo Savio que se ven truncadas y desvalorizadas por ese paisaje de la normalidad que deja a muchos fuera. Estamos en contra de una estructura violenta, no podemos estar sujetos a un sistema que nos desgarrar para poder funcionar. Un sistema que opera de múltiples formas, discretas y tanáticas. Aquel adjetiva arbitrariamente para condenar bajo rótulos que se presentan peyorativamente: pobre, negro, lesbiana, gay, ladrón, sicario, drogadicto, jíbaro,

extranjero. ¿Cuántas juventudes se debaten entre la vida y la muerte en este sistema?, ¿cuántas posibilidades de futuro han sido extraviadas, asesinadas, olvidadas, echadas a perder?, ¿cuántas personas creen que estas vidas son menos valiosas porque tendrán finales trágicos?, ¿hay acaso mayor violencia que la privación de un porvenir? Pareciera que nos dijeran, al mirar el cuadro de la violencia estructural, “un joven que muere de manera violenta en Santo domingo: un número más”. Pero no debe ser así. Butler (2020), con una claridad que nos agobia, afirma que:

[...] si una vida se considera carente de valor, si una vida puede destruirse o hacerse desaparecer sin dejar rastro, o consecuencias aparentes, eso significa que esa vida no se concebía plenamente como viva y, por tanto, no se concebía plenamente como llorable. (p.41)

En el anterior sentido, otra consecuencia nefasta de lo que denunciemos es el temor que se pone como velo entre los ojos y el horizonte. En nuestras aulas, en algunas clases se trabajó sobre el miedo, la experiencia propia y colectiva con este. La pregunta que resonaba en el silencio era: ¿A qué le temes? Emergieron respuestas recurrentes:

- Le tengo miedo a decepcionar a mis padres
- Le tengo miedo a caer en la drogadicción
- Le tengo miedo a morir joven
- Tengo miedo de que maten a mi hermano
- Tengo miedo de no salir adelante
- Tengo miedo de volverme malo.

Todos estos miedos son hijos de esa estructura. Sus subjetividades se veían intrincadas en un entramado que no favorecía una vida deseable. Al respecto, Butler (2020) propone de una bella manera:

Si convenimos en que toda persona debería ser libre de aspirar a una vida vivible y despojada de violencia, entonces estamos aceptando que toda vida debería ser, idealmente,



libre de ejercer ese derecho, y que todos aquellos que son privados de su vida por medio de la violencia son víctimas de una injusticia radical. (p.40)

Esta experiencia de injusticia radical es, a su vez, una experiencia del mal radical (Mélích, 2012) que aniquila al sujeto y sus horizontes de posibilidad concretando esos cuadros atroces. Esto supone cambiar la oportunidad de un policromatismo por un gris, negro y rojo sangre. Es creer que para algunas y algunos no se deben aportar pinceles. La violencia estructural nos niega la cultura y con ello, la alternativa de inscribirnos a una vida común. Recordamos en este momento a El Poeta, uno de nuestros estudiantes, el cual afirmó que “El arte es una forma de vivir, sirve para que la tristeza se vaya”. ¿Qué pasa, entonces, cuándo no se puede acceder al arte?

La estructura puede negar el acceso, no solamente con lo caros que son, por ejemplo, el cine, los libros, un concierto de música o los medios para disfrutarla, sino transformando la manera en que el arte se ve. Como veníamos diciendo, en nuestras clases se escuchaba: “¿El arte da plata?”. Se trataba de muchas y muchos que no veían en ese *capital cultural* una gran riqueza más allá de la representada por el papel moneda. Este es un pequeño triunfo de la desesperanza, pero creemos que el acceso a la cultura puede llenarnos de argumentos para enfrentar los cuadros de la barbarie. Cerramos este apartado recalcando que la construcción de mundos violentos representa un atentado contra el florecimiento de las subjetividades. Queremos un vuelco a la utopía, a buscar la posibilidad de un mundo sin violencia. Nos recogemos en la propuesta de Víctor Jara (1971): el derecho de vivir en paz.

### **Escuela y resistencia: retos de la educación en un mundo que adolece**

*Falta la utopía, los sueños soñados despiertos, el tiempo para pensar, para amar, para hacer todo lo que no es productivo.*

Mélích, Filosofía de la finitud

*Entonces, reafirmo la idea de que la esperanza en el otro es un componente ineludible para el acto de educar.*

Kaplan, La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar.

Nos hemos referido a los cuadros de la violencia estructural. Ahora queremos hablar de cómo podemos pintar con otros pinceles y colores para que emerja *otra cosa*. Resulta difícil abogar por la esperanza en medio de un mundo asfixiante. Frente a la cotidianización y normalización de la violencia, hallamos, a su vez, formas de resistencia desde la individualidad y la colectividad. Vidas jóvenes que habían sido presionadas y llevadas al margen, que no habían encontrado un lugar en esos cuadros, ahora habitan los bordes. Esto puede ser riesgoso: pueden quedar fuera, salirse de la vida, pero también pueden buscar ensanchar esos márgenes, tener una visión más amplia, deformarlas, maniobrar en ellas para ir pintando. En este momento recordamos a una estudiante que nos permitió el privilegio de sus sinceras palabras: “Prefiero morir buscando mi felicidad antes que morir ahogada en la realidad de mi tristeza”. He ahí una forma de resistencia ante la cotidianidad, una forma de no ceder ante una actualidad monstruosa y abogar por la vida.

Hallamos, en breves fragmentos del estudiantado, historias de resistencia frente a la anestesia del corazón, los estigmas y los supuestos destinos inexorables. Con esto reafirmamos que ellas y ellos tienen mucho por decir respecto a los lugares que habitan. Justamente son los que pueden desenmarañar y transformar sus vidas y, en consecuencia, el entorno que les rodea. Rancière (2014), en *El reparto de lo sensible*, habla de la idea platónica y el ciudadano que participa de la polis, que toma parte en lo común. Al mismo tiempo, este expresa que, por ejemplo, un artesano no puede hacer esto ya que su trabajo no le deja espacio para pensar y construir ciudad, por lo cual, debe dedicarse, justamente y por entero, a la artesanía. En consecuencia, por aquel destino que se le designó desde más altos lugares, no puede hacer parte. Así mismo, quizá, una idea similar se introduce en quienes nacen en lugares como Santo Domingo Savio, y desde su impronta personal terminan por decir: “Esta es la vida que me tocó, ni modo”. Ahora bien, es tarea de la educación proveer un nuevo reparto de lo sensible e interpelar esos estigmas para que la anestesia, los destinos prefijados y las estructuras que nos van disminuyendo no tengan cabida.

Un posicionamiento de la escuela frente a esto debe ir de la mano de una ética del cuidado de sí y el cuidado del otro para que el horror no tenga la última palabra (Mélich, 2012). Intentar comprender los dolores propios y singulares, pero, a la vez, entender que el prójimo también tiene dolores particulares es el punto de partida para aproximarnos a la dimensión política del dolor y la necesidad de cambiar las dinámicas de existencia que hemos creado y repartido insensiblemente, como lo postula Frigerio (2004):

Es este carácter político del dolor lo que nos lleva a interrogarnos una y otra vez, acerca de que decisiones, que acciones, que actos poder, podrán esbozarse para una fábrica de lo sensible es decir la constitución de un mundo sensible común. (p.2)

Este reparto de lo sensible en relación con el dolor es una cuestión esencialmente humana. No podemos permitir que se asigne sufrimiento únicamente, sino que debemos, desde la educación, emprender un trabajo jurídico y político (Frigerio, 2004) de dar a conocer sueños posibles, de reconocer y denunciar aquellas estructuras que nos oprimen para anunciar otros horizontes (Freire, 2012). Hablamos, pues, de asegurar la vida, de recuperar al ser humano que se encuentra adolorido por su realidad, de rescatar ese deseo, ese *olvidado asombro de estar vivos*, como bellamente lo sugiere Octavio Paz (1957).

Para alcanzarlo, creemos que la escuela debe *darse cuenta* de que hay algo de mortífero en la estructura que somete a las juventudes, para que de esta manera podamos emprender acciones de resistencia y no de perpetuación. Aquello supone una existencia activa que denota una defensa del ser que siente, piensa y crea, como bien lo expresa Esquirol (2019). Esta resistencia es una forma bella del cuidado de sí y del otro: una muestra de amor para protegernos frente a las diversas violencias que tocan diariamente nuestras vidas.

Esta postura es contagiosa porque puede ser interpeladora del otro en su crear nuevas formas de poblar la casa humana (Esquirol, 2019). Recordamos al Historiador, estudiante de octavo, quien se mostraba bastante enojado con las políticas del barrio y la naturalización de varios de sus habitantes con respecto a la falta de cuidado, el daño de los espacios, la corrupción de los políticos. Él, al contrario de sus pares, no deseaba irse de este lugar, antes bien, en su ser habitaba el querer mejorarlo, hacerlo un espacio deseable. Tuvo, asimismo, la posibilidad de expresar su posicionamiento e ir mostrándole a sus compañeras y compañeros que otro barrio era posible.

La escuela, entonces, debe posicionarse para interpelar lógicas de la crueldad naturalizadas y apoyar, a su vez, aquellas voces aparentemente débiles que tienen la fuerza para curvar un destino sentenciado. Ella puede -debe- revelarse ante la injusticia, el dolor y la indiferencia, como lo expresa Frigerio (2004): “es contra esa inexorabilidad que la educación se rebela cuando expresa que no se volverá cómplice de transformar diferencias en desigualdades (p.4)”. En nuestra experiencia al interior de la institución educativa pudimos apreciar de qué manera la resistencia es, en esencia, acción, sentimiento, pensamiento y creación intra e intersubjetiva.

Otro deber que se tiene es el de reparar el dolor para ver un futuro esperanzador. No podemos educar sin esperanza, como tampoco podemos educar ignorando el cúmulo de factores que hacen de una vida algo invivible. Quizá sea esta la condición necesaria para interpelar el *no futuro* denunciado a lo largo de nuestro trabajo de grado. Quizá, de esta manera, podemos afirmar que el sujeto es potencia, irreductible, indefinible y hacedor de mundos habitables y estructuras no violentas. Tenemos esperanza en ellas y ellos, en las juventudes, pues a lo largo de nuestros encuentros nos demostraron que estaban condicionados, claro, más no determinados (Freire, 2012). Recordamos con gran afecto un acontecimiento: el día en que una de nuestras estudiantes se animó a escribir y a decir, con una convicción recién encontrada, que quería dedicar su vida a la literatura y que, de seguro, sería una gran escritora, pese a que en su familia no sabían leer ni escribir.

Nos afirmamos en el rol que tiene la escuela en la reparación del dolor, en la interrupción de la desmesura con que el mundo da enormes golpes, en la sanación de los ultrajes recibidos. Para esta apuesta es menester permitir el acceso y la disponibilidad de espacios, por ejemplo, como la biblioteca, donde se pueden encontrar libros con fragmentos salvadores, poemas que alivian, ensayos que ayudan a entender la manifestación del sufrimiento en el oficio de vivir. Sin embargo, la escuela puede convertirse en obstáculo para el acceso, apropiación e integración al capital cultural, al tesoro común. Por ejemplo, en la Institución de Santo domingo Savio no siempre se podía entrar a la biblioteca; varios libros aún se encontraban en sus empaques de plástico transparentes e impolutos para la exhibición. Se trataba de un lugar resguardado por un Custodio que creía que la cultura era demasiado para aquellas juventudes.

Frente a esto creemos, al igual que Petit, que esta reparación requiere de un trabajo arduo sobre “la reconstrucción simbólica y estética, un trabajo de memoria para darle forma a lo que pasó y poder distanciarse un poco, reencontrando recuerdos más felices, más vitales, una historia más compleja” (2021, p.150). Se necesita, entonces, un esfuerzo colectivo por una democratización de otras formas de hacer, percibir y decir para que, de esta manera, posibilitemos el acceso a la cultura como derecho (Petit, 2001).

Desde nuestra experiencia vemos que esto es posible. Traemos al presente nuevamente una de las actividades realizadas con los grupos: el palomario. Aquellas juventudes crearon palomitas de origami y, con orgullo, dijeron que en aquellas artesanías se encontraban sus miedos. Allí se hizo evidente que, a través del acceso a la cultura y de la posibilidad de conocer la novela de Patrick

Süskind y sus personajes, hallaron otras formas de visitar sus dolores, ensanchar la mirada y nombrar aquello que les habitaba pero que no se podía poner en palabras.

Entre todas y todos construyeron una gran paloma que representaba los miedos comunes, los miedos que se hacían presentes en el barrio, las calles que día a día andaban. Con ello percibieron que no solo era necesario el cuidado de sí mismo sino el de quien está al lado. De este modo, reconocieron la necesidad de intentar cambiar el contexto y las posibilidades que ofrece el arte desde el interior hasta el exterior; comprendieron también que preguntarse por el *no futuro* es preguntarse por el presente para cambiar ese supuesto destino inexorable.

En aquel instante fueron libres. La cultura, el acceso a ella, puede representar el tránsito por esa frontera indómita que menciona Montes (2018), aquella en la que podemos vivir en libertad, crear y asumírnos como una obra de arte en constante elaboración. Sí, quizás la cultura es una de esas resistencias indomables que debe llegar a más corazones para llenarnos de la posibilidad del sentido en un mundo plagado de violencias. Vamos encontrando que “somos una especie en viaje, no tenemos pertenencias, sino equipaje” (Drexler, 2017, estrofas 9 y 10), y que ese equipaje es compartido. La cultura, a lo mejor, nos acerca a lo que canta Cerati: “sacar belleza de este caos es virtud” (Cerati, 2009, estrofa 22).

Para ciertas personas puede parecer locura lo que aquí se dice. A ellas respondemos “qué le voy a hacer si me falla alguna pieza por creer que la belleza no se rinde ante el poder” (Aute, 1998, estrofas 22 a 24). Quizás no nos fallan piezas porque no somos máquinas, quizás a través de la cultura podemos encontrar fuerza y esperanza para “ser irradiador de luz en la oscuridad, traspasar el miedo y el dolor de esta tierra brutal” (Lacerna, 2021, estrofas 1 a 4).

### **Patrias itinerantes: haciéndose lugar desde los bordes**

Nos gusta la palabra habitar, pues nos evoca el hogar. Recordamos una definición bellísima de esta palabra que alguna vez escuchamos en una clase de práctica pedagógica, decía algo así: “la diferencia entre habitar un espacio y estar en él es que lo significamos en nuestra cualidad de animales simbólicos. Podemos estar en un espacio, ser un cuerpo, pero sentirnos extranjeros, exiliados. Podemos estar y gastar nuestra existencia sin saber que existimos. En cambio, habitar supone un vínculo con el espacio, llenar de sentidos, de metáforas, de palabras. Habitamos cuando

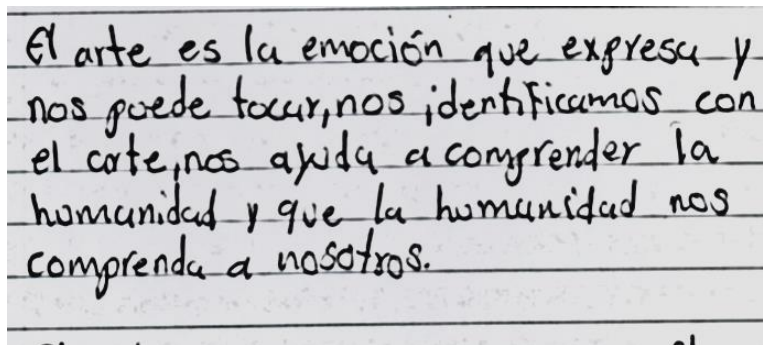
le otorgamos significados, recuerdos y afectos a un lugar en nuestra existencia en el que, sentimos, es posible vivir con nuestras subjetividades”.

A propósito de la construcción de este ensayo, nos preguntamos, ¿cuántas juventudes de Santo Domingo Savio han estado en el barrio sin haber tenido la experiencia de habitar un lugar seguro para vivir su humanidad de otras maneras que escapen al miedo y al dolor? En nuestros encuentros notamos que en muchas ocasiones sus soledades las consumen, inundadas desde dentro por un vacío en el alma y una ciudad que las ignora. No queremos que esto siga sucediendo, tampoco que las juventudes se conviertan en eternas escapistas de la vida. Con cada pérdida de ellas, se pierde un fragmento invaluable de historias, conocimientos y sensibilidades.

En el ensayo anterior hablábamos de cómo, desde un acto de resistencia, algunas subjetividades decidían situarse en los bordes para ensanchar sus horizontes. Ese ejercicio valiente, que niega el hecho de doblegarse ante una estructura violenta, puede ser agenciado con la visita a unos lugares de acogida. Estos lugares simbólicos o zonas seguras que a lo mejor nos enseñan una morada propicia, como lo anuncia Petit: (2021) “lo que se encuentra en la literatura de manera vital, quizás sea ante todo un espacio, aún más para aquellos que no disponen de ningún lugar, de ningún territorio personal, de ningún margen de maniobra” (p.144). Así, podemos afirmar que las manifestaciones estéticas aportan para la configuración de subjetividades políticas.

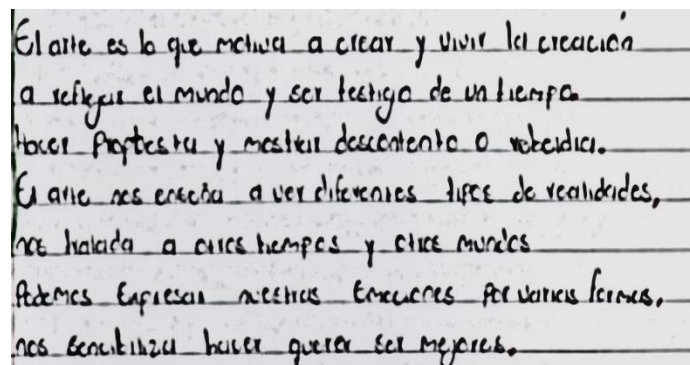
¿Qué nos lleva a convertir en símbolos nuestras pasiones, nuestros miedos, nuestros anhelos? No lo sabemos a ciencia cierta, pero lo que sí hemos notado es que el acercamiento a dichos símbolos nos puede *hacer parte* de la casa humana, inscribirnos en la cultura, firmar en ella. Algo fascinante es pensar en las Bellas artes como herencias simbólicas que nos enriquecen, no en términos mercantiles, sino ontológicos. Esta riqueza es, por ejemplo, la de encontrar un lugar sensible para explorar(nos) desde los matices, saber que no solo existen el blanco y el negro, que no todo puede ser reducido a bueno o malo. Recordamos este hallazgo en la voz de una de nuestras estudiantes, la cual, en un momento de reflexión, tomó la palabra para afirmar que el arte nos queda a nosotros: “Puede morir el artista, pero no el arte [...] el artista nos deja algo”. Quizás eso que nos deja es un indicio para la comprensión propia de las complejidades y para ampliar la mirada. Se trata de la transformación necesaria y continua que permite la vida según Mélich (2012): “no nos transformamos para imitar a un modelo, sino para vivir, para seguir vivos. La transformación es el movimiento de la vida, y la tarea del maestro es mantener viva la metamorfosis” (p.44).

Respecto a esa transformación auspiciada por lenguajes simbólicos que pudimos observar en el estudiantado, queremos remontarnos a un suceso. En alguna de las clases se discutía sobre la posibilidad de conocerse y conocer al otro por medio del arte. La mayoría llegó a la conclusión de que esto, efectivamente, era posible. El arte y la literatura permitían acercarse a la alteridad en su complejidad humana, del mismo modo en que lo posibilita el viaje hacia dentro, donde se explora la propia condición compleja. Queremos compartirles trazos, reflexiones y sensibilidades de esas juventudes intelectuales a las cuales acompañamos:



El arte es la emoción que expresa y nos puede tocar, nos identificamos con el arte, nos ayuda a comprender la humanidad y que la humanidad nos comprenda a nosotros.

**Ilustración 19.** *Trazos I.* Archivo personal, 2023.



El arte es lo que motiva a crear y vivir la creación a reflejar el mundo y ser testigo de un tiempo. Hacer protesta y mostrar descontento o rebeldía. El arte nos enseña a ver diferentes tipos de realidades, nos ayuda a vivir tiempos y otros mundos. Además expresan nuestras emociones por varias formas, nos enseñan a hacer cosas, ser mejores.

**Ilustración 20.** *Trazos II.* Archivo personal, 2023.

En el arte, como lo dijeron dos de nuestras estudiantes, hay una construcción del *yo* a través de un reconocimiento de sí mismo y de la alteridad. También, una búsqueda por la comprensión de la complejidad humana y una necesidad incesante de avivar otras sensibilidades y formas de ver el mundo para que así, de una manera segura, sea po(e)sible la *habitancia* o *militancia* por la vida. A propósito de ello, queremos hablar del Cineasta, quien, desde su tan brillante juventud, ya expresaba el interés de estudiar cine y dejar una huella. Como se aprecia en las narrativas anteriores



a este capítulo, aquel joven ya escribía guiones enormes, totalmente coherentes, llenos de imágenes y poesía, tanto escrita como visual. Ya empezó, con lo poco que tiene a la mano, a edificar ese sueño que se sostiene en el arte y que hace parte de su ser en el mundo.

También, en este lugar simbólico infinito que hemos llamado patria po(e)sible, encontramos posicionamientos que interpelaban las subjetividades del estudiantado. Nuestra estudiante afirma que el arte nos ayuda a “ser testigos de un tiempo” y que permite “hacer protesta y mostrar descontento o rebeldía”. Vemos un movimiento pendular, una grieta que se abre en el *no futuro* para repensar las categorías de pasado, presente y futuro. Fuimos testigos de cómo afloraba una subjetividad que oscilaba entre memoria, experiencia y posibilidades, como lo expresa Torres (2006): “la subjetividad, como actualización del pasado, es memoria; como apropiación del presente, es experiencia; y como construcción de posibilidades, es futuro”. La subjetividad en contacto con el arte representa un despliegue de formas incalculables, como lo plantea Petit (2001):

Allí, en las historias leídas u oídas, en las imágenes de un ilustrador o de un pintor, descubre que existe otra cosa, y por lo tanto un cierto quejo, un margen de maniobra en el destino personal y social, y eso le sugiere que puede tomar parte activa en su propio devenir y en el devenir del mundo que le rodea. (p.45)

Muchas de esas voces que decían, “Pero el arte para qué si no da plata” fueron contrariadas por compañeras y compañeros que respondían: “Para poder vivir”, porque “sin el arte no somos”. Estas subjetividades que se posicionaban a favor del arte resultaron ser contagiosas porque, posteriormente, aquellas voces que recriminaban que para qué el arte, resultaron haciendo bellas manifestaciones estéticas sobre sí, sobre la alteridad y sobre el mundo que les rodea. Ellas y ellos fueron invitados a un territorio indomable. Esto nos demuestra, de alguna manera, que el arte genera condiciones de po(e)sibilidad. Mirando en retrospectiva sentimos nostalgia, pues acompañamos el nacimiento de libertades: de crear, de sentir, de pensar.

El arte permitió subjuntivizar la existencia, al tiempo que se ofreció como resistencia, tanto individual como colectiva, frente a expresiones incalculables de la violencia. La afirmación de que el arte nos salva, aunque la hayamos hecho con tanta seguridad, tiene algo de problemática. No es el arte en sí mismo, sino, lo que hacemos con lo que este hace por nosotros. Él se presenta como



una forma de expresión milenaria para compartir la soledad, para explorar la existencia propia y ajena, para habitar y conocer otros mundos. Bonnet (2011) expone:

El arte y la literatura no son capaces en sí mismos de detener la violencia, y casi nunca, tampoco, de cambiar el rumbo de la historia, pero son el instrumento que el hombre tiene en su mano para combatir el olvido, para expresar su miseria, para celebrar la belleza, para encontrarse con su semejante y, en fin, para afirmar su naturaleza paradójica. (p.33)

Ahora bien, nos gustaría hablar acerca de cómo se materializan esos lugares simbólicos en las vidas de las juventudes que acompañamos. Hablaremos acá de patrias itinerantes, que van de un lugar a otro, pero que no nos dejan en soledad y representan siempre un lugar de llegada con todo el cúmulo de humanidad que llevamos encima. Quizá sería acertado hablar de patrias multiformes y multisensoriales, de lugares de llegada que parten desde nuestros sentidos. Empecemos hablando de la literatura. Para introducir esta forma le cedemos la voz a El David Aguilar (2020), quien en una de sus canciones titulada *Cosmomanía*, nos canta en las estrofas 26 a 30:

*Voy a encontrar unos versos flotadores para esta rara y oscura marejada.*

*Voy a empezar el rumor de que aproxima buen tiempo*

Los versos flotadores, los versos como patria en el mar del desconcierto en aquella institución que colinda con el cielo. La intemperie. La lengua como alivio, como lo plantea Reyes (2021) “La inseguridad de quedar a merced de un mundo extraño que no se puede controlar se alivia en esa cadencia de tiempo estructurado que es la lengua” (p.27). Encontrar diversas cadencias, otros lenguajes, otras sintaxis de la esperanza, de los buenos tiempos que no llegan, pero se empiezan a vislumbrar.

En nuestras clases emergió la poesía. Esta nos hablaba del dolor, la oscuridad, el miedo, pero también de la esperanza, de compartir la vida, del encuentro con quien se ama. ¿Me puede repetir esa frase? Preguntaban con entusiasmo. “Quizá el poema lo que realmente quiere decir es...” discutían las diferentes voces en el aula. Allí llegaron invitadas e invitados como Szyborska, Poe, Benedetti, Pizarnik, Juarroz. Resonaba la posibilidad que brinda la poesía para poder hablar de lo que se siente en lo más recóndito, de los temores, las preferencias, los destierros.

Observamos cómo por medio de esas palabras prestadas muchas cosas de sus vidas tomaban nuevos sentidos. Pese a que para algunas y algunos se vivía en una condición despatriada, se encontró consuelo.

Otra forma de esa patria que visitamos fue el cine. En unos primeros momentos llegó en forma de cortos para hacer presencia en algunas clases. Demostraba que necesitaba poco tiempo para cautivar tanto a ojos atentos como distraídos. Luego, fuera de clase, surgió un cine foro nombrado: *Construyendo futuro sobre el no futuro*. Por supuesto, este fue abierto por la visita de un personaje particular: Rodrigo. Aquel nos advertía sobre Medellín, decía que esta era una ciudad hambrienta que busca devorar gente, que cada que alguien se distrae o no “se pone las pilas”, “chao con adiós”, “suerte que te vi”. Ahora bien, el visitante que más entusiasmo causó fue un tal Forrest, Forrest Gump. Este tenía el estigma de “tonto” y cuando se lo mencionaban siempre respondía “no, tonto es quien hace tonterías”. Demostró desde su particular y amable forma de ser que no se debía estancar por aquello que se le argüía como inexorable, invitando a todas y a todos a decir “no” cuando se les atribuyera alguna marca negativa. En este espacio se escuchaban, reían, comían crispetas. Era un lugar para compartir la existencia. “¿Cuál será la próxima película?”

¡Qué viva la música! Eso es lo que tenemos por decir respecto a esa bella patria. Al aula arribaron Canserbero, Kase.O, Nach, Drexler, Ibáñez, Nicolás y los Fumadores, Los Espíritus, El Cuarteto de Nos... El estudiantado, lleno de curiosidad y con los oídos dispuestos, empezaba a tararear canciones que escuchaba por vez primera, que ya conocía, que sentía que tenían cosas importantes por contar. Recordamos a la Poeta, la cual, en una de nuestras clases, decidió tomar prestadas las melodías del Cuarteto para escribir una suerte de ensayo autobiográfico que decía, “Ya no sé qué hacer conmigo”.

Fue un viaje: los ritmos, las métricas, las figuras. Sus cabezas asintieron, sus labios sonreían, sus ojos fungían como una extensión de sus oídos. Les presentamos amistades sonoras, lugares a los cuales llegar cuando el desconcierto acecha o el bullicio del mundo violento amenaza con ensordecernos. Cantamos, vivimos. ¡Qué viva la música, carajo!, dijo El Ojeroso para sus adentros en una de las clases donde pidieron repetir una canción porque les había gustado mucho. Él afirmó, en algún momento, que no sabría vivir sin música, que la música era su consuelo: ¿Cuántas otras resistencias frente a la vida se edificaron en nuestras aulas a través de la música?, ¿cuántos lugares de llegada se habilitaron? No lo sabemos y en todo caso es incalculable, pero tenemos la convicción de que *algo pasó* en esta bella forma de un paisaje simbólico.

Y cómo olvidar la pintura. La primera que se presentó causó horror. ¿Alguien sabe cómo se llama?, les preguntamos. Hubo respuestas acertadas.

— ¡Eso es un dios griego!

— No, es un titán.

— ¿Se lo está comiendo?

Nos perdimos en esa composición pictórica. “El tiempo nos devora”, dijo una voz enérgica. Era *Saturno devorando a su hijo*. Llegaron Magritte y Münch, mostrándonos que nuestras certezas podían cavilar en cuestión de segundos. Nos transportamos: viajamos. Observar pinturas: hacer países que nos anuncian el horror y la magnificencia de la mente humana. Buscar expresar nuestros sentimientos, ideas y descontentos a través de una sucesión de colores, de formas. La pintura nos acompañó para enseñarnos a leer de otras maneras. Compararlas, hermanarlas con otros territorios imaginarios: música, cine, literatura.

La experiencia que vivimos no es universal, sino contextual. Pasar por esta institución educativa nos renovó las esperanzas y nos permitió ver que es posible eso de ir haciendo mundo desde los bordes con patrias itinerantes, con palabras prestadas, con colores combinados, sonidos y silencios, con fotogramas que cuentan historias. Tenemos por decir: ¡qué viva el arte! Nos afirmamos en esa idea por la cual luchamos: efectivamente, las Bellas tienen mucho por aportarnos para agenciar subjetividades políticas sensibles en el mundo que acontece.

## Epílogo

Recorrimos caminos dolorosos y esperanzadores en esta apuesta investigativa. En un principio surgieron sentimientos de desasosiego e incertidumbre frente a los mundos del *no-andar*. A su vez, emergieron posibilidades, grietas en los pavimentados caminos que son símbolo de lo inexorable. Subimos la colina hacia el cielo para hallar un barrio asediado por estigmas y destinos sentenciados. Nos habían contado que allí solo hallaríamos *no futuros*, violencias y desmesuras. Sin embargo, aquello no se correspondía con la realidad que encontramos, puesto que allí se edificaban resistencias desde la cultura y sus despliegues: arte, literatura, deporte, amor y cuidado.

Al llegar a la Institución Educativa Antonio Derka, si bien no creíamos del todo en aquello que nos habían dicho, notamos un velo semitransparente entre nuestros ojos y las juventudes que allí habitaban. Aquel velo estaba tejido de miedos internos e inseguridades que, por algunos momentos, nos hicieron pensar que era imposible interpelar esos paisajes crueles. Pese a ello, las y los estudiantes, con sus manos hacedoras de futuro, retiraron aquel velo, ayudaron a disipar esas dudas e hicieron visible el horizonte de posibilidades que se abría al pensar en subjetividades políticas y manifestaciones estéticas para el cuidado de sí, de otros y otras. Nos enseñaron a confiar, un sentimiento imprescindible para quien pretende enseñar.

En el transcurrir del quehacer investigativo nos reafirmamos en un compromiso intelectual, político y ético con las juventudes de Medellín. Gracias a esta experiencia, nos dimos cuenta de la oportunidad de afianzar una educación que ensancha los bordes y reconoce a los sujetos en sus capacidades intelectuales y de agencia, haciendo evidente la responsabilidad del estudiantado sobre su propio porvenir en la habitancia con los demás en un contexto histórico particular.

En este sendero de la investigación en la institución nos atravesaron muchos acontecimientos que desestabilizaron el piso en que nos encontrábamos y nos vimos en la obligación de transformarnos; nos afectaron con una alta intensidad y nos sostuvimos desde la pasión. Aquello fue un tesoro valioso que nos queda en lo más profundo de la existencia. Pensamos que la práctica pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia nos permitió concebirnos como maestros que adquieren un compromiso con la transformación de los múltiples destinos que pueden confluir en un territorio y, de manera especial, con la vida de aquellos y aquellas a quienes acompañamos desde un saber literario, lingüístico y pedagógico, que, por supuesto, sigue y seguirá en construcción al interior de nuestras biografías magisteriales. Esta

experiencia derivó en la reafirmación de múltiples convicciones. También permitió entrever formas de ser maestros que se sostienen en la cotidianidad de la escuela y que, personalmente, no deseamos representar.

Sin duda, somos otros después de esta experiencia. Aprendimos que no debemos doblegarnos a las lógicas del *no futuro*, que siempre tenemos el deber de escuchar a las juventudes, puesto que ellas son portadoras de saberes, sensibilidades y discursos para la edificación de otros mundos, pese a que haya una notoria desconfianza por parte de la sociedad y del Estado hacia ellas. No debemos ceder al conformismo sino abogar por el disentimiento, no caer en la pasividad, sino buscar el agenciamiento, no enfocarnos solo en el individualismo, sino reconocer las pluralidades, no quedarnos con lo instituido, sino velar por lo instituyente.

Ahora bien, esta transformación se hizo posible gracias a la concepción de investigación que privilegiamos en nuestra propuesta, ya que, en vez de preguntarnos por datos y objetos para llegar a una Verdad, indagamos a través de experiencias, significados y sujetos en un contexto, lo que nos permitió acercarnos más al mundo de la vida y alejarnos un poco del mundo de las estadísticas y del reino de la objetividad cartesiana. Desde esta perspectiva, investigar es formarse: no llegamos vacíos a las aulas o a la escritura, fuimos portadores de sentidos que se enriquecían cada vez más en el encuentro intersubjetivo. Comprendimos que *narrar* y *escuchar* son ejercicios que defienden la democratización de la verdad, además de hacer *audibles* aquellas voces silenciadas históricamente en los esquemas de la productividad y la normalización.

Lo anterior es, sin duda, una apuesta ética, política y estética que abrazamos al investigar y que quedó como impronta en nuestras vidas. Adicional a ello, al trabajar de la mano con las juventudes de Medellín en contextos denominados del *no futuro*, sentimos que defendíamos una dignidad al interior de la investigación, puesto que ellas y ellos eran sujetos *con* los cuales se investigaba y no *a los cuales se* investigaba. Esto avivó el interés por acontecimientos que fungieran como cimientos para resignificar la vida propia y colectiva. La palabra, entonces, se transformó en un estatuto de subjetividad y singularidad que permitió escuchar pronunciamientos y hacer visible las capacidades de agencia del estudiantado.

También queremos destacar la importancia de la formación en lenguaje y literatura que parte desde las apuestas de la Facultad de Educación. Pensamos estos saberes como constructores de mundos propios donde se puede nombrar, anunciar e inventar de formas ilimitadas. Favorecen un ensanchamiento desde la palabra donde se explora la condición humana en lo terrible y hermosa

que puede ser. Se trata, entonces, de proporcionar nuevas metáforas de re-existencia donde se puedan apaciguar los dolores, enfrentar la desesperanza, pensar en lo posible y elegir el camino de la vida a través de un ejercicio de democratización de la cultura que entiende el lenguaje desde una perspectiva expandida, semiótica, donde aprendemos a leer diversos formatos de texto y a hallarnos en ellos.

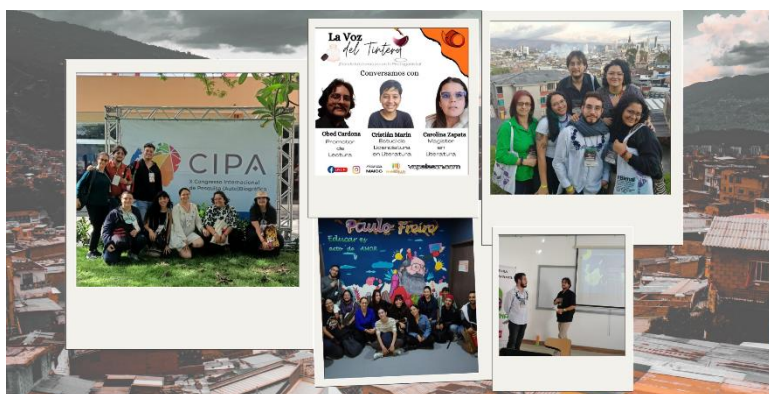
Ahora bien, existen varias condiciones que traban nuestros esfuerzos. Hablamos de los desafíos y las precariedades a las que son sometidas algunas instituciones educativas de la ciudad. Nos preocupa enormemente el abandono estatal, la deficiencia de infraestructuras óptimas y recursos básicos, además de los procesos de estigmatización que surgen, incluso, por parte de ciertos docentes hacia el estudiantado. Evidenciamos un desentendimiento: techos roídos por la humedad, ausencia de servicios fundamentales y políticas públicas alejadas de la realidad. Creemos que esto opera como una extensión de los caminos del *no-andar*, puesto que ello puede responder a la idea de que *no merece la pena* mejorar las condiciones en que se desarrolla ese derecho que es la educación. Consideramos menester legislar del lado de la vida y pensar otras formas para que el Estado y la sociedad puedan asumir su responsabilidad de garantes de la calidad y el acceso a la cultura.

Por otra parte, cabe destacar los esfuerzos de algunos sectores sociales para oponerse a las indignas condiciones que pueden surgir para las instituciones públicas. En este punto reconocemos a la Universidad de Antioquia como uno de aquellos sectores que dicen *no* frente a la injusticia y la violencia estructural. Invitamos a nuestra Alma Máter a seguir trabajando en los territorios e incitando a los y las practicantes a tomar parte activa en él para construir relaciones donde se comparten saberes, experiencias y esperanzas. Hacemos la invitación para que estos lazos se expandan y fortalezcan cada vez más en favor de la educación de la ciudad y las juventudes que en ella habitan.

A propósito de las expansiones, también queremos destacar las resonancias que ha tenido nuestro trabajo de grado. En coherencia con el estatuto de importancia que se le da al acto de contar y escuchar, queremos hablar de algunos espacios en los que hemos participado como divulgadores de esta investigación. Uno de ellos se llevó a cabo en la Universidad de Manizales, sede de *la V Bienal Latinoamericana y Caribeña en Primeras Infancias, Niñeces y Juventudes*. Allí participamos con la ponencia “Juventudes como posibilidades: literatura y arte en contextos diversos para la construcción de subjetividades políticas”.

Otros encuentros tuvieron lugar en el marco de una salida pedagógica realizada en la Ciudad de Bogotá. En esta experiencia participamos en diversos espacios de conversación, reflexión y construcción conjunta, gracias a distintas actividades desarrolladas en el Centro Nacional de Memoria Histórica, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Javeriana, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación y el Museo Fragmentos, espacio de arte y memoria. Allí, no solo nos permitieron momentos para hablar y ser escuchados, pues también pudimos escuchar diferentes voces para ampliar nuestros horizontes y perspectivas. Se trató, al fin, de habitar conjuntamente mientras se construían experiencias y redes para la vida, para saber que no estábamos solos en nuestras convicciones. Además, participamos, junto a nuestra maestra cooperadora y un estudiante de grado octavo, en un programa radial de Medellín titulado *La voz del tintero*<sup>10</sup>. En dicho espacio se habló acerca de la apuesta investigativa y sus implicaciones en la I.E. Antonio Derka, poniendo en el centro la literatura y el arte como formas de resistencia.

Asimismo, como mencionamos en un capítulo anterior, participamos en el *VII foro de experiencias en investigación escolar y metodologías activas* realizado en Medellín el 1 de noviembre de 2023. Unido a ello, nos vinculamos al Coloquio *Tinta, voz y agenciamiento: hacedoras y hacedores de la formación y la cultura*, desarrollado en la Universidad de Antioquia entre el 21, 28 y 30 de noviembre de 2023. La ponencia presentada se denominó “Acompañar el nacimiento de una libertad: sobre subjetividades políticas, literatura, arte y juventudes como posibilidades”. De igual manera, participamos como ponentes en el *X Congreso de Pesquisa-(Auto)biográfica* con sede en la Universidad del Estado de Bahía, Brasil. Sobre estos encuentros quedaron algunos registros fotográficos para la posteridad:



**Ilustración 21.** Collage:  
*experiencias.* Archivo personal, 2024.

<sup>10</sup> Para acceder a la emisión puede ingresar al siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=kiqkXPfhtFA>



Ahora bien, esta experiencia pedagógica e investigativa no es un proceso acabado. En sus derivas se cuelan fisuras que constituyen nuevos horizontes de indagación. Consideramos que es preciso continuar con pesquisas, ya sea desde el campo educativo o desde apuestas inter y transdisciplinarias, acerca de lo que significa ser un joven hoy en contextos del *no futuro* en Medellín y en otros lugares del territorio nacional, como Chocó, donde pudimos apreciar que esa idea de porvenires inexistentes ha llegado a este lugar y se planta en las paredes como para que no se olvide. Así lo evidencia esta fotografía tomada en una visita a esta región:



**Ilustración 22.** *El no futuro en las paredes de Capurganá, Chocó. Archivo personal, 2024.*

Vemos en estas nuevas rutas investigativas la importancia de comprensiones sobre fenómenos históricos y sociales que no se limitan solo al contexto colombiano, sino que se expanden a otros lugares del mundo que han sido estigmatizados y violentados. Pensamos, por ejemplo, en el contexto latinoamericano y, dentro de él, en ciudades como Sao Pablo y Río de Janeiro en Brasil, o Ciudad de México y Guadalajara en México, donde ha habido una alta presencia del narcotráfico, bandas delincuenciales y violencia, pero también resistencias juveniles frente a ello con la presencia del arte, la danza, la música, la poesía.

Un trabajo comparativo en este sentido podría resultar tan potente como iluminador para ahondar en el reconocimiento de subjetividades emergentes en la región y en el papel de las escuelas en estas nuevas configuraciones. Se trata de un ejercicio de expansión de las derivas de este trabajo de grado y de los acontecimientos que nos atravesaron en el camino recorrido, en otros escenarios académicos y contextos socioculturales que nos pueden ayudar a resignificar modos de



ser y de habitar en realidades adversas que, al mismo tiempo, contienen una riqueza cultural indiscutible. Sin duda alguna, en estas apuestas, la participación de las juventudes será clave para llevar a cabo procesos de formación compartidos donde sobresalgan sus voces, sus biografías, sus saberes y cantos.

Para finalizar, queremos dejar un mensaje esperanzador para seguir abogando por la construcción de patrias po(e)sibles y agenciamientos desde el ejercicio de subjetividades políticas. En nuestro trayecto magisterial, es posible que, en ocasiones, llegue el cansancio y se nos nuble la mirada. Para esos momentos queremos conservar las resonancias de estas palabras de Manguel (2010):

Quizá la tarea de todo verdadero hacedor sea continuar garabateando en la pizarra después de que todo haya sido borrado. La inmortalidad que exige el creador de un solo verso que, por razones insondables, nos conmueve, sugiere que, fuera de nuestra voluntad de lectores y dentro de los límites que la sociedad nos impone, la literatura puede construir una realidad más duradera que la carne y la piedra como ocurre con el lamento de Casandra sobre la fugacidad de la vida. (p.41)

Extendemos una invitación a seguir narrando y construyendo futuro desde la literatura y otras manifestaciones estéticas que recuperen la vida. Es preciso convencernos de que podemos y *debemos* seguir garabateando, aun cuando sintamos que todo nos ha sido negado.

## Referencias

- Aguilar, D. (2020). *Cosmomanía* [Canción]. En *Reciente*. Universal Music México.
- Álvarez, D., Andruetto, M., Cabrejo-Parra, E., Cassany, D., Colasanti, M., Domingo, J., Garralón, A., Hanan, F., Irene, I.V., Naranjo, J., Ortiz, A.M., Peña, M., Petit, M., Rodríguez, A.O., Vallejo, G., Vidal, V. (2021). La literatura y el arte, para componer paisajes habitables. En *Palabras y silencios: quince años de encuentros nacionales de promoción de lectura en Medellín* (pp. 142-153). Comfenalco Antioquia.
- Alzate, P. (2022). *Tonos y trazos que despliegan la vida: literatura y artes en la configuración de la subjetividad política de los jóvenes en ámbitos escolares de la Comuna 13 de Medellín*. [Trabajo de maestría] Universidad de Antioquia.
- Aute, L. (1998). Prefiero amar [Canción]. En *AIRE/Invisible*. Virgin Records España S.A
- Benjamin, W. (1986). El narrador. Consideraciones sobre la obra de Nicolai Leskov. *Sobre el programa de la filosofía futura*, 189-212.
- Betancourt. (1996). *El taller educativo*. Editorial magisterio.
- Bolivar, A. (2002). "¿DE NOBIS IPSIS SILEMUS?": EPISTEMOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA EN EDUCACIÓN. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40-65.
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergente. En C. P. Echandía, Á. D. Gómez, y P. Vommaro, *Subjetividades políticas: desafíos y debates* (pp. 191 - 202). Biblioteca latinoamericana de subjetividades políticas.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (2020). *Sin miedo: formas de resistencia a la violencia de hoy*. Taurus.
- Cárdenas, A. (2007). Hacia una didáctica de lo analógico: lenguaje y literatura. *Pedagogía y Saberes*, (27), 45-54.
- Cardona, M., Muñoz, V., Tamayo, V., y Zuleta, L. (2021). *Subjetividades políticas en tiempos desafinados: resistencias e invenciones que recantan la vida en la escuela*. [Trabajo de grado Profesional] Universidad de Antioquia.
- Cavafis, C. (2020). *Ítaca y otros poemas*. Reino de Cordelia S.L.
- Cerati, G. (2009). Deja Vu [Canción]. En *Fuerza Natural*. Sony Music.

- Cruz, F. (2016). *La sombrilla planetaria. Modernidad y postmodernidad en la cultura*. Sílabo editores.
- Drexler, J. (2017). Movimiento [Canción]. En *Salvavidas de hielo*. Warner.
- Durán, N. (2013). Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles. Propuesta de nuevos escenarios para la educación y la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65-66) (pp.79 – 105).
- Esquirol, J. M. (2019). *La resistencia íntima: ensayo de una filosofía de la proximidad* (Vol. 305). Acantilado.
- Farina, C. (2005). *Cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y la pedagogía de las afecciones*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de cultura económica.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2004). La (no) inexorable desigualdad. *Revista ciudadanos*, 1(2), 85-96.
- Fumadores, N (2022). *El túnel* [Canción]. En *Dios y La Mata de Lulo o ¿Qué hacer en caso de que haya perdido la luz?* Nicolás y los Fumadores.
- Galeano, E. (1998). *El derecho al delirio*. Siglo XXI.
- Galeano, E. (2001). *Las palabras andantes*. Catálogos S.R.L.
- Galeano, E. (2013). *Los hijos de los días*. Siglo XXI.
- Gallego, S., y Paniagua, F., (2019). *Una escuela a varios tonos: entre óleos, cantos, cámaras y literatura, a propósito de la formación estética y la construcción de subjetividades*. [Trabajo de grado Profesional] Universidad de Antioquia.
- Garavito, É. (1986). De la Parrhesia, o el decir verdad. *Revista UNAULA*, (6) 79-84.
- Gaviria, V. (Director). (1990). *Rodrigo D. No futuro* [Película].
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*(15), 60-66.
- Han, B., (2023). *La salvación de lo bello*. Herder editorial.
- Hernández, M. (1988). *Obra poética completa*. Alianza Editorial.
- Hidalgo, D. C. (2010). *La imaginación literaria como proyección en el otro, una reflexión de justicia poética de Martha Nussbaum* [Trabajo de grado Profesional]. Universidad Tecnológica de Pereira (UTP).

- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo.
- Jara, V. (1971) El derecho de vivir en paz [Canción]. En *El derecho de vivir en paz*. Discoteca del Cantar Popular.
- Juarroz, R. (1993). *Poesía vertical II: tomo II*. Emecé
- Kaplan, C. V. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. HomoSapiens Ediciones
- Lacerna, L. (2021). Escombros [Canción]. En *SuperSad*. Lacerna.
- Machado, A. (2010). *Proverbios y cantares*. Editorial del Cardo.
- Maillard, C. (2017). *La razón estética*. Galaxia Gutenberg.
- Manguel, A. (2010) *La ciudad de las palabras*. Almadía S.C.
- Martínez, M., y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 67-88.
- Martínez, P., y Guachetá, G. E. (2020). *Educar para la Emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur*. CLACSO, Universidad Pedagógica Nacional.
- Mélich, J. C. (2003). La sabiduría de lo incierto: sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educación*, (31) 33 - 45.
- Mélich, J. C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Herder Editorial.
- Montes, G. (2018). *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de cultura económica.
- Murillo, G. (2021). Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuero público. En L. Porta, *La expansión biográfica en la investigación educativa* (págs. 113-144). FFyL-UBA.
- Mutantex (1990). *No te desanimes, mátate* [Canción]. En *Rodrigo D. No Futuro*. Producciones J.J. Mundo - Producciones tiempos modernos.
- Nietzsche, F., (2019). *Así hablo Zaratustra. Mas allá del bien y del mal*. Gredos
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y saberes* (31), 26-33.
- Ospina, W. (2012). *La lámpara maravillosa*. Randon House Mondadori S.A.
- Páez, F. (1985). *Yo vengo a ofrecer mi corazón* [Canción]. En *Giros*. E. Music.
- Páez, F. (1992). *Al lado del camino* [Canción]. En *El amor después del amor*. Warner Music.

- Pardo, J. L. (1998). A cualquier cosa llaman arte. Ensayo sobre la falta de lugares. *Informes sobre el estado de lugar*. Oviedo: caja de Asturias, 167-194.
- Pasillas, M. Á. (2005). Violencia, ética y pedagogía. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 10(27), 1149-1164.
- Pava, J. (2016). Niños, Niñas y Jóvenes Constructores y Constructoras de Paz. Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas [Tesis doctoral]. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2).
- Paz, O. (1957). *Piedra de Sol*. Fondo de Cultura Económica.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Editorial Norma S.A.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2008). El derecho a la metáfora. *Signo y seña*, (19), 131-143.
- Pinto, R., y Osorio, J. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Derrama magisterial.
- Porta, L. G., y Flores, G. N. (2017). Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 2(6), 683-697.
- Porta, L., y Ramallo, F. (2020). (IN)VISIBILIDADES AFETIVAS: metodologías artísticas na pesquisa narrativa. *Revista Teias*, 21(62), 439-454.
- Ranciere, J. (2014) *El Reparto de lo sensible: estética y política*. Prometeo Libros.
- Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire: hacer escuela entre la desigualdad y la emancipación [Tesis de Doctorado]*. Repositorio Institucional Universidad Nacional de La Plata.
- Reyes, Y. (2021). *El reino de la posibilidad*. Lumen.
- Ricoeur, P., (2004). *Tiempo y narración I*. Siglo XXI
- Rodríguez, S. (1992). Canción que me regaló un 6 de enero [Canción]. En *Silvio*. J. B. Jorge.
- Salazar, A. (2018). *No nacimos pa' semilla*. Penguin Random House.
- Santos, D. (1953). *El juego de la vida* [Canción]. En *El juego de la vida*. SEECO Records.
- Sierra, L. G., Bonnett, P., y Quintero, R. (2011). Literatura y universidad. En *Leer y releer* (61), (pp. 32.41)
- Silva, J., y Coelho, C. (2018). Samba da utopía [Canción]. En *Samba da utopía*. Tratore.

- Souza. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémicos. *Márgenes: revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 16-33.
- Tobón, M., y Zabala, J. F., (2017). *Reavivar el fuego prometeico. Encuentros entre la literatura y otras artes a propósito de la formación humanística en la escuela*. [Trabajo de grado Profesional] Universidad de Antioquia.
- Toro, M. (2017). *Una escuela siempre viva para la literatura y las artes: el lugar de lo posible para la configuración de subjetividad política*. [Trabajo de grado Profesional] Universidad de Antioquia.
- Torres, C. A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 86-103.
- Universidad de Antioquia (2013). *Proyecto de Formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana*. Facultad de Educación.
- Universidad de Antioquia. (2022). *Plan de Acción 2022 - 2025 de la Facultad de Educación. "Acción en el aula y en los territorios"*, Resolución Rectoral 48896.
- Vélez, D. (2018). *Construyendo futuro desde el no-futuro: un análisis del fenómeno punk en Medellín desde la teoría de la paz subalterna (1985 - 1995)*. [Trabajo de grado Profesional]. Repositorio Institucional Javeriano.
- Yedaide, M., Álvarez, Z., y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista científica Guillermo de Ockhan*, 13(1), 27-35.