



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Una tinta propia para levantar la voz: literatura, arte y narración para re-existir entre
ciudad y escuela**

Tatiana Ceballos Restrepo

Cristian Camilo Osorio Valencia

Trabajo de grado para optar por título de Licenciada y 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

2026



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cita

(Ceballos Restrepo & Osorio Valencia, 2026)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Ceballos Restrepo, T., & Osorio Valencia, C. C. (2026). *Una tinta propia para levantar la voz: literatura, arte y narración para re-existir entre ciudad y escuela* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Grupo de Investigación. Seleccione grupo de investigación UdeA (A-Z).

Seleccione centro de investigación UdeA (A-Z).

Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

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

A quienes levantan su voz

A quienes no callan,
a quienes, aun con la voz herida, deciden nombrar
y levantan la palabra como fuego frente al silencio impuesto.

A quienes resisten y tejen desde sus cicatrices,
a quienes insisten en los gestos que acompañan
y en las palabras compartidas cuando todo parecía cuesta arriba.

A ese nosotros que se fue haciendo en el camino:
estudiantes que encienden su propia luz en medio de la intemperie,
amigos que avivan la llama,
y ese pulso que se niega a apagarse.

En la construcción de estas páginas habitó la compañía
de quienes sostuvieron este proceso
y de nuestra guía, cuya presencia recordó siempre
que la voz no se pide, se ejerce.

Gracias por ser el deseo ardiente de resistir, por convertir esta tesis en grito colectivo, en danza poética donde el "nosotros" se erige eterno. Que estas páginas sean ofrenda, cuerpo y alma, aquel eco de fuegos que no se apagan.

Contenido

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
I. Planteamiento del problema: entre vidas silenciadas, borramientos y pronunciamientos del mundo	12
Entre el dolor y la palabra	12
Pronunciar el mundo y pronunciarse en el mundo	14
Flores que brotan entre el asfalto: leer la ciudad, re-escribir la memoria	17
Tejiendo identidad: la escuela como espacio de transformación	19
Leer desde la herida y la esperanza	21
Senderos de tinta y tierra: preguntas guía	24
Antecedentes de investigación: apreciar otras voces	25
Propósitos: donde la voz se hace camino	28
Justificación: cuando la voz florece en el territorio	30
II. Hacia un horizonte teórico-conceptual que acompaña la voz	34
La escuela como territorio simbólico	34
La voz como acto de re-existencia	36
Literatura y arte para para habitar el mundo	39
III. Caminar la palabra: una metodología narrativa y viva	43
La investigación narrativa autobiográfica: relato, voz y experiencia	43
Una narrativa viva	45
Conversaciones y territorios dialógicos	48
Custodiar la voz y volver a la semilla: en clave de las consideraciones éticas	51
IV. Narrar la experiencia, re-existir en la praxis	54

Bajar, cruzar y subir	55
Territorios en voz alta	59
Refugios de palabra	63
Re-existir entre tinta y montañas	65
Huellas de tinta en el camino	68
V. La experiencia como tejido de sentidos	72
Trazos, escuela y territorio	73
Tinta, palabra y re-existencia	76
Memorias que escriben el yo: narrarse en la vulnerabilidad	81
Ecos: voces que siguen trazando y re-existiendo	84
Referencias	88

Lista de figuras

Figura 1 Flores que brotan de los muros. Archivo personal, 2025	30
Figura 2 Mural sobre Operación Orión en aula de IE Ciro Mendía. Archivo personal, Fotografía 2025	40
Figura 3 Algunas producciones de estudiantes de la IE Ciro Mendía, Archivo personal, Fotografía 2025	45
Figura 4 Memorias en concreto, Archivo personal, Fotografía 2025	47
Figura 5 Compartir la palabra, Archivo personal, Fotografía. 2025	48
Figura 6 Museo escolar IE Eduardo Santos. Archivo personal, 2025	49
Figura 7 Trazo y raíz, Tatiana Ceballos, (2026). Acrílico sobre lienzo.	53
Figura 8 Independencia 1, 2 y 3. Fredy Serna. Acrílico sobre lienzo.	55
Figura 9 Autorretrato, Producción de estudiante, (2025). Grafito sobre cartón.	57
Figura 10 Noche estrellada sobre el Ródano. Van Gogh, V, (1888). Óleo sobre lienzo.	67
Figura 11 Rostros que re-existen. Elaboración personal. (2025). Collage.	69
Figura 12 La seguridad y el amor, Archivo personal, (2025). Fotografía.	74
Figura 13 Re-existencia, Archivo personal, (2025). Fotografía.	78
Figura 14 Grietas, Tatiana Ceballos, (2026). Acrílico sobre lienzo.	88

Resumen

Este trabajo de grado se pregunta cómo la literatura, el arte y la narración pueden abordarse como dispositivos de re-existencia en territorios atravesados por la violencia, el dolor y el silencio, tales como la Comuna 2 de Medellín, lugar en el que se encuentra la Institución Educativa Ciro Mendía. El propósito se enfocó en develar de qué modo la escuela puede convertirse en un espacio donde las voces emerjan a través de las pedagogías críticas que buscan recuperar la memoria, la identidad y el territorio para que los sujetos dejen de ser espectadores y se conviertan en narradores y narradoras de sus propias historias. Los horizontes conceptuales giran en torno a la voz, la memoria, la re-existencia, la pedagogía crítica y el territorio como puentes que entretejen el cambio. La propuesta metodológica se fundamenta en la investigación narrativa (auto)biográfica, que busca potenciar la construcción de relatos y reconocer el lugar que estos ocupan en las experiencias de los sujetos, articulando la escucha activa y las prácticas artísticas como mediaciones entre la escuela y la ciudad. Entre los resultados derivados de este proceso se destacan el reconocimiento de la memoria y el territorio, la resignificación de los procesos literarios y artísticos como espacios de expresión, sanación y transformación social, así como el posicionamiento de la voz de los y las estudiantes como sujetos capaces de narrar, interpretar y transformar sus propias realidades.

Palabras clave: voz, literatura, arte, territorio, re-existencia

Abstract

This thesis asks how literature, art and storytelling can function as devices of re-existence in territories marked by violence, pain and silence — such as Comuna 2 of Medellín, place where the Institución Educativa Ciro Mendía is. Its purpose is to explore how the school can become a space where voices emerge through critical pedagogies that seek to recover memory, identity and territory, so that people stop being spectators and become narrators of their own stories.

The conceptual horizons revolve around voice, memory, re-existence, critical pedagogy and territory as bridges that interweave change. The methodological proposal is based on (auto)biographical narrative research, which aims to foster the construction of stories and acknowledge the place those stories occupy in individuals' experiences, linking active listening and artistic practices as mediations between the school and the city. Expected outcomes include recognition of memory and territory, the re-signification of literary and artistic processes as spaces for expression, healing and social transformation, and the positioning of students' voices as those of people capable of narrating, interpreting and transforming their own realities.

Keywords: voice, literature, art, territory, re-existence

Introducción

Entre las fisuras del alma, de cuerpo, escuela y ciudad, la violencia enlaza silencios con hebras de olvido. De allí brota una tinta indómita: la voz que re-existe, que se levanta y aflora entre raíces de memoria y esperanza. Este trabajo de grado emerge del cruce de trayectos vitales, pedagógicos y territoriales marcados por acallamientos, heridas y preguntas que han acompañado nuestra forma de habitar el ser, el aula y la urbe; se erige como umbral hacia un horizonte de posibilidades. ¿Dónde tejemos los caminos que transforman la memoria, dónde florecen las palabras que se resguardan en el silencio, dónde emerge la re-existencia como tinta que reescribe la humanidad? Esta y otras preguntas orientaron nuestra búsqueda y nos llevaron a gestar una propuesta pedagógica que reconoce la literatura, el arte y la narración como caminos para resistir al silenciamiento y recuperar la experiencia humana en la escuela y el territorio. No prometemos un cierre de heridas, sino una grieta fértil que abra caminos.

Nuestra práctica pedagógica se sostiene en la certeza de que la palabra, junto con la imaginación, constituyen lenguajes esenciales para descifrar y cambiar el mundo. Así mismo, exploramos cómo las pedagogías críticas, de la mano de relatos autobiográficos, convierten el aula en un espacio de pronunciamiento, donde el estudiantado y nosotros y nosotras (históricamente acostumbrados al silenciamiento) surgimos como narradores y narradoras de nuestra realidad. Desde allí, se teje remembranza contra olvido y rebeldía desde la herida. Donde nuestra apuesta fundamental radica en reclamar la voz que nos pertenece: esa palabra arte-sana que hallará su tinta propia para habitar el cuerpo, la ciudad y la escuela, sin callar ante el estruendo de la violencia.

Este recorrido investigativo —que es un trazo de lo vivido— se organiza en cinco capítulos que dan cuenta de los cambios en esta trayectoria. Vidas silenciadas, pronunciamientos del mundo, cicatrices, huellas y resistencia hacen parte de la construcción de este primer capítulo. Allí se narran nuestras experiencias personales, Tatiana y Cristian, maestra y maestro en formación; una radiografía que habla de la Comuna 2 de Medellín, no como un espacio de desarraigo u olvido sino como lugar de resistencias artísticas; la escuela como refugio transformador, una llaga abierta con la urgencia de ser leída desde la herida, abriendo senderos de tinta y tierra con preguntas desestabilizadoras.

Entretejidos de voz, pedagogías críticas y territorios, un segundo capítulo que posibilita puentes hacia la emancipación, sustentando la literatura como dispositivo vivo para custodiar relatos, silencios, violencias, rebeldía y resistencia, siendo pilar de cada encuentro con nuestras voces, así como espejos que permiten reconocernos en diálogos con autores como Freire, Ricoeur y Bruner, para acompañar la importancia de narrativas que nos permitan ríos de fuego transformador.

En el tercer capítulo, los senderos narrativos autobiográficos palpitan con vida: talleres artísticos que convocan la apertura de grietas que susurran en el silencio, desde una hermenéutica que desentraña identidades, conversaciones que nos permiten un intercambio de ideas con docentes y estudiantes, bitácoras que se abren como habitáculos vivos y una ética que cuida la voz como semilla sagrada, en una *praxis* viva que no extrae, sino que habita en comunidad.

Narrar el pulso de la experiencia en aulas con trazos que unen escuela y ciudad en un danzar de autorretratos. De allí un cuarto capítulo que nace en un desnudar del alma que concibe la palabra como refugio; donde la tinta deja de ser ajena para convertirse en huellas que trazan este camino de descubrimiento en un bajar, cruzar y subir por quebradas de memoria que quiebran cadenas invisibles, transmutando tensiones cotidianas en una alquimia de sanación.

El quinto capítulo reúne lo que fue caminar este recorrido: un sendero de sabores y sinsabores, la experiencia educativa como un tejido, hecho de cuerpos, paisajes y palabras que se pronuncian. Un lugar donde lo que duele, lo que se calla, lo que se grita y lo que florece, germina entre cantos y escritura como palabra viva, experiencia que permite aprender a sostener sentidos que se resisten al olvido, a escuchar en medio de la indiferencia y a cultivar otras formas de habitar la escuela, la ciudad y nuestras propias vidas.

Así, esta tinta nuestra y de ustedes que comenzamos a tejer desde el inicio de este camino, no se agota en esta investigación, sino que sigue abriendo fisuras, rebelándose, resistiendo en territorios que aún buscan reclamar su voz. Las conclusiones, lejos de clausurar definitivamente los temas abordados o de ofrecer respuestas monolíticas, se conciben como raíces profundas desde donde la voz, la memoria y la re-existencia pueden y deben seguir germinando y expandiéndose. Este apartado deja aperturas críticas en las cuales se reitera el reconocimiento fundamental de que la literatura, el arte y la narración actúan como potentes mecanismos de interpelación, confrontando nuestras comodidades y certezas.

Nos invitan, de manera perentoria y constante, a una persistencia activa y ética: la de custodiar la voz en un contexto sociopolítico y cultural que, con demasiada frecuencia, despliega estrategias sistemáticas para silenciarla, invisibilizarla o acallarla.

I. Planteamiento del problema: entre vidas silenciadas, borramientos y pronunciamentos del mundo

*Respirar para sacar la voz
Despegar tan lejos como un águila veloz
Respirar un futuro esplendor
Cobra más sentido si lo creamos los dos
Liberarse de todo el pudor
Tomar de las riendas, no rendirse al opresor
Caminar erguido, sin temor
Respirar y sacar la voz.¹*

Entre el dolor y la palabra

Por Tatiana

Recuerdo el estrépito de la música desde la casa de mis cuidadoras y las noches entre libros y películas durante mis primeros años de vida. Eran un pretexto para mantenerme entretenida mientras mis padres trabajaban ahí cerca, en el restaurante donde llegaba gente “muy importante”; ese tipo de gente a la que debías rendir pleitesías y tratar con cuidado y cortesía, porque no hacerlo era una falta de respeto. Yo entendía el sentido del respeto, pero mis padres comprendían algo que yo no: esa gente importante era la misma que manipulaba el territorio de las maneras más atroces e inimaginables.

Mis padres veían de cerca lo que yo ignoraba: los horrores de fingir que nada sucedía afuera para no asustar a su pequeña hija. Recuerdo a mi mamá intentando esconder el llanto y la preocupación que emanaba de mi papá cuando hablaban bajito en la cocina. También recuerdo que iban en repetidas ocasiones al cementerio. Incluso, una vez, en la sala de la casa de mi mamita, allá en La Pradera, velaron a una persona. Nadie me decía nada ni me explicaba nada, y yo, que siempre sentí una afinidad con la plastilina y el dibujo, me dedicaba a hacer figuras y dibujar cosas bonitas para alegrar a mi mamá cuando estaba triste.

También, con la necesidad de ser un motivo de orgullo y, sobre todo, de felicidad para mis padres, aprender a leer y escribir era mi mayor anhelo. Es así como, a mis cuatro años ~~de edad~~, aprendí junto a mi papito.

Las mujeres que me cuidaban alentaron mi ejercicio de lectura; me contaban muchas historias y leíamos juntas. Más tarde, ellas se fueron del barrio y nosotros también. Cursaba ya

¹ Tijoux, A. (2011). *Sacar la voz* [Canción]. En A. Tijoux, *Vengo* [Álbum]. Nacional Records. <https://www.youtube.com/watch?v=VAayt5BsEWg>

tercero de primaria y el colegio quedaba al frente de mi nuevo hogar. Ahora podríamos estar cerca de mi mamita y mi papito. Ya no estaban todos mis tíos en la casa. Solo quedaban ellos dos. Mi mamita estaba enferma y mi papito hablaba poco. Mi mamá lloraba todo el tiempo y mi papá trabajaba casi todo el día. Otra vez, nadie me decía nada. Solo sentía el desasosiego, la tristeza y la melancolía. Ya era consciente de que algo sucedía, pero aún nadie me decía nada.

Entonces, para distraer mis tardes y salir de ese ambiente de tristeza y congoja, cruzaba la calle y entraba al colegio, donde había una ludoteca en el sótano. Un día estaba cerca la hora de salir, pues se había agotado el tiempo. Recuerdo que el celador llamó a una de las muchachas que dirigía las actividades y le dijo algo en voz baja. Luego de eso hicimos otra actividad y yo estaba feliz, porque para mí, el tiempo en la ludoteca nunca era suficiente. Un poco después, escuchamos un estruendo tras otro que venía desde afuera. La balacera duró tan solo unos minutos, pero pude ver la angustia en el rostro de la muchacha. Aun así, en el colegio nunca dijeron nada.

En aquella ludoteca pasaba todo el tiempo que podía. Para mí, significaba cambiar de ambiente, significaba distracción. Y ahora la recuerdo como un refugio literal y simbólico.

Vivimos poco tiempo en la ahora solitaria casa de mi mamita. Mi mamá ya no se podía encargar de cuidarla porque ella también enfermó, así que regresamos al barrio donde viví desde pequeña. Tiempo después, empecé a estudiar en un colegio cerca del estadio de la ciudad. Allí vi muchas de las tantas formas de violentar y yo decidí que el silencio era la mejor manera de evitar que los violentos me vieran. Es así como empecé a esconderme en la biblioteca durante los descansos.

Las vivencias en aquel lugar se quedaron en lo profundo de mi baúl de recuerdos, pero constituyeron lo que ahora soy.

Y ahora me encontraba en la universidad, iniciando el trayecto de mi carrera en Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. ¿Por qué estás aquí? ¿Por qué escogiste esta carrera? Eran las preguntas más frecuentes. Todas las veces respondía cosas diferentes. La verdad es que tampoco sabía muy bien la razón, pero estaba segura de que quería estar ahí.

Hoy, me he encontrado más cerca que nunca de la respuesta a aquellas preguntas. Estoy en una búsqueda de mi propia voz, esa voz que ha sido como un murmullo constante que me ha acompañado desde hace tiempo, desde la experiencia de mirar mi entorno y sentir que algo no encajaba del todo y que, además, nadie me explicaba. Y quiero que la voz de todos aquellos y

aquellas que viven en silencio, que no pueden nombrar su dolor, también encuentre un espacio en los cuerpos de quienes resisten con gestos mínimos, en las historias que no se escriben, pero laten.

He descubierto que, cuando se permite el juego del lenguaje, la apertura al arte, la escucha real de las experiencias, algo se transforma. He sido testigo de cómo un cuento puede quebrar el silencio, de cómo un dibujo puede contar lo que parecía innombrable, de cómo escribir puede ser un acto de sanación y dignidad.

Mi inquietud nace allí, en ese cruce entre el dolor y la palabra, entre la realidad que nos hiere y la posibilidad de imaginar otras formas de habitarla. Me pregunto cómo resistir desde la escuela, la literatura y el arte. No como evasión, sino como afirmación de la vida. ¿Qué pasa cuando damos lugar a otros lenguajes? ¿Qué se mueve cuando dejamos que el arte entre al aula no como adorno, sino como brújula?

Esta pregunta no solo ha tomado forma en el aula, sino también en mí. Se ha ido escribiendo en mis propias búsquedas, en mis lecturas, en mis encuentros con diferentes autores y autoras, con pedagogías críticas, con artistas que hacen de su obra una forma de sobrevivencia. Ha cobrado fuerza en los territorios que habito, en los relatos del barrio, en las violencias que circulan por nuestras calles y, también, en las formas de resistencia que emergen desde lo común, lo pequeño y lo colectivo.

Hoy, esta pregunta me habita. Me impulsa a pensar la educación como un acto creativo, político y profundamente humano. Me mueve a indagar cómo enseñar sin repetir el mundo, cómo abrir grietas en lo establecido, cómo acompañar a las y los estudiantes a descubrir su voz en medio del ruido. Porque estoy convencida de que otra educación es posible, y de que la literatura y el arte son clave en esa búsqueda: no sólo como contenidos, sino como lenguajes vivos para pensar, sentir, resistir y transformar lo que nos duele... y también lo que nos salva.

Pronunciar el mundo y pronunciarse en el mundo

Por Cristian

Desde pequeño fui un niño de sensibilidad desbordada, un soñador que creía firmemente en la justicia y en esa ley sencilla de que como trates, así te tratarán. Mi niñez estuvo marcada por el rechazo, por juegos en los que buscaba ansiosamente encajar, por el deseo de ser visto y no convertirme en el último al que elegían para cualquier actividad, juego o equipo. Crecí entre

susceptibilidades e inseguridades, coartado, sin reconocer mi propia voz, sin saber quién era realmente. Aprendí a bajar la cabeza, convencido de que la única solución era disolverme entre la multitud, obedecer, porque me repetían que nunca sería nada ni nadie.

En aquellos años de primaria y parte de la secundaria, en un colegio católico de Copacabana, los profesores no fueron un refugio. Jamás me invitaron a alzar la voz, a cuestionar o cuestionarnos cómo las pequeñas sociedades que éramos. Nadie nos habló del poder de la palabra, del daño que el bullying puede causar, de la violencia que se infiltra en nuestros territorios y en nuestro ser, ni de cómo todo ello moldea la sociedad que construimos. Los libros, en ese entonces, eran una imposición insípida, una tortura de páginas que pasaban sin dejar huella.

Fue en los últimos tres años de bachillerato, tras dejar aquel colegio privado donde pasé la mayor parte de mi vida académica, cuando todo cambió. La situación económica de mi familia ya no nos permitía permanecer allí, y yo tampoco quería seguir en un lugar donde el bullying fue mi mayor tormento. Ingresé a una institución pública y en ese nuevo espacio encontré la posibilidad de reinventarme. Allí, profesores y profesoras creían en nosotros, nos apoyaban, nos invitaban a cuestionar, a soñar con una sociedad distinta y a construir nuestros propios sueños.

Recuerdo especialmente a Paco, mi profesor de Lengua Castellana, y a Teresita, mi profesora de Matemáticas. Ellos fueron los primeros en mostrarme que la educación podía ser una llave para transformar mi mundo. Paco, graduado de la Universidad de Antioquia, con su espíritu revolucionario y sus historias vibrantes, despertó en mí un fuego nuevo: el deseo de leer, de buscar en la palabra una herramienta de emancipación, de ejercitar el pensamiento crítico y de imaginar, a través de la educación, la posibilidad de construir un mundo diferente.

Estas experiencias me llevaron a una búsqueda por conocerme, por transformarme y transformar la sociedad; el ser maestro llegó a mi vida como una renovación, dándome como herramienta la palabra para construir sociedad, territorio y humanidad. Desde las inmersiones en las historias de mis docentes del pasado, el redescubrimiento de mi ser en los libros o el simple hecho de encontrar respuestas en aquellas historias que me atraviesan, comencé el viaje de ser maestro en formación. Luego de diez intentos fallidos por ingresar al Alma Máter, lugar donde sentía que estaban los cimientos de mi camino como maestro, logré acceder a lo que sería el principio, no solo de mi conexión con la literatura, sino también de la inmersión en preguntas fundamentales: ¿cómo apporto para la construcción de una nueva sociedad? Una sociedad en la que

nos cuestionemos no solo lo externo, sino también lo interno, en la que el territorio seamos nosotros mismos y los espacios que habitamos, mientras estos también nos habitan; donde las voces ya no callen, mueran o queden en el olvido, porque nuestro llamado como maestros y maestras -y me lo cuestioné algún día- es hacer que las utopías, las posibilidades y los sueños sean reales.

Las prácticas me confirmaron que este era el camino. Historias de maestros y maestras que, en medio de la resistencia, construían humanidad y posibilidades; otras que desgarraban el ser y cuestionaban el silencio de una sociedad, de un gobierno y, a veces, hasta del mismo territorio que permitía que la guerra, el maltrato y la violencia llegaran a casas, escuelas, niños y niñas que solo deberían jugar, aprender y vivir su niñez.

Historias que encontré en libros como *Momo* de Michael Ende me hicieron descubrir que la imaginación era la construcción de una realidad más poderosa, que no debía rendirme ante los hombres grises que buscaban someter, esclavizar y gobernar la sociedad haciéndoles perder su color, invitándonos a mantener viva la revolución más fuerte, nuestra libertad.

Asimismo, la posibilidad de estar en las aulas me recordó por qué debía seguir mi formación como maestro. Las historias de mis estudiantes, que a veces parecían —o quería creer que eran fantasía— me reafirmaron la necesidad de buscar y ayudar a encontrar esas voces perdidas, arrancadas o ignoradas por una sociedad marginal, agreste y densa. Voces que debían emerger para ser escuchadas por ellos y ellas mismas y sus territorios, porque esas múltiples preguntas sobre el “yo” debían sobreponerse; porque cuestionarnos la realidad, la violencia, el machismo y la sociedad era necesario para brindar posibilidades de construir seres sintientes, capaces de luchar por su dignidad y la transformación de la humanidad.

Estas historias las puedo citar, reflejar y mostrar desde la literatura en libros como *Odios* de Sandra Castrillón (2005), joya que encontré gracias a mi asesora de Trabajo de grado. La escritora de este libro me invitó a cuestionar desde un manjar narrativo que desnuda, estremece y paraliza el ser, mientras pone en evidencia la violencia. Una violencia que acontece, sucede y es vislumbrada por nuestros ojos en la cotidianidad.

Reconocer que ser distintos, que la autenticidad y las rabias justas son la oportunidad de ir en busca de nosotros mismos, que la reconstrucción de la historia está en nuestras manos, como tejedores, tejedoras, sembradores, sembradoras, soñadores y soñadoras de nuestra realidad. Reconocerme y deconstruirme como acto de amor propio, como búsqueda de quién soy, de lo que

me habita y de lo que comprendo de un mundo indolente. Rastrear entre tejidos de dolor y resistencia, comprendiendo la vida como ese grito que emerge desde el encuentro de mi realidad con una realidad social que olvida, golpea y destruye.

Como tejedor y constructor de sueños, reconozco la utopía como la posibilidad de transformar, de emerger entre las tinieblas con el fin de reconstruirme, de reconstruir desde la palabra y resignificar, desde mi labor como maestro, la posibilidad de habitarlos.

¿Quiénes somos? ¿Qué somos? Preguntas que me acompañan desde mi construcción como ser... como ser humano llamado a entregar, desde el arte, la poesía y la resistencia, las posibilidades de ser, la búsqueda de mis raíces y la resignificación de mi mestizaje. Somos llamas de colores diferentes, como diría Galeano (1989), que brillamos con nuestra propia luz, que nos envuelve y envuelve a otros, calienta, aviva o simplemente acompaña.

La literatura, como herramienta de encuentro, sensibilización y búsqueda continua de libertad, me ha entregado las resonancias y sentidos más valiosos de mi vida, haciendo de la poesía una herramienta para erradicar la tristeza o visualizarla, preguntarme, preguntarles y transformar el dolor que nos habita.

Somos lo que hacemos, lo que decimos y lo que pensamos en una sociedad donde lo diferente asusta, donde se callan las voces de quienes piensan, buscan y se preguntan por su libertad. Pero, ¿qué es la libertad realmente? No hay que perder de vista esta inquietud en una sociedad que se aleja día a día de su humanidad, de su conexión consigo misma, con lo que la habita y con nuestro territorio, lo que la catapulta al riesgo de convertirse en cuerpos andantes huecos por dentro.

Flores que brotan entre el asfalto: leer la ciudad, re-escribir la memoria

Medellín, territorio de resistencia, de flores que brotan entre montañas y cicatrices. En sus calles, quebradas y ríos resuenan los ecos de un pueblo que ha emergido desde el dolor. Ciudad construida entre sangre, voces que claman justicia, luchas populares y la pujanza incansable de una gente que, sobre cimientos heridos, ha levantado manos que tejen, cuerpos que bailan, sueños que liberan. Medellín se narra entre muros pintados y heridas abiertas, en el inconfundible murmullo urbano que mezcla gritos, memorias y esperanza. Aquí, la violencia no ha sido un hecho aislado ni

una condición propia de quienes habitan el territorio; ha sido el resultado de procesos históricos marcados por conflictos políticos, desigualdades sociales, desplazamientos forzados y disputas por el control de la vida y los territorios. Sus huellas se han transmitido de generación en generación, no solo a través de las memorias del dolor, sino también mediante formas de exclusión, estigmatización y silenciamiento que continúan afectando la experiencia cotidiana de sus habitantes.

A estas montañas llegaron familias huyendo de las violencias rurales, buscando refugio, oportunidades y un nuevo comienzo. Con el tiempo, esos desplazados forjaron comunidades que resistieron al desarraigo, al hambre y al olvido. Así nació lo que hoy conocemos como la Comuna 2, Santa Cruz: un territorio levantado con esfuerzo colectivo en las laderas del nororiente del área metropolitana. Sin embargo, el silencio estatal frente a la desigualdad y la exclusión sistemática de las periferias del territorio propició el surgimiento de una generación de jóvenes marcados por la inconformidad. Así, la Comuna, como la ciudad entera, se vio envuelta en un estruendo incesante: el eco de las balas, los estallidos de los atentados, gritos desgarradores de llanto y alegatos. Cada esquina parecía guardar la memoria de un disparo y en cada calle la estela de un miedo paralizado. La década de los 80 significó un quiebre del aliento de la esperanza. Medellín se vio atravesada por nuevas lógicas de violencia urbana, alimentadas por el narcotráfico, el sicariato y el abandono del Estado. En este escenario, la guerra se transformó en la principal fuente de ingresos para muchas familias y la ciudad fue atrapada por dinámicas de muerte que marcaron profundamente su devenir histórico y las configuraciones subjetivas de sus habitantes.

A pesar del estigma y la representación que se quedó impregnada en la memoria colectiva (una visión asociada a la marginalidad, la violencia y el peligro), la Comuna 2 ha transitado por decididos caminos de transformación. Al mismo tiempo, convocó la resistencia de las juventudes que se alzaban con la urgencia de hacerse escuchar y de construir territorios de paz, utilizando el arte como herramienta. En la canción “La noche”, Alcolirykoz (2014, estrofa 13) expresa: “Los grafitis manchan las paredes de verdades, / es el arte perseguido y sus intimidaciones”. Cada espacio en los muros se volvió testimonio, y cada verso, una memoria y una propuesta de un futuro distinto. El arte se convirtió en trinchera simbólica, en vehículo de denuncia y posibilidad de vida.

En este contexto, Santa Cruz, lejos de permanecer ligada al dolor y a las narrativas impuestas desde afuera, ha tejido una memoria propia. La memoria ha sido un recurso vital que

permite reconocer su territorio no solo como el lugar que se habita, sino como ese espacio que también habita en nosotros. Un territorio que se convierte en factor fundamental para la reconstrucción colectiva de una historia que no quedará impune, una historia que, aunque cargada de días grises sigue alimentando la esperanza de un nuevo mañana.

Frente a esta realidad, la escuela como institución que promueve la cultura, la formación ciudadana y el lenguaje, se convierte en un espacio clave para resistir, resignificar los paisajes de violencia y transformar el ethos de la ciudad. En sintonía con una mirada situada de las pedagogías críticas, reconocemos que formar en lenguaje no puede limitarse a desarrollar habilidades comunicativas y al cumplimiento de estándares curriculares, sino que debe centrarse también en la práctica de la escucha, el ejercicio de la palabra como acto político y la construcción colectiva de sentido. En este horizonte, la educación se concibe como un proceso de emancipación en el que el sujeto se reconoce a sí mismo como parte activa de su historia y del entorno que habita. En esta perspectiva, Freire (1970) resalta la urgencia de una formación que no sólo transmita contenidos, sino que posibilite procesos de subjetivación.

La educación liberadora es incompatible con una pedagogía que, de manera consciente o mistificada, ha sido práctica de dominación. La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el “Oprimido” tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico (Freire, 1970, p. 6).

Es así como llegamos al corazón del Nororiente de Medellín, Santa Cruz, Comuna 2, un territorio cuyos habitantes han sido históricamente marginados y estigmatizados por las violencias que atraviesan sus calles. Calles marcadas por sombras de dolor y vestigios de luchas que han sido testigo del poder transformador del arte y la literatura. En este escenario nacen iniciativas como la Red Cultural Comuna 2, creada en 2008, que ha buscado salvaguardar y dignificar la memoria cultural del territorio. Asimismo, propuestas como "Mi Comuna 2", periódico comunitario que se ha convertido en una herramienta para que quienes viven allí narren sus propias historias, visibilicen sus dolores y fomenten el pensamiento crítico desde las orillas de la ciudad.

Tejiendo identidad: la escuela como espacio de transformación

Nuestro escenario de prácticas, la Institución Educativa Ciro Mendiá, se sitúa entonces en un territorio multicultural, receptor de diversas poblaciones y con una fuerte organización comunitaria que, como muchas, trae consigo diversidad de historias, construcciones de resistencia y, sobre todo, la actitud de sobreponerse a las realidades de violencia que ha padecido. Sus habitantes, comunidades campesinas, trabajadoras y gente pujante que llegaron allí a causa de distintas conflictividades, enfrentan retos socioeconómicos como el acceso limitado a servicios, empleo formal y dificultades de conectividad digital. De esta manera, el colegio como parte viva de la comunidad, acierta en su filosofía institucional al proponer una educación humanista, que busca fortalecer los principios éticos y morales en relación con el contexto cultural, familiar e institucional.² Vimos que la institución no solo es un espacio de aprendizaje formal, pues también es un escenario de encuentro, resistencia y construcción de identidad. Las y los estudiantes traen consigo historias de superación, migración y resistencia. Sin embargo, en ocasiones esto no es reconocido por el currículo tradicional, pero constituye una fuente inagotable de sentido y potencia transformadora.

A partir de las observaciones realizadas durante la práctica pedagógica, de las conversaciones sostenidas con los grados que acompañamos y de los diálogos con docentes sobre las dinámicas de lectura y escritura en la institución, identificamos que la lectura suele concebirse, en reiteradas ocasiones, como una actividad asociada principalmente al cumplimiento de tareas escolares. Diversos estudiantes manifestaban que leer les generaba desinterés o que solo lo hacían porque era una exigencia académica, mientras que algunas prácticas observadas privilegiaban la lectura como instrumento de evaluación o verificación de contenidos. De modo que leer no siempre constituye una experiencia vital e inmersiva, ni un vehículo para pensarse y narrarse en el mundo. Esta desconexión evidencia la urgencia de fortalecer el pensamiento crítico y la participación en sus entornos, pues esto no es solo un asunto del aula: la escasez de espacios culturales y bibliotecas cerca y dentro de las instalaciones de la institución limita el acceso a libros y otras expresiones literarias, debilitando el vínculo entre las y los jóvenes y el universo simbólico que podrían habitar. Percibimos entonces una necesidad de pronunciarse y nombrar lo que sienten, para favorecer la construcción de sus formas de manifestarse en el mundo y acortar la brecha que dificulta las

² Tomado de: Instituto Técnico Industrial Ciro Mendiá. (s.f.). Filosofía institucional. <https://ciromendia.edu.co/index.php/institucional/filosofia>

posibilidades de expresión, para crear discursos que tejan diálogos más asertivos y que, lejos de malas interpretaciones, permitan la mejora de la convivencia y la construcción de sus identidades. Desde la institución se han promovido ejercicios de oralidad mediante actos cívicos y lecturas en público, pero consideramos que estas estrategias requieren una mirada más profunda que permita reconocer a cada estudiante como sujeto narrativo, capaz de configurar y construir mundos a través de su palabra.

Leer desde la herida y la esperanza

Maestros y maestras de Lengua Castellana y Literatura tenemos la tarea de reflexionar sobre cómo la literatura posibilita acontecimientos y experiencias que transforman las formas de percibir, sentir y comprender el entorno. De este modo, podemos contribuir a cuestionar, reivindicar y orientar la sociedad a partir de perspectivas más sensibles, críticas e inclusivas.

La literatura, concebida como dispositivo estético que habilita conexiones, posee la capacidad de permitir que las personas exploren y tejan formas de lenguaje, reivindicando así las múltiples maneras de expresión que existen en cada sujeto y comunidad. En su dimensión formativa, la literatura nos invita a un viaje de autodescubrimiento, generando movimientos vitales que conectan nuestro mundo interior con el entorno y el pasado con el porvenir. Esta perspectiva nos lleva a cuestionar cómo se ha abordado la enseñanza de la literatura desde nuestras propias experiencias como estudiantes y futuros docentes: ¿por qué en los procesos formativos no se prioriza el territorio y el “yo” como fundamentos esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico, la expresión de la sensibilidad, el despliegue de la voz propia y la construcción significativa de la palabra?

Detenernos en esta pregunta es reconocer que cada sujeto trae consigo vivencias, anhelos y fracturas que no pueden quedar al margen del aula. Leer desde la herida implica acoger dolores, ausencias y silencios impuestos, pero también el deseo de sanar. La esperanza, por su parte, es un impulso vital, es la posibilidad de imaginar, de decir lo que ha sido callado. Esta forma de concebir la lectura sitúa la experiencia personal y el contexto no en la periferia, sino en el núcleo desde el cual se abre la posibilidad de habitar una literatura que acompaña, cuestiona y transforma.

En este sentido, la literatura se revela no sólo como un espacio de aprendizaje académico, sino como dispositivo para acompañar los procesos de búsqueda personal, transformación y

crecimiento. Nos permite encontrarnos con nuestra voz y con aquellas voces colectivas que, como un río libre, arrastran las memorias y experiencias que nos configuran. Así, la literatura se convierte en un espacio donde la palabra escrita y leída posibilita el diálogo entre lo íntimo y lo colectivo, entre la memoria y la esperanza. Tal como se expresa en la novela *Siddhartha* de Hermann Hesse (1922).

Era el yo, cuyo sentido y carácter quería aprender. Era el yo, del cual me quería librar, al que quería superar. Pero no lo conseguí, tan sólo podía engañarlo, únicamente podía huir de él, esconderme. ¡Ciertamente, ninguna cosa del mundo me ha obsesionado tanto como este mi yo, este enigma de vivir: que soy un individuo separado y aislado de todos los demás, que soy Siddhartha! ¡Y de ninguna otra cosa del mundo sé tan poco como de mí, de Siddhartha! (p. 24)

La confesión de *Siddhartha* nos recuerda la complejidad de conocerse a sí mismo y que hacerlo es también un acto político y poético. Es por esto por lo que creemos que cuestionarse por la propia voz es una tarea que la escuela no puede seguir relegando. Si observamos bien, podemos ver que vivimos en una sociedad que a menudo dificulta la apropiación del “yo” y su relación con el mundo, desvinculando la importancia del contexto, la historia, e incluso el pensamiento crítico como dispositivos para la formación de los sujetos. Esto, situado en las y los estudiantes, les impide identificarse con aquello que leen y con lo que son. Cuando se imponen ciertas lecturas como verdades universales y como las únicas vías legítimas de acceso al saber, se corre el riesgo de silenciar otras maneras de habitar, narrarse y construir sentido.

Resulta urgente abrir espacios en la escuela donde las voces sean no solo escuchadas, sino también legitimadas como fuentes de conocimiento. La lectura debería convertirse en una experiencia que nazca desde sí, desde las diversas realidades, contextos y lenguajes, porque cuando se lee desde la experiencia, las cicatrices y la confianza en otros universos posibles, la literatura deja de ser una imposición ajena o lejana para convertirse en un espejo, una llama o una inquietud. De esta manera, se abren grietas en el currículo tradicional por donde puede entrar la vida con toda su belleza y su complejidad.

Así pues, es importante reconocer que el canon literario puede convertirse en una barrera que separa al estudiantado de la literatura, especialmente cuando se presenta como un repertorio cerrado e inamovible. La constante presencia de obras como *Moby Dick*, *Don Quijote* o *La Divina*

Comedia que suelen ser impuestos como referentes obligatorios, pueden causar un efecto contrario al deseado: el distanciamiento y la desmotivación de jóvenes lectores y lectoras. Esto sin negar el valor formativo y cultural de estos textos clásicos y su aporte a la construcción de una base sólida en la literatura.

No se trata de abandonar el canon, sino de desafiarlo, de mirarlo con ojos críticos y abrirlo al diálogo con otras voces que laten desde los márgenes. Son esas narrativas que brotan en las esquinas de los barrios, en las calles de una ciudad que anhela ser escuchada, en los susurros invisibles que no aparecen en los libros de texto, pero que vibran con fuerza en el corazón de la escuela. Incorporar estas voces es un acto profundo de justicia simbólica, un reconocimiento a la pluralidad de experiencias que construyen el ser. Como dicen los versos de una canción que también es expresión y memoria:

Son páginas estas calles que se cogen con los años
escritas en un idioma que no entienden los extraños
nacimos de muchas madres pero aquí solo hay hermanos.³

Estas palabras responden a voces como las de Andrés Caicedo y otros creadores y creadoras que habitan la ciudad y su alma literaria, recordándonos que la cultura no es solo un monumento guardado, sino un diálogo en constante movimiento. La escuela, la ciudad y sus voces diversas se encuentran, se reconocen, y en esa danza eterna, se transforman. Reconocer que la literatura no se halla solo en los libros consagrados, sino también en la música, los relatos orales, los grafitis y artes escénicas, democratiza el acceso a la palabra y habilita espacios en los que las y los jóvenes puedan leerse y escribirse sin tener que abandonar su visión de mundo y su voz para habitar la literatura.

De este modo, la literatura deja de ser un instrumento de reproducción de discursos elitistas y excluyentes, para convertirse en una práctica plural y dinámica, capaz de acoger la diversidad de experiencias, sensibilidades y realidades. Así, la formación literaria no solo preserva el legado de los grandes clásicos, sino que también se abre a la posibilidad de dialogar con el presente y con las voces emergentes, favoreciendo una conexión más profunda, auténtica y transformadora con las juventudes.

³ Rubén Blades. (2009). Las calles. En *Cantares del subsuelo*. Rubén Blades Productions.

Esta apertura no solo fomenta la necesidad de un cambio curricular, sino que también exige un compromiso ético y político con la realidad de quienes habitan las aulas. Reconocer y dejarnos permear de las voces diversas que configuran el presente permite que la literatura deje de ser ajena y se convierta en un dispositivo vivo, cercano y significativo. Es en este punto donde el rol de docentes de Literatura y Lengua Castellana se vuelve fundamental.

Como maestras y maestros tenemos la responsabilidad de acompañar al estudiantado en la búsqueda de nuevas formas de lectura, de conexión con sus historias, sus dolores y esperanzas, superando la brecha que les separa de sus propias realidades. Así, la literatura puede convertirse en un acontecimiento que transforma, no por su grandilocuencia, sino por su capacidad de afectar. Una fuerza que atraviesa los muros del aula y que, al hacerlo, permite que estudiantes y docentes se reinventen, al tiempo que se enriquece el proceso formativo.

Senderos de tinta y tierra: preguntas guía

Este trabajo de grado surge del anhelo de hallar en la literatura y el arte no solo un refugio simbólico, sino también herramientas esenciales para vivir, resistir y habitar de manera distinta los escenarios compartidos en la cotidianidad de la ciudad y la escuela. Nos guía una pregunta madre que atraviesa todo nuestro proceso investigativo y creativo: *¿Cuáles son los sentidos de la literatura, el arte y la narración en la expresión de la voz y en los procesos de re-existencia que se agencian en la relación entre ciudad y escuela.* Esta pregunta no solo constituye nuestro punto de partida, sino que también nos interpela desde lo más íntimo, desde la experiencia compartida en la escuela, la ciudad y el propio cuerpo como la búsqueda de esa tinta que nos habita. A partir de aquí, nos proponemos explorar las posibilidades que se abren como formas de enunciación y resistencia frente a aquello que, tantas veces, ha permanecido innombrado.

En las aulas, en los márgenes de los cuadernos, en la palabra compartida, se abre la posibilidad de escuchar las voces propias. Por eso nos interesa indagar cuáles son los sentidos de la literatura, el arte y la narración en la expresión de la voz y en la generación de procesos de re-existencia tanto en el ámbito escolar como en la ciudad, ya que a través de estos medios los sujetos dejan de ser meros espectadores para convertirse en narradores y narradoras de sus propias historias.

Creemos que las palabras tienen el poder de transformar no solo lo que se dice, sino lo que se vive. Es por esto que nos detenemos a pensar en la escuela, no solo como una institución de transmisión, sino como un espacio vivo, atravesado por la experiencia humana, la cual está permeada de complejidades, pero también de posibilidades. Pensamos en una escuela donde las heridas se hagan visibles y la esperanza pueda escribirse con otras tintas, voces más cercanas, más propias; un lugar donde habitar desde la literatura y el arte cobra sentido no solo para representar el mundo, sino también para configurarlo desde quienes lo habitan.

A lo largo de este recorrido también sentimos la necesidad de volver sobre la memoria, no desde una mirada nostálgica, sino como un ejercicio consciente de reflexión y expresión que conecta pasado, comunidad y experiencia. Nos preguntamos entonces ¿dónde tejemos los caminos que transforman la memoria, dónde florecen las palabras que se resguardan en el silencio, dónde emerge la re-existencia como tinta que reescribe la humanidad? No buscamos respuestas cerradas, sino habilitar espacios de reflexión que permitan nuevas comprensiones; se invita a pensar la creación como una posibilidad de reparación, donde la palabra se convierte en semilla y en gesto de cuidado, un hilo que abraza lo que fuimos, lo que somos y lo que anhelamos ser. Crear desde la memoria es también disputar el olvido, nombrar lo que ha sido silenciado y dejar que la palabra actúe como gesto poético de resistencia. De esta manera, este acto íntimo adquiere una fuerza política, donde lo íntimo se vuelve colectivo y lo sensible se convierte en una herramienta para reconstruir lo que ha sido fragmentado. Más que recordar, se trata de re-memorar, volver a pasar por el corazón lo vivido, para darle forma y sentido al presente.

Este tránsito entre el recuerdo y la creación comprende que la memoria no es un archivo estático, sino una construcción que se transforma en el acto mismo de ser evocada y compartida. Recuperar lo vivido desde la sensibilidad, la corporalidad y la experiencia situada permite cuestionar los discursos hegemónicos y dar lugar a otras narrativas, más íntimas, más comunitarias y más auténticas. Así, la memoria deviene un lugar donde se entrecruzan voces silenciadas que reclaman ser escuchadas, reconocidas y dignificadas, haciendo de la palabra una posibilidad para resignificar el presente.

Antecedentes de investigación: apreciar otras voces

La producción académica reciente evidencia cómo se configura un campo que reconoce la escuela como un territorio de re-existencia simbólica para las juventudes que habitan contextos de exclusión, violencia urbana y conflicto armado. En este marco, la escuela se concibe no sólo como espacio de transmisión de saberes, sino como escenario de experiencias que se sitúan en una intersección clave: la palabra, la memoria, el arte y el territorio.

Diversos estudios revelan que la literatura, la escritura creativa, la narrativa visual y la expresión poética, además de ser formas estéticas, pueden convertirse en dispositivos pedagógicos capaces de favorecer la construcción de subjetividades, procesar simbólicamente el dolor y la afirmación del yo en contextos donde el silencio ha sido norma. Cabrera y Leiva (2022), por ejemplo, destacan la memoria de los jóvenes como práctica de resistencia en contextos de violencia urbana, evidenciando que la narrativa permite nombrar el dolor y fortalecer el vínculo escolar. Por otro lado, en una línea similar, Gómez y Buitrago (2021) exploran cómo la poesía y la narrativa visual dignifican las voces juveniles y configuran la escuela como un espacio sanador y decolonial, mientras que Bermudez y Vega (2020) subrayan que el arte constituye un gesto de agencia mediante el cual los jóvenes narran la herida y resignifican la escuela como trinchera simbólica. A través de metodologías cualitativas, participativas, narrativas y visuales, estas propuestas resignifican el aula como espacio de escucha, cuidado, creación y dignificación.

Otros trabajos profundizan en la dimensión autobiográfica y poética, por ejemplo, Martínez (2023) plantea la escritura como un lenguaje de vida capaz de articular dolor y expresión, otorgando al aula la función de refugio simbólico. Esta perspectiva resulta fundamental, puesto que sitúa la escritura no como un ejercicio escolar aislado, sino como una práctica que permite que las y los jóvenes afirmen su lugar en el mundo a partir de sus experiencias. Suárez y Fandiño (2017) nos presentan el proyecto El cuerpo como territorio de memoria. En él se reflexiona acerca de cómo es posible que adultos, niños y niñas conozcan y apropien sus cuerpos como el primer territorio que habitan y donde se gestan los aprendizajes más significativos como la razón, el intelecto y la sensibilidad humana. Adicionalmente, en esta investigación se generaron estrategias pedagógicas mediante las cuales el aprendizaje y la comprensión de nuestras memorias corporales permiten la apropiación de una postura crítica frente a lo que se vive, configurando las experiencias posteriores en pro de su formación personal y colectiva.

Por su parte, Sarmiento y Barreto (2019) plantean que la escritura escolar posibilita el procesamiento simbólico de la experiencia y la afirmación del yo, resignificando el currículo como espacio de libertad y palabra. Esta perspectiva recuerda que la pedagogía no sólo transmite contenidos, sino que debe abrir lugar a las narrativas personales, pues en ella se juega la construcción del sujeto y su pertenencia al mundo. Así mismo, Garrido y Urango (2023) evidencian que la escritura creativa y el cuento escolar pueden constituirse en prácticas de re-existencia al conectar autobiografía, memoria y territorio en contextos de conflicto armado. Esta propuesta resulta clave porque demuestra que la escritura no es un simple ejercicio estético, sino una práctica política que sitúa la experiencia en diálogo con el territorio y la historia.

De forma complementaria, Cardona y Sánchez (2021), en un estado del arte sobre narrativas del conflicto armado, destacan la emergencia de voces juveniles críticas que cuestionan memorias hegemónicas y demandan la incorporación de tecnologías y medios digitales en la construcción de relatos escolares. La relevancia de este estudio radica en visibilizar cómo las nuevas generaciones resignifican la memoria a través de lenguajes contemporáneos, lo que abre un campo de exploración urgente para las pedagogías críticas.

En este horizonte, cobra relevancia la reflexión de Paulo Freire sobre el rol del educador y la educación liberadora. El autor subraya la importancia de desarrollar el pensamiento crítico a través de una relación pedagógica basada en el diálogo, en la que se planteen situaciones problemáticas del mundo circundante, permitiendo la expresión libre de ideas y la reflexión colectiva. Paiva (2004) retoma esta perspectiva para enfatizar que esta forma de educación “enfrentará a los seres humanos, desde niños, a su realidad, a desafiar las situaciones problemáticas, lo que permitirá contar con personas conscientes y responsables de su devenir” (p. 138).

Así, el diálogo en la educación no solo posibilita el intercambio y la socialización de ideas, sino que promueve un aprendizaje como devenir en interrelación con el mundo, opuesto a la racionalidad individualista y mecánica propia de la educación bancaria tradicional. Freire (1987) afirma que:

[...] la razón de ser de la educación liberadora radica en su impulso inicial conciliador.

La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando, fundándose en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos (p. 79).

A su vez, Ramos y Gamboa (2024) enfatizan en la necesidad de fortalecer la enseñanza de la memoria histórica desde metodologías participativas y narrativas, señalando vacíos en la formación docente y en la articulación curricular de estos procesos. Resulta necesario, entonces, pensar la pedagogía como parte central de la tarea educativa.

Finalmente, el aula se transforma en un espacio dialógico donde el conocimiento surge desde la experiencia y la co-construcción. El arte, en esta dialéctica educativa, se erige como un pilar fundamental que permea la vida cotidiana de las y los estudiantes. Su aprendizaje no solo enriquece la sensibilidad, sino que conlleva consecuencias cognitivas profundas, preparando para la vida al desarrollar habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico y el pensamiento holístico, capacidades que demanda nuestro siglo XXI.

Cuando hablamos de arte en la escuela, no nos limitamos a las representaciones plásticas o visuales; el arte también se manifiesta a través del cuerpo, mediante gestos, movimientos y las palabras que tejemos. Córdoba et al. (2017) sostienen que “el arte en la educación inicial es un pilar que se enmarca en el diario vivir, permitiendo crear, expresar, comunicar y representar el mundo que los rodea a partir del cuerpo” (p. 89). De esta forma, se configura como un lenguaje vital, una forma de habitar y resignificar el territorio, la memoria y la subjetividad.

En conjunto, estas investigaciones convergen en que el trabajo pedagógico con la memoria y la palabra debe ser situado, afectivo, multiexpresivo y crítico. La literatura y el arte no son solo herramientas estéticas o recursos didácticos, sino lenguajes que permiten dignificar la voz, activar la memoria y habitar el presente de forma más consciente, humana y creativa. Se hace evidente la urgencia de concebir la educación como acto político y poético en el que enseñar literatura y arte trascienda el enfoque por competencias y se configure como práctica de re-existencia.

Desde esta perspectiva, la investigación que aquí se propone se inscribe en un horizonte compartido con estas experiencias, pero también busca expandirse. Nuestra apuesta enfatiza en la comprensión de los sentidos de la literatura, el arte y la narración en la relación entre ciudad y escuela, aportando desde una voz autobiográfica que se reconoce en diálogo con otros y otras, que se compromete con la construcción de territorios simbólicos donde sea posible levantar la voz para narrar el mundo, resignificar la historia y cuidar la vida.

Propósitos: donde la voz se hace camino

Los propósitos que orientan este trabajo de grado emergen de la necesidad de comprender cómo la palabra en sus múltiples formas se convierte en un territorio de sentido, re-existencia y creación para niñas, niños y jóvenes que habitan contextos marcados por desigualdad y silencios impuestos. En la intersección entre literatura, arte, narración y territorio se abre un campo fecundo para explorar la voz como un acto político y estético. Desde esta perspectiva, los propósitos planteados buscan delinear una ruta que permita comprender no sólo qué dicen las y los jóvenes, sino qué horizontes de sentido abren cuando se habilita su palabra, sensibilidad y memoria.

La apuesta de este trabajo se sitúa en la experiencia propia como lugar de reflexión, reconociendo que investigar es, a la vez, narrarse y dejarse afectar. Así, sus propósitos no se formulan como metas externas, sino como una brújula que busca comprender, tensionar y resignificar.

Así pues, el propósito general que guio esta apuesta se enfocó en *comprender los sentidos de la literatura, el arte y la narración en la expresión de la voz y los procesos de re-existencia que se agencian en la relación entre ciudad y escuela, a partir de una investigación narrativa autobiográfica*. Este horizonte implica, en primer lugar, adentrarse en los alcances de las narrativas literarias para reconocer los alcances de las narrativas literarias, artísticas y autonarrativas en la expresión de la voz. Así mismo, se pretende explorar las formas en que la literatura, el arte y la narración posibilitan procesos de re-existencia. Además, asumir estos ámbitos formas no solo en clave de recursos didácticos, sino como experiencias estéticas y políticas capaces de producir sentido, memoria y comunidad.

Finalmente, la investigación se orienta a favorecer la creación de narrativas autobiográficas que entrelacen la experiencia personal con la colectiva en un diálogo de voces. En este tejido narrativo, la palabra se asume como un acto de presencia y como una forma de habitar. En conjunto, estos propósitos configuran una apuesta metodológica y ética que busca situar la voz en el centro del proceso pedagógico, entendiendo que en ella se entrecruzan memoria, identidad y territorio. Esta apuesta pretende contribuir a la construcción de una escuela donde la literatura y el arte sean lenguajes vivos capaces de acompañar y dignificar. Así, los propósitos aquí planteados no solo orientan el caminar investigativo, sino que anuncian una intención más amplia: sentir y re-existir

en la ciudad y la escuela. Así, más que producir respuestas cerradas, este trabajo busca sostener preguntas, provocar desplazamientos y promover encuentros.

Justificación: cuando la voz florece en el territorio

Este trabajo de grado nace de la necesidad de resignificar la enseñanza del lenguaje y la literatura en contextos atravesados por distintas formas de violencia, exclusión, desigualdad y naturalización. Las voces de niñas, niños y jóvenes llevan consigo memorias marcadas por el desplazamiento y la acción cotidiana que busca la dignidad y sobrevivencia. Estas voces son potencia creadora, semillas de re-existencia capaces de abrir grietas en muros de costumbre e indiferencia, que emergen de la oscuridad cuando encuentran la forma de enunciarse, reconocerse y narrarse, abriendo caminos hacia nuevas maneras de habitar el mundo y de habitarse.



Figura 1 Flores que brotan de los muros. Archivo personal, 2025

En una época en la que predomina la estandarización curricular que amenaza con uniformar sueños y borrar historias, este trabajo propone una pedagogía situada, encarnada en el contexto y en la herida, que reconoce a cada estudiante como protagonista de su relato, como sujeto crítico

capaz de leer su mundo y de inscribir en su discurso la trama de su historia, su comunidad y su cuerpo. De esta manera, se plantea una ruptura con el canon como dogma y se apuesta por una escuela que se piense desde su realidad para transformarla, donde la esperanza brote de la cicatriz y la palabra se vuelva agencia.

Esta pedagogía, al estar arraigada en la realidad concreta del estudiantado, asume que el conocimiento no se produce en el vacío, sino en interacción constante con los espacios que se habitan, los afectos que se comparten y las memorias que se arrastran. Así, el acto de leer y escribir trasciende los márgenes del papel y se proyecta sobre la cotidianidad: las calles, los muros, los barrios, las voces del mercado o del transporte público. En este marco, el territorio se configura como un escenario pedagógico legítimo y fecundo, donde lo sensible y lo simbólico se entrelazan para posibilitar otras formas de comprender y narrar la experiencia. Desde allí, se abre paso una lectura del mundo que no parte de los textos consagrados, sino de las huellas que la vida deja en cada cuerpo y en cada esquina.

La ciudad, entonces, no es solo un escenario físico, sino un texto palpitante, una memoria abierta que exige ser leída, interpretada y reescrita por quienes la habitan. En este sentido, el salón de clases se convierte en un lugar de escucha, creación y transformación, donde la palabra permite vincular la experiencia individual con la memoria colectiva y abrir nuevas formas de comprender el mundo. La ciudad, en su intrincada complejidad, trasciende la mera concepción de un escenario físico o una acumulación de ladrillos y cemento. Es, más bien, un texto palpitante, una narrativa viva y en constante reescritura, tejida por las múltiples historias, los encuentros, los conflictos y las memorias de quienes la habitan. Es una memoria abierta que no se fosiliza en archivos estáticos, sino que se manifiesta en sus calles, sus plazas, sus edificios antiguos y sus nuevas construcciones; exige ser leída con detenimiento, interpretada a la luz de las experiencias cotidianas y reescrita a través de la acción y la imaginación de sus ciudadanos. La ciudad se convierte así en un palimpsesto donde se superponen las huellas del pasado y las proyecciones del futuro.

En este contexto dinámico y dialéctico, el salón de clases adquiere una dimensión que trasciende el simple espacio de transmisión de conocimientos. Se transforma en un lugar de escucha donde las voces encuentran eco y validación. Es también un laboratorio de creación, un ágora intelectual donde la voz se convierte en el eje fundamental para articular el pensamiento y transformar la realidad.

La escuela tiene la responsabilidad de permitir espacios en los que niñas, niños y jóvenes levanten su voz, pero no solo como expresión sino como agencia. Además, este proyecto responde al llamado ético y político de transformar las prácticas tradicionales en las que el estudiantado debe reducirse a la obediencia o la repetición, para devolver el poder a la palabra que legitima su mirada; su relato y se convierte en un escenario donde acontece la reconstrucción de la memoria colectiva a través de prácticas significativas de lectura, escritura y otras formas de expresión. Nombrar es, en sí mismo, un acto de resistencia; cada palabra pronunciada por cada estudiante puede ser una grieta en el discurso dominante que “enseña” a “decir correctamente”. A esto le damos cara preguntándonos más bien ¿qué es lo que queremos que digan? ¿por qué no pueden decirlo? ¿cuáles han sido históricamente las estructuras que han silenciado aquellas voces? En este horizonte, la propuesta no se limita a cuestionar dichas estructuras, sino que busca generar condiciones para su desplazamiento, propiciando espacios donde la voz circule de otras maneras y donde los sujetos puedan enunciarse desde sus propias experiencias, sin quedar subordinados a un único modelo de lo decible.

La voz es el primer territorio que habitamos. Mucho antes de escribir o de dominar un código lingüístico, cada persona necesita reconocerse capaz de decir y, sobre todo, de que su decir tenga un lugar en el mundo. Esa posibilidad de nombrarse y de ser escuchado o escuchada constituye la base sobre la cual se edifica la identidad. Y precisamente es en este cruce entre ciudad y escuela donde esta voz encuentra un espacio fértil para desplegarse. La literatura, el arte y la narración se alzan como puentes de re-existencia, lenguajes capaces de abrir horizontes, pues abunda la posibilidad de encuentro con otras historias, realidades, sensibilidades y maneras de ver el mundo. Estas prácticas expresivas no solo acercan a los y las jóvenes a cuestionar aquello que ha sido impuesto y fortalecer el pensamiento crítico, aspecto indispensable en una etapa de vida marcada por la búsqueda identitaria. En entornos profundamente condicionados por las circunstancias de vida, la voz emerge como un espacio de afirmación simbólica. A través de ella, las personas y sus comunidades pueden disputar las imágenes y sentidos que otros han impuesto e invisibilizado sobre ellas.

Este entramado entre ciudad, escuela y lenguaje puede convertirse en un lugar donde la propia voz se experimenta, se ensaya, se confronta, se transforma. Pero también es donde la voz se alza para denunciar injusticias, para visibilizar realidades silenciadas y para proponer nuevas

posibilidades de futuro. Nombrar los propios mundos no es un gesto menor: es un acto de reconquista de esos espacios simbólicos que la violencia y la exclusión han intentado borrar.

Que no calle el cantor porque el silencio
cobarde apaña la maldad que oprime
No saben los cantores de agachadas
No callarán jamás de frente al crimen.⁴

Levantar la voz es trazar con tinta propia el mapa de lo posible, es desafiar el silencio que inmoviliza; es nombrar la herida para transformarla en memoria viva, en fuerza creativa, en impulso de cambio. La canción de Guarany recuerda que el silencio no es inocente, que también es cómplice y cuando el canto (o la voz) se afirma y se comparte, deja de ser un susurro privado para convertirse en un acto colectivo de resistencia; se convierte en raíz y en vuelo. Ese gesto profundo, ese canto que no calla frente a la violencia y las injusticias, es precisamente la potencia pedagógica y política en la que se funda este proyecto: una escuela que valora la palabra como impulso vital, como puente entre la vivencia personal y la transformación social.

Así pues, este trabajo de grado se configuró como una apuesta por devolverle a la escuela su potencia originaria: la de ser un lugar donde la palabra acontece, donde la vida se piensa y se nombra, donde las voces que han sido históricamente relegadas pueden finalmente resonar con fuerza. Al reconocer la ciudad como un texto vivo y la voz juvenil como un territorio en disputa, este proyecto busca abrir caminos para que las juventudes se reconozcan como narradoras de sí, capaces de leer críticamente su mundo y de intervenir en él. Escuchar y acompañar la voz de los y las jóvenes no es un acto menor, sino una responsabilidad ética y política porque allí donde se abren grietas para que florezca la palabra, nace la posibilidad de nuevas formas de habitar la vida.

II. Hacia un horizonte teórico-conceptual que acompaña la voz

⁴ Horacio Guarany. *Si se calla el cantor* [Vídeo]. Youtube
https://www.youtube.com/watch?v=aAuKFZoUF50&list=RDaAuKFZoUF50&start_radio=1.

La escuela como territorio simbólico

A la luz de las pedagogías críticas, la educación se comprende como una práctica profundamente política y situada, en la que no solo se transmite conocimiento, sino que se disputan sentidos sobre el mundo y sobre quienes lo habitan. En este horizonte, la escuela deja de ser un espacio neutro para reconocerse como un escenario atravesado por relaciones de poder, memorias, tensiones y posibilidades de transformación. Formar implica, entonces, abrir caminos para que las y los estudiantes no solo accedan al conocimiento, sino que puedan cuestionarlo, reescribirlo y vincularlo con sus propias experiencias. En este proceso, la palabra —en sus múltiples formas— se convierte en un dispositivo central para habilitar procesos en los que la voz emerja como posibilidad de acción, conciencia y re-existencia.

Paulo Freire (1970) nos recuerda que la palabra no es solo un instrumento de comunicación, sino un acto liberador, un puente que une el pensamiento con la acción y la esperanza. En su pedagogía del oprimido, la escritura y la lectura del mundo se convierten en herramientas para nombrar la realidad y transformarla, para que cada sujeto pueda reclamar su lugar y su voz en la trama social. Así, la escuela se convierte en un lugar donde la voz se despliega como un acto de amor y rebeldía.

En este sentido, se enfatiza en una educación humanizante, en la que los procesos formativos reconocen a cada estudiante como un ser complejo, atravesado por memorias, sueños, heridas y potencias. Así pues, nos distanciamos de las concepciones tecnicistas de la educación que reducen la formación a la preparación de mano de obra funcional al sistema, despojando al sujeto de su dimensión crítica y creadora. Tal como lo expone Giroux (1990), la educación es vista como una herramienta de conformismo y reproducción que prepara al estudiantado para insertarse de forma eficaz en el orden establecido. El énfasis no está en comprender críticamente la realidad, sino en que se domine los “hechos” y los instrumentos básicos para ser útil al sistema productivo. En esta misma línea, Giroux propone ver las escuelas no sólo como lugares de instrucción, sino como sitios donde conviven y chocan culturas dominantes y subordinadas, donde se cuestione el conocimiento “dado” y se valide el capital cultural de personas y comunidades históricamente excluidas. Esto supone no sólo legitimar otros saberes, sino también, generar condiciones para que las juventudes se reconozcan capaces de interpretar, cuestionar y transformar su realidad. De este

modo, el conocimiento se construye en diálogo con la vida y la formación se orienta hacia la construcción de miradas críticas, de sujetos sensibles y comprometidos con su entorno.

En esta sintonía, reconocemos que el aprendizaje trasciende la noción de un proceso aislado e individual para configurarse como un hecho profundamente social, dinámico y contextualmente situado. Tal como lo sustenta McLaren (2005), “El conocimiento escolar nunca habla por sí mismo, es constantemente filtrado por las experiencias ideológicas y culturales que los estudiantes traen al salón de clase”. En este sentido, el acto de conocer es inherentemente dialógico y comunitario, se nutre del intercambio de perspectivas, de la negociación de significados y de la participación en prácticas culturales compartidas. Asumir esto supone situar la experiencia en el centro de la formación, reconociendo los saberes que circulan fuera de la escuela y favorecen la comprensión crítica.

El currículo oculto, las estructuras de poder y las narrativas hegemónicas que permean el entorno educativo son cruciales en la forma en que se construye y valida el conocimiento. Desde esta óptica, la función docente se transforma radicalmente. Enseñar no se limita a la mera transmisión de saberes preestablecidos o a la instrucción unidireccional, donde el estudiante es un receptor pasivo. Por el contrario, implica una labor de *praxis* liberadora: crear y mantener las condiciones pedagógicas necesarias para el diálogo genuino, la deliberación horizontal y la problematización activa de lo establecido. Se trata de fomentar una conciencia que permita leer el mundo no solo como es, desnaturalizando sus contradicciones, sino como podría ser, para intervenir y transformar la realidad en pro de una mayor justicia social y equidad. Esta labor exige del educador y educadora una postura ético-política comprometida con la emancipación del pensamiento, al entender el salón de clases como un espacio geopolítico donde se disputan sentidos y donde el silencio o la sumisión se consideran formas de complicidad con la reproducción de la injusticia. Desde esta visión, educadores y educadoras se asumen como intelectuales transformadores y transformadoras, en los términos planteados por Giroux (1990). Esto es, que, a partir su quehacer, son capaces de deconstruir de saberes coloniales y promover la reescritura de la historia desde las voces de personas y comunidades históricamente marginadas, fortaleciendo así procesos de conciencia crítica, participación colectiva y construcción de alternativas frente a las narrativas hegemónicas.

La voz como acto de re-existencia

La voz y la palabra se configuran como dimensiones para la sanación individual y colectiva. Su origen puede ser una herida, un susurro, el silencio o un grito de alegría y en todas sus formas tienen la capacidad de transformar la realidad que habitamos. Hablar, entonces, no es un acto menor: abre fisuras en la historia, en los cuerpos y en espacios como la escuela, los barrios y la ciudad. Sin embargo, la palabra no es únicamente posibilidad de creación y cuidado; en ella también se inscriben formas de dominación. En este sentido, Segato (2013) nos invita a comprender que la violencia no es solo un acto destructivo, sino también una forma de expresión cargada de sentido. No ocurre al margen del lenguaje, sino que se inscribe como un gesto que comunica, que deja marca y que permite leer en él la intención de quien lo ejerce. La violencia opera como un acto discursivo que no solo daña, sino que también dice algo: produce mensajes, instala jerarquías y reafirma órdenes de poder.

De esta manera, también cumple una función pedagógica (lo que Segato denomina como una pedagogía de la crueldad), a través de la cual se enseña a mirar la vida desde la distancia, a desensibilizarse frente al dolor y a naturalizar la dominación. En muchos casos, es el cuerpo (sobre todo de las mujeres) el que se convierte en el lugar donde esa violencia se inscribe, como si fuera un texto en el que se graban mensajes de control y apropiación. No se trata solo de cuerpos violentados, sino de cuerpos utilizados para comunicar, para marcar, para enviar un mensaje a la comunidad. Frente a esto, la labor intelectual, como lo plantea la autora, no consiste únicamente en analizar, sino también en dotar a la sociedad de palabras, de categorías y de un lenguaje que permita nombrar aquello que ya se percibe, aunque no siempre se logre decir. Nombrar los crímenes de poder, hacerlos visibles en el discurso, es también una forma de resistencia; es devolverle a la voz su capacidad de denunciar, de comprender y de transformar lo que parecía permanecer en silencio. Y es precisamente en medio de esos silencios, de esas heridas y de esas memorias marcadas por la violencia, donde se hace urgente escuchar las formas en que la vida insiste. Las calles, las montañas y los ríos guardan memorias de miedo, pérdida, guerra y desplazamiento, pero también albergan las de la dignidad, la rebeldía y el canto que emerge como grito de libertad. Es en medio de estas memorias donde los sujetos despliegan formas propias de habitar y rehacer el mundo.

En diálogo con Michel de Certeau (1980), podríamos decir que cada vida, incluso en medio de las estructuras del poder, inventa sus propias artes de hacer, pequeñas tácticas con las que el sujeto rehace el mundo desde abajo. De esta manera, la voz se convierte en acto político, una estrategia de supervivencia simbólica, un gesto de resistencia cotidiana, pero hay dolores que no encuentran lenguaje, dolores que quedan suspendidos. Por eso, la voz es existencia. Es el cuerpo que dice, la memoria que persiste, la ranura que se abre en el silencio; la voz no es un mero sonido, sino la manifestación de quien habla, un acto performativo que puede denunciar, sanar y transformar. En contextos heridos por la violencia, la voz se convierte en el acto más radical de humanidad: decir para existir, nombrar para sanar. Larrosa y Aparici (2000), evocando a María Zambrano, nos enseñan que hay una palabra poética que no busca dominar, sino que nace del temblor, del extravío y la ternura.

Esa palabra poética no se limita únicamente a la escritura formal o la expresión oral, puesto que en la escuela se revela de múltiples maneras y a través de diversos lenguajes. Se manifiesta no solo en la estructura de los relatos que los y las estudiantes construyen, ya sean ficcionales o basados en sus experiencias, sino también en la iconografía de los dibujos que trazan, donde la línea, el color y la composición transmiten un significado más profundo que la simple representación. De igual forma, se encuentra intrínseca en la cadencia y el ritmo de los poemas que se leen o crean, demostrando una sensibilidad estética y un manejo particular del lenguaje. Además, la poética se encarna en los gestos, el movimiento del cuerpo, la expresión facial y la corporalidad con la que esas y esos aprendices interactúan y se comunican, trascendiendo la barrera del lenguaje verbal y revelando un universo simbólico que se debe acoger y descifrar como una forma legítima de conocimiento y expresión. Abrir espacio al dolor desde la narración posibilita un puente que conecta lo cotidiano con aquellas memorias que representan lo humano, pero también la esperanza permite que las ausencias puedan decirse, que las lágrimas se vuelvan palabras, que la escritura se transforme en raíz. Si la herida nos abre, la narración nos reúne. Es el gesto humano por excelencia: transformar el caos en sentido, el tiempo en relato, la experiencia en aprendizaje.

En este proceso de dar sentido a lo vivido, la narración se convierte en una mediación fundamental, como lo desarrolla Paul Ricoeur (1995). En su obra *Tiempo y narración* propone la noción de la triple mimesis, a través de la cual la experiencia humana se comprende como un proceso que pasa de la prefiguración de la acción, a su configuración en la trama y, finalmente, a

su refiguración en la lectura. En este sentido, narrar implica organizar temporalmente la experiencia, dar forma a lo disperso y construir sentido a partir de lo vivido, permitiendo que la existencia se comprenda y se resignifique en el acto mismo de contarse. De este modo, allí donde la experiencia parecía fragmentada o silenciada, la narración abre caminos para dignificar las voces y sostener la esperanza como una forma de creación compartida.

En diálogo con Walsh (2009), la palabra narrada no se limita a un ejercicio de representación, sino que se configura como una práctica de intervención en el mundo. Así, pensar la descolonización como un proyecto que busca transformar el orden existente implica reconocer la necesidad de sujetos capaces de asumir la palabra no solo como habla, sino como un dispositivo para incidir en los campos del poder, del saber y del ser. El “poder decir” se convierte entonces en condición de posibilidad para que quienes han sido situados y situadas en posiciones subalternizadas puedan reconocerse, posicionarse y actuar desde sí, distanciándose de los arquetipos que deshumanizan. Este proceso fortalece la autoagencia y la construcción de subjetividades críticas, en las que la transformación social se asume como una tarea colectiva. Bajo esta premisa, la re-existencia se nutre de una palabra que emerge desde una interculturalidad crítica, capaz de visibilizar las condiciones que han producido el no diálogo y las asimetrías que lo sostienen. La palabra así entendida, se convierte en una apuesta por la convivencia y el buen vivir, desafiando la pretensión de una única racionalidad y abriendo grietas para que la voz fluya y encuentre su propio cauce. Palabra y voz se anudan, entonces, en una reivindicación política, estética y expresiva que se despliega en la tinta, en la oralidad y en diversas instancias discursivas que configuran la subjetividad y los lugares de enunciación a partir de los cuales participamos en la vida social. Voz como pronunciamiento, creación y postura frente al propio yo y frente al mundo.

Literatura y arte para para habitar el mundo

En la escuela, cuando las juventudes escriben su historia están reclamando su voz; cuando narran su barrio o inventan un poema sobre su sentir se están habitando, reconfigurando su mundo y convirtiendo su experiencia en palabra. Es ahí donde ocurre la *poiesis*, el acto creador, el hacer que transforma. La literatura y el arte son espacios de justicia simbólica. Allí donde los discursos hegemónicos definen qué vale la pena contar y qué no, la creación literaria permite que hablen las

voces que han sido calladas: las de los barrios, las de las madres, las de niños y niñas, las de quienes resisten. La poesía, entendida en su raíz, es el hacer que convierte lo no-existente en existente. No solo describe el mundo, lo crea. Por eso, en la escuela, la literatura no debería enseñarse como contenido, sino como modo de habitar y mirar la experiencia humana.

Abrir el canon es imperativo, pues hacerlo es dejar entrar esos relatos, es un gesto político, revolucionario y pedagógico; es permitir que el aula sea un espacio donde la voz circule libremente, sin miedo ni jerarquías. Cuando una persona lee desde su herida, la lectura adquiere una dimensión experiencial que interpela su vida. Y cuando escribe desde su esperanza, la palabra se vuelve semilla, una posibilidad de brotar, de narrarse distinto, de imaginar futuros compartidos. En territorios como la Comuna 2, donde las heridas colectivas aún laten, enseñar significa cuidar, no de manera pasiva, sino como una ternura política, una forma de resistencia cotidiana. Escuchar las voces jóvenes, abrir espacio a sus relatos, reconocer su palabra como saber es practicar una pedagogía del cuidado.

La re-existencia, en palabras de Walsh (2013), es una práctica de descolonización: un modo de desobedecer al olvido, de volver a enraizar la vida en los territorios y las memorias que la sostienen. Re-existir es habitar la herida sin negar el dolor, pero también apostarle a la esperanza, imaginar lo que aún va tomando forma. Desde allí, el arte y la literatura actúan como tejidos simbólicos entre la memoria y el porvenir. Leer un poema, escribir un cuento, hacer una fotografía o un collage, puede ser un acto de sanación. La escuela se vuelve entonces yacimiento de re-existencias, lugar donde surgen las voces, miradas y gestos que devuelven humanidad a lo que el sistema pretende volver número.

Michèle Petit (2007, 2015, 2023) enfatiza en que la lectura construye identidad y voz; motiva a hablar, a sentirnos habitantes de la palabra para ponerla a circular con otros y otras mediante continuidades compartidas. Este horizonte propone una educación que escucha en lugar de imponer, que cuida en lugar de corregir, que invita en lugar de dictar; una educación donde la voz es el centro, donde la narración se convierte en una forma de pensarnos en el mundo y donde la creación es el porvenir que sostiene el acto pedagógico. La literatura y el arte son refugios simbólicos que preservan memorias en contextos de crisis, donde se activa una *poiesis* vital que repara el lazo humano, que permite mirar el mundo con mayor sensibilidad y resistencia. Esta visión complementa la idea de la escuela como semillero de re-existencias, al proponer que el arte,

en tiempos críticos, nos hace “animales poéticos” capaces de tejer narrativas colectivas que curan heridas territoriales y proyectan futuros posibles, integrando la voz individual al horizonte.

Bajo esta luz, la literatura ofrece imágenes profundamente significativas sobre el poder de la palabra en contextos críticos. En *Tiempos de palabras en voz baja* de Anne-Lise Grobéty (2005), la voz emerge en un entorno marcado por la violencia y la represión; allí, el acto de decir implica un riesgo, pero también la única posibilidad de existencia. Esta “palabra en voz baja” no es una ausencia, sino una forma de cuidado, de memoria y de afirmación del ser frente a lo que intenta borrarlo. Es una perspectiva que dialoga directamente con la escuela: ese espacio donde las juventudes, incluso desde el susurro, comienzan a nombrarse y a reconstruir su historia a través de la narración.

Esta misma resistencia se personifica en *Mendel, el de los libros*, de Stefan Zweig (1929). La figura de Mendel encarna la relación vital con la literatura como refugio y permanencia simbólica en un mundo devastado por la guerra. Su existencia, tejida entre páginas, evidencia cómo la palabra sostiene la vida en condiciones de exclusión y desarraigo. Para Mendel, los libros no representan una erudición académica, sino una forma encarnada de habitar el conocimiento donde la lectura es memoria viva.

Ambas obras permiten comprender que la literatura no sólo transmite contenidos, sino que configura modos de estar en el mundo. Cuando la escuela abre espacios para la lectura y la escritura como experiencias, se convierte en un lugar donde la voz puede emerger en todas sus formas: en voz alta, en susurros, en fragmentos o incluso, en silencios. Así, la palabra deja de ser un ejercicio escolar para devenir en un acto de re-existencia; una forma de construir sentido allí donde narrarse es, también, una forma de vivir.

En este sentido, la escuela deja de ser un espacio neutro para reconocerse como un escenario simbólico donde confluyen discursos, silencios, afectos y tensiones, y donde la literatura y el arte adquieren un papel central como mediaciones para comprender y transformar lo vivido. Como plantea Carina Kaplan (2012), se trata de un territorio emocional y relacional, atravesado por las tramas de la cultura, el poder y la desigualdad, pero también por las posibilidades de transformación. No existe una frontera nítida entre la escuela y la ciudad: ambas se habitan mutuamente y ambas se narran. En las periferias de Medellín, donde la historia ha sido escrita entre desplazamientos, luchas barriales y violencias estructurales, la escuela puede convertirse en refugio

afectivo y espacio de resignificación cuando abre lugar a la creación. Por ello, los muros escolares no pueden aislarse de los muros de la ciudad, que también hablan y enseñan en grafitis, canciones, imágenes y cuerpos que resisten. Es en ese cruce donde la literatura y el arte revelan su potencia, no como ornamento, sino como formas de leer, narrar y reimaginar el mundo. Así, la educación se configura como una apuesta por re-habitar la escuela y la ciudad desde una voz que cuida y transforma, desde una narración que persiste y sostiene la existencia, tejiendo paisajes donde lo cotidiano se vuelve significativo y donde, finalmente, la vida puede ser dicha, compartida y reinventada.



Figura 2 Mural sobre Operación Orión en aula de IE Ciro Mendía. Archivo personal, Fotografía 2025

Esta comprensión de la escuela como territorio simbólico, emocional y político encuentra una aliada en la literatura, concebida no sólo como disciplina, sino como experiencia que transforma. Entender la literatura como el arte de la expresión verbal implica reconocer que su definición escapa a los márgenes rígidos de los planes de estudio, mutando históricamente en formas y sentidos que priorizan lo posible sobre lo meramente real. Las obras literarias no se corresponden tanto con la realidad en su contenido como en su forma; no reflejan lo real, sino que lo proyectan hacia mundos imaginables dentro y fuera del aula (Eagleton, 2013, p. 186). Lo literario, al igual que lo artístico, no se limita a describir, sino a afectar y suscitar pensamiento, reflexión y sensibilidad. El arte en sus diversas manifestaciones (literatura, música, cine, pintura,

performance) se convierte en un modo de despertar los sentidos, y con ellos, la conciencia. “El arte despierta los sentidos, permitiendo la reflexión y el análisis de los contextos” (Giraldo, 2022, p. 13). En esta línea, medios como el cine y la pintura permiten visibilizar experiencias silenciadas o invisibilizadas por el discurso hegemónico. Por ello, no se trata solo de incluir el arte como adorno o actividad complementaria, sino de reconocerlo como lenguaje legítimo y necesario en la formación de la voz. Estos lenguajes abren la posibilidad de que los y las estudiantes encuentren modos propios de contarse, de interpretar su mundo y de imaginar otros. Cuando se habilitan estos espacios de creación, la escuela deja de ser un lugar de repetición para convertirse en un escenario donde la voz emerge, toma forma y se vuelve acto de existencia.

III. Caminar la palabra: una metodología narrativa y viva

Esta investigación se sustenta en la práctica pedagógica desarrollada en Santa Cruz, comuna 2 de Medellín, un territorio históricamente atravesado por dinámicas de marginalidad, pero también por expresiones estéticas y comunitarias que emergen como formas de resistencia. En este escenario, la voz aparece como un brote silencioso —como un bambú que crece entre calles estrechas y lomas empinadas— reclamando su lugar. Desde esta perspectiva, la escuela se asume como un espacio donde la palabra recupera su potencia, permitiendo que las historias se narren sin miedo ni silencios impuestos; un lugar de cuidado, creación colectiva y transformación social.

La investigación narrativa autobiográfica: relato, voz y experiencia

La investigación se inscribe en el horizonte de la investigación narrativa (auto)biográfica, entendida como una apuesta ética, estética y política. Autores como Larrosa (2000), Han (2014) y Ayciriet y Porta (2024) advierten que las narraciones no son transparentes ni neutras, sino que requieren ser habitadas, contempladas y desmenuzadas. Para Larrosa (2006, 2018), narrar constituye un acto de interrupción que permite volver sobre la experiencia para hacerla pensable, mientras que Han (2014) lo vincula con una temporalidad lenta que resiste la aceleración contemporánea. En este marco, se reconoce el poder de las historias de vida para comprender los sentidos que las personas atribuyen a sus vivencias, partiendo de que los seres humanos construyen sus mundos a través de narrativas, condición ontológica de la existencia (Clandinin y Connelly, 2000; Bruner, 1991).

Desde esta perspectiva, las narrativas no sólo expresan hechos, sino que configuran identidades, organizan la experiencia en el tiempo y constituyen un modo de comprensión de la vida (Ricoeur, 1996; Suárez, 2021). Volver sobre lo vivido mediante la narración permite hacerlo visible y resignificarlo, reconstruyendo sentidos. Asimismo, la investigación narrativa incorpora dimensiones afectivas, biográficas y emocionales que escapan a los métodos tradicionales (Goodson, 2012), reconociendo que las vivencias humanas trascienden los datos numéricos y se entrelazan con recuerdos, trayectos cotidianos, sonidos y saberes culturales. En este sentido, narrar se convierte en un espacio para reconocerse y rehacer la experiencia. La narrativa autobiográfica,

en particular, se configura como un proceso de reconfiguración identitaria en el que el sujeto reconstruye su historia en diálogo con su entorno social y cultural. Este enfoque reconoce la identidad como una construcción relacional y situada, marcada por interacciones, memorias y contextos históricos (Bruner, 2004).

En coherencia con lo anterior, la escuela deja de ser un espacio meramente físico para reconocerse como un territorio simbólico, atravesado por memorias, conflictos y posibilidades de transformación. Con aportes de Freire (1970), Greene (1995, 2001) y Eisner (2004), se entiende como un lugar donde la imaginación se configura como fuerza política y pedagógica, más allá de la transmisión de contenidos, al habilitar experiencias humanas significativas, especialmente en contextos vulnerados. De este modo, se convierte en un escenario donde las voces silenciadas adquieren resonancia colectiva, fortaleciendo la dimensión ética y política de esta investigación. Esta postura coincide con Clandinin y Connelly (1990, 2000), quienes plantean que investigar narrativamente implica un compromiso ético con la experiencia humana; vivir y relatar la vida con otros en un continuo donde tiempo, espacio y relaciones configuran sentidos. Así, la narrativa se constituye como un entramado de voces, cuerpos y significados que permiten comprender la experiencia en su complejidad emocional, social y biográfica. En este marco, se desarrolla un análisis hermenéutico de segundo orden, en el que los relatos se construyen en diálogo con quienes narran, posibilitando procesos de resignificación identitaria.

Ricoeur (1996) plantea que toda narración implica un proceso de interpretación mediante el cual los sujetos configuran su identidad. La identidad narrativa supone reorganizar la experiencia y darle forma para comprenderse a sí mismos y al mundo. Investigar desde las narrativas se convierte así en un ejercicio de escucha y reconocimiento de verdades situadas. En esta misma línea, Denzin (2014) subraya el carácter político de las metodologías cualitativas críticas, destacando que la investigación narrativa desestabiliza los sistemas dominantes de validación del conocimiento y reivindica historias marginadas, posicionándose como un acto de resistencia epistemológica y ética en contextos de desigualdad, violencia o exclusión. Por su parte, Goodson (2012) y Bolívar, Domingo y Fernández (2001) coinciden en que la incorporación de relatos de vida en la investigación educativa permite comprender la complejidad de la experiencia escolar y reconocer la potencia transformadora de la palabra compartida. Narrar con otros posibilita traer la

experiencia a la luz, dignificar la memoria colectiva y otorgar valor a historias que merecen ser escuchadas.

Finalmente, esta perspectiva se amplía al reconocer que las narrativas personales no solo expresan vivencias individuales, sino que también revelan los sistemas culturales que dan forma a la experiencia. La narrativa autobiográfica articula así lo personal y lo colectivo, mostrando cómo la identidad se configura y transforma en el entramado social. Para Ricoeur, esta identidad implica una reinterpretación constante del yo, mientras que McAdams (2015) la entiende como una historia de vida integrada y construida en relación con el contexto cultural. Asimismo, Jackson (2013), desde la antropología existencial, concibe la narrativa como una práctica vital mediante la cual las personas construyen sentido y agencia frente a las tensiones de la vida cotidiana. En suma, el tejido de significaciones y la memoria se inscribe en territorios vividos y geografías afectivas que modelan la identidad. La narrativa se consolida, de este modo, como una herramienta fundamental para comprender la condición humana en su pluralidad, reconociendo que toda historia personal dialoga con tramas más amplias que configuran la experiencia de ser en el mundo.

Una narrativa viva

El quehacer pedagógico desarrollado con los grupos séptimo y décimo de la Institución Educativa Ciro Mendía constituye uno de los aspectos nodales de esta investigación. Más que una serie de clases y actividades aisladas se dispuso como un devenir sostenido en encuentros donde la palabra, el arte y la experiencia se entrelazaron en el aula. Este trayecto tomó forma a través de talleres artísticos y narrativos, en los que cada estudiante fue tejiendo un archivo íntimo y a la vez colectivo, donde sus preguntas, emociones, experiencias y reflexiones emergieron en cada sesión. La construcción de sus bitácoras no fue una actividad concebida como una imposición en la que cada uno y cada una llevaría registro de tareas y calificaciones, sino como un territorio propio, un territorio —en este caso hecho de papel—, para dibujarse, pensarse, poetizarse y narrarse.



Figura 3 Algunas producciones de estudiantes de la IE Ciro Mendiá, Archivo personal, Fotografía 2025

El trabajo de ellas y ellos trascendió la dimensión estética para situarse también en un horizonte crítico. Por medio de conversaciones abiertas, debates que surgían a partir de una provocación, una canción o una pintura se propició la reflexión sobre la justicia social, la identidad cultural y el cuidado propio y del entorno. Entonces la escuela se transformó en un espacio donde la palabra circula como posibilidad de posicionamiento frente al mundo. La bitácora personal cumplió un papel fundamental en este proceso. Cada estudiante conservó su propia producción, permitiendo el reconocimiento de la continuidad de sus voces, sus propias transformaciones y apropiaciones en sus formas de expresión.

De esta manera, las actividades comenzaron a constituirse como gestos de construcción de sentido. Esta memoria de la investigación no pretende idealizar la experiencia, pues hubo resistencias, silencios, dispersiones y momentos retadores. Sin embargo, incluso en esas tensiones, entendimos que permitir espacios para la narración y la creación en la escuela es un acto que desplaza la lógica instrumental y habilita otras formas de habitar lo escolar. En esta práctica situada se encarna, de manera concreta, la apuesta por la voz, la escucha y la re-existencia que invita y orienta esta investigación. En el trabajo pedagógico se incorporaron diversos lenguajes artísticos (poesía, música, dibujo, teatro y expresión corporal) como estrategias para potenciar la exploración estética, emocional y reflexiva. El arte se concibe no sólo como recurso expresivo, sino como herramienta formativa, terapéutica y política, capaz de abrir espacios de sensibilidad y cuidado.

Elliot Eisner (2004) afirma que las artes amplían las formas de pensar, percibir y comprender el mundo, favoreciendo modos de conocimiento que trascienden lo racional y activan la imaginación y la experiencia sensible.

La investigación narrativa (auto)biográfica puede entenderse también como un acto de escucha radical, en el sentido propuesto por Bernard Stiegler (2010) y Carol Gilligan (2013): un gesto ético que reconoce la vulnerabilidad, la singularidad y la legitimidad de cada voz. Escuchar implica, de esta manera, abrir espacios donde experiencias frecuentemente silenciadas puedan ser nombradas sin juicio, permitiendo nuevas comprensiones sobre sí mismos, sobre sí mismas y la comunidad. En diálogo con esta perspectiva, Paulo Freire (1970) plantea que el diálogo verdadero es un acto de amor, humildad y coraje, en el que la palabra posibilita la humanización y la transformación colectiva. Así, la narrativa autobiográfica se configura como un camino para que los y las estudiantes se reconozcan como sujetos capaces de nombrar el mundo desde su experiencia. La pluralidad de voces que emerge en este proceso dialoga con lo planteado por Hannah Arendt (1958), quien afirma que la acción y la palabra revelan la singularidad humana en el espacio público y que narrar nuestras historias es fundamental para construir un mundo compartido. Narrar se constituye, entonces, como un acto político que sostiene la vida en común.

En este horizonte, la narrativa deja de ser únicamente expresión para convertirse también en interpretación situada, abriendo un campo donde lo vivido se vuelve comprensible, comunicable y, sobre todo, transformador. Desde una mirada antropológica y hermenéutica, el relato se presenta como un dispositivo privilegiado para comprender la condición humana en su pluralidad. Geertz (1996) define la cultura como “tramas de significación” tejidas por el ser humano, un “animal suspendido en redes simbólicas que él mismo ha hilvanado” (p. 10), lo que permite entender los relatos como sistemas interpretativos que otorgan sentido a la experiencia colectiva. En consonancia, Taylor (1996) sostiene que narrar implica construir identidades dialógicas dentro de “horizontes de significado” compartidos (pp. 33-35), articulando lo personal y lo colectivo. Así, escuchar y propiciar relatos abre espacios donde las identidades se reconocen, se tensionan y se reconfiguran. En esta línea, Yedaide et al. (2018) sitúan la investigación narrativa en un territorio epistémico en disputa, que desafía los regímenes hegemónicos de verdad y apuesta por lo singular, lo local y las voces históricamente excluidas. No se trata de observar desde afuera, sino de habitar

el relato, caminarlo y construirlo en diálogo con otros, abriendo paso a comprensiones ancladas en la experiencia vivida.

Finalmente, la investigación narrativa autobiográfica se consolida como una invitación a recuperar el valor del relato como herramienta para comprender, sanar y reinventar la vida colectiva. Tal como señala Arthur Frank (2016), las narraciones son lugares de reparación simbólica donde las personas reconstruyen sentido y fortalecen su capacidad de vivir con otros. Esta metodología busca generar condiciones para que el estudiantado reconozca su agencia narrativa, encuentre en sus palabras una fuente de sentido y dignidad, y se vincule con la escuela como un espacio habitable desde la autonomía, el respeto y la potencia creativa.

Conversaciones y territorios dialógicos

El carácter vivo y relacional de esta investigación nos exigió asumir la palabra en comunidad, tejiendo en conversación con otros territorios, comunidades y experiencias que amplían la mirada. Por esta razón, además del trabajo en el aula, la escritura autobiográfica y los talleres narrativos, le apostamos a la participación en espacios académicos, culturales y comunitarios donde nuestras preguntas resonaron, se tensionaron, se transformaron y algunas se reafirmaron.

En este caminar, nuestros pasos nos condujeron a la ciudad de Bogotá para vivir la experiencia de una salida pedagógica en la que tuvimos la oportunidad de participar en distintas actividades. Una de ellas fue el evento de CLACSO (Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, 2025) llevado a cabo en la Universidad Nacional de Colombia, un espacio donde convergen voces latinoamericanas que piensan la educación, la memoria y los distintos repertorios de violencia en clave de perspectivas emancipadoras y críticas. Escuchamos investigadores e investigadoras, educadores y educadoras, artistas y líderes que nos permitieron comprender que nuestras propias inquietudes hacían parte de un río más grande de resistencias y búsquedas. La pregunta por la comunidad, el medio ambiente y las distintas formas de resistir ante un sistema que oprime, segrega y violenta dejó de ser una preocupación aislada para convertirse en una red compartida, una conversación que atraviesa múltiples territorios, cuerpos y memorias. Estar allí no solo amplió nuestra formación, sino que nos invitó a escuchar nuestras propias voces para reconocerlas en diálogo con un entramado más amplio de luchas y pensamientos. Nos sentimos

parte de ese mar de fuegos que se unen para hacer un mundo fogoso de pensamiento crítico, palabra constructiva y cambio. Hay más por decir, por supuesto, sobre esta experiencia en la capital. Más adelante volveremos a este viaje y sus resonancias en nuestras vidas magisteriales.



Figura 4 *Memorias en concreto, Archivo personal, Fotografía 2025*

Así mismo, fuimos ponentes en la *VI Bienal Internacional de Educación y Cultura para la Paz: “Territorios cuidando la vida”* (2025), el espacio donde expusimos nuestra apuesta sobre la literatura, el arte y la narración como prácticas de re-existencia en territorios marcados por las violencias. Esta participación nos permitió situar la investigación en una conversación internacional sobre la educación, el cuidado y la dignidad, develando que las narrativas territoriales son esenciales en la construcción de futuros posibles. Fue un ejercicio de profunda escucha y de reafirmación ética. De esta forma, nuestras voces también tuvieron lugar en escenarios donde se discuten los sentidos de la paz, la escuela, el territorio, la memoria y la vida.



Figura 5 *Compartir la palabra, Archivo personal, Fotografía. 2025*

En Medellín, visitamos la Institución Educativa Eduardo Santos, una institución que resistió al pasado violento imperante en la Comuna 13 a finales de los noventa y comienzos de los dos mil. A través de su Museo Escolar han asumido su historia como memoria viva y como punto de partida para resignificar su presente y proyectar futuros posibles. En su museo el dolor no se oculta, pero tampoco se queda inmóvil, pues relatos, murales, pinturas y objetos no sólo reconstruyen lo vivido y lo sufrido, sino que invitan a preguntarse por su papel en la historia, por la necesidad de no repetirla y por las formas de cuidar la vida en el presente. Estas prácticas abren caminos para la re-existencia, transforman la escuela, tienen un impacto significativo en el territorio que la acoge y, a su vez, permite que nuevas narrativas emerjan.

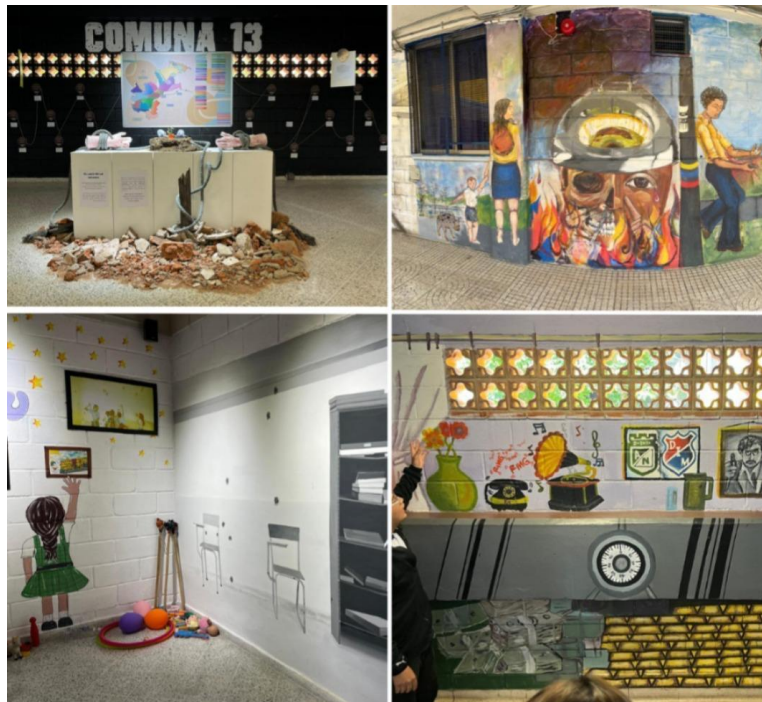


Figura 6 Museo escolar IE Eduardo Santos. Archivo personal, 2025

De igual manera, participamos en tertulias literarias y espacios de conversación con otros estudiantes, docentes, colectivos de lectura y grupos de investigación. Estos encuentros nos permitieron vivir el poder de la palabra compartida. Fuimos testigos de cómo un poema rompe el silencio, cómo la conversación se convierte en un espacio político, cómo la lectura posibilita la comunidad. Recibimos preguntas, críticas constructivas y otras provocaciones que actuaron como espejos metodológicos, afinando nuestras comprensiones, desestabilizando nuestras posturas y

confirmando la necesidad de investigar desde la memoria, el territorio y la vulnerabilidad. Todas estas experiencias fueron territorios dialógicos que alimentaron la metodología.

Cada encuentro funcionó como una extensión de la escuela y del diario autobiográfico. Las voces se expandieron y la experiencia se contrastó. Es así como la escucha también se hizo método. Ser investigadoras e investigadores narrativos no nos aísla del relato, sino que nos configura como parte de él.

La participación en estos escenarios se convierte en parte fundamental de este tejido metodológico, pues la voz nace en la intimidad, pero se sostiene y se transforma en lo colectivo y la palabra que circula por diversos territorios adquiere una potencia que no tendría si se mantuviera encerrada en el aula o en una página.

Custodiar la voz y volver a la semilla: en clave de las consideraciones éticas

El presente trabajo de grado se fundamenta en una postura ética que reconoce la centralidad de los sujetos, los escenarios y las comunidades vinculadas al proceso de práctica. En este sentido, se establece un compromiso de respeto, cuidado y escucha hacia los y las estudiantes de grados séptimo y décimo, así como hacia docentes cooperadores y cooperadoras y a la comunidad educativa en general, puesto que son actores fundamentales en la construcción de saberes, experiencias y sensibilidades que configuran el sentido pedagógico y político del proyecto. La relación con ellas y ellos se concibió desde la horizontalidad, el reconocimiento mutuo y la corresponsabilidad, evitando toda forma de extractivismo académico o representaciones que perpetúen estigmas, desigualdades o silenciamientos. Así, la ética se asume no solo en un requisito metodológico, sino como una forma de habitar la práctica desde la justicia social, la dignidad humana y el respeto por la autonomía del sujeto.

En coherencia con esta postura, se asume el manejo cuidadoso, sensible y ético de la información, los textos y las producciones derivadas del trabajo de campo. En atención a ello, el manejo de la información, relatos, bitácoras, dibujos, textos y cualquier otra manifestación producida durante el proceso se toma aborda con una delicadeza radical. Cada producción estudiantil es un fragmento de un mundo, un gesto de confianza, un indicio de subjetividad que exige cuidado. Por ello, la sistematización, interpretación y socialización de dichas producciones

se realizan con responsabilidad y transparencia, asegurando confidencialidad cuando resulte necesario para proteger la privacidad evitando todo uso que pueda vulnerar y exponer a quienes participaron. Las palabras de los y las estudiantes (a veces murmuradas, a veces escritas con fuerza, a veces dibujadas) son tratadas como semillas: se asegura que florezcan.

Esta ética también se manifiesta en el respeto riguroso de la propiedad intelectual, no solo como una norma académica, sino como un gesto de reconocimiento hacia las voces que han abierto camino en el pensamiento latinoamericano, en la literatura, en la pedagogía crítica, en el arte y en las epistemologías que no siempre han sido legitimadas por la academia. Citar es agradecer, es honrar las genealogías de sentido que nutren nuestro trabajo, es reconocer que cada idea nace en diálogo con otras.

Las apuestas pedagógicas e investigativas aquí desarrolladas se inscriben en un campo del lenguaje y la literatura que reconoce la dimensión ética, sensible y política de la palabra, entendida no solo como herramienta comunicativa, sino como fuerza vital que configura identidades, narra territorios y abre posibilidades de existencia. La palabra —hablada, escrita, dibujada, cantada o incluso callada— es aquí concebida como un acto profundamente humano que revela modos de sentir, pensar y habitar el mundo. Desde esta perspectiva, enseñar y aprender lenguaje no se reduce al dominio de estructuras formales, sino que implica acompañar al estudiantado en el proceso de descubrir su voz, explorar su memoria y desplegar su potencia creativa.

La práctica pedagógica e investigativa se realiza en diálogo permanente con los procesos sociales e históricos que atraviesan el continente latinoamericano, el país y, particularmente, Medellín, donde las cicatrices de la violencia conviven con expresiones vibrantes de resistencia comunitaria, arte callejero, grafitis que hablan, memoriales espontáneos, relatos subterráneos y formas de organización popular que insisten, cada día, en la dignidad. Una urbe marcada por tensiones, duelos y silencios, pero también por una inagotable capacidad de re-existir, de recrear la esperanza en la vida cotidiana. En este entramado de dolores y potencias, la escuela emerge como un territorio simbólico donde se disputan narrativas, donde se puede reproducir el orden establecido, pero también subvertirlo y transformarlo.

Finalmente, se considera indispensable que todo lo vivido, creado y descubierto en el marco de este proyecto regrese a la comunidad educativa que lo hizo posible. La socialización de los hallazgos, las derivas y los aprendizajes no se entiende como un trámite final, sino como un acto

ético y poético en el que el conocimiento retorna a su fuente y reconoce su propia genealogía. Lo producido en la práctica (reflexiones, relatos, gestos, preguntas, hallazgos inesperados) debe volver al aula, a los pasillos, a las asambleas, a las conversaciones cotidianas donde emergió, para seguir fecundando pensamientos, provocando inquietudes y abriendo nuevas rutas de exploración colectiva.

Este retorno es también una forma de honrar las voces que hicieron posible la investigación: estudiantes, cooperadores y cooperadoras, docentes y otros actores que, desde sus miradas y experiencias, aportaron sentidos imprescindibles al proceso. Compartir las derivas y comprensiones con ellas y ellos, no solo reconoce su participación, sino que legitima sus historias y reafirma que el conocimiento es una construcción plural que se teje a varios tonos. La puesta en común invita a que las comprensiones construidas en el proyecto no queden confinadas a un documento académico, sino que circulen, se discutan y se reinterpreten en comunidad, permitiendo que cada quien tome de ellas lo que resuene con su propio camino.

De este modo, se promueve una cultura de participación activa, transparencia y corresponsabilidad, donde la investigación se entiende como un proceso vivo y no como un producto cerrado. Lo aprendido vuelve para convertirse en provocación pedagógica, en horizonte para nuevas prácticas docentes, en insumo para revisar críticamente la escuela y en impulso para renovar los modos de acompañar las juventudes en su formación. Porque el conocimiento que no vuelve a la comunidad se endurece y se seca; pero aquel que retorna, que se comparte y se siembra en el territorio que lo vio nacer, se multiplica, se renueva y germina en nuevas preguntas, nuevas voces y nuevas esperanzas colectivas.

IV. Narrar la experiencia, re-existir en la praxis

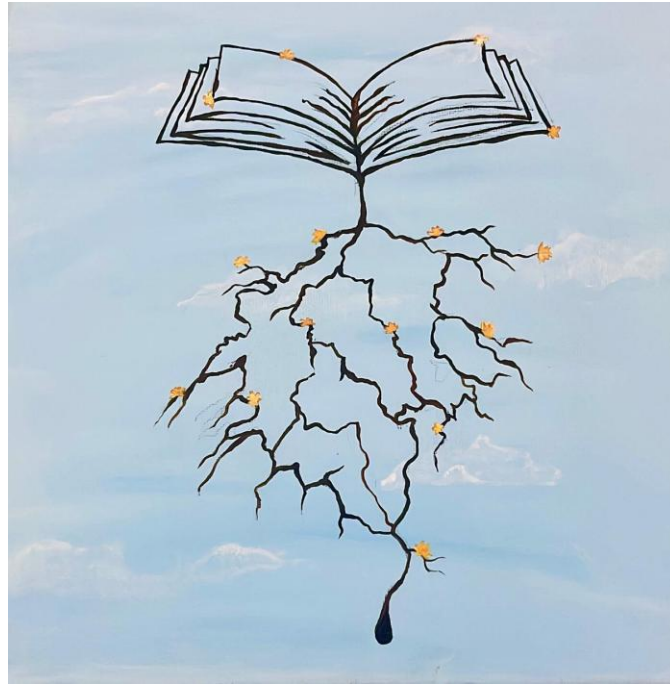


Figura 7 Trazo y raíz, Tatiana Ceballos, (2026). Acrílico sobre lienzo.

*No somos la ceniza que el olvido dictó,
ni somos la huella que el tiempo borraré.*

*Somos la voz que rompe el silencio,
el grito que se alza en contra del viento.*

*Re-existimos entre las grietas, en la memoria,
en aquellas manos que se levantan en pie de lucha
descolonizando nuestra propia historia.*

*Rebeldes en cuerpo y alma,
que buscan en la palabra viva su propia calma.
armando con ternura aquella voz disidente,
que tejen con hilos de historias y resistencia.*

*Somos porque existimos, porque creemos y creamos.
porque entendimos que la voz nos pertenece y es*

*nuestro derecho reclamarla.*⁵

Empezaremos este capítulo como si fuera una carta abierta a nuestras propias sombras, a aquellas cicatrices que hacen parte de nosotros, a los pasos recorridos y a aquellos que todavía nos reclaman. Estas Narrativas no son un simple camino teórico, son un acto de regreso a nuestros cuerpos, a las calles habitadas y/o deshabitadas, a esas aulas que se nos quedaron clavadas en la memoria como vetas de luz entre la oscuridad. Narrar la experiencia, para nosotros, no fue solo “contar lo que hicimos”, fue volver a habitar los lugares donde nos sentimos perdidos, donde tuvimos miedos y certezas, donde nos expusimos, donde experimentamos un silencio atento y decidimos que desde allí también aprendimos a nombrar(nos) y reconocer(nos) en el mundo.

No escribimos desde la distancia fría de un observador, sino desde quienes lo viven, lo expresan y hacen suyo ese miedo que quema la garganta antes de hablarle a un grupo de personas que no conoces; nuestra tinta bebe del peso de reconocernos en el cuerpo de una estudiante o en el rostro de un estudiante que nos devuelve una pregunta que no teníamos preparada. Escribimos desde la punta de los dedos que sostienen la pluma, desde la mirada que se disipa al infinito, desde la lágrima que brota, desde la voz que resiste, persiste y existe como un autorretrato. Buscamos que estas páginas sean un espacio donde el cuerpo, la escuela y el territorio dejen de ser tres ámbitos separados y se vuelvan una sola latencia: un tejido de trazos, palabras y silencios que se rebelan contra la idea del olvido.

La imagen y el poema de autoría propia que dan apertura a este apartado, condensan los trazos, vuelos y raíces que nos guían en este horizonte de interpretación que se despliega a través del relato.

Bajar, cruzar y subir

Por Tatiana Ceballos

Hubo días en los que fui a la escuela sin ganas. Días en los que deseé que algún azar de la dinámica escolar cancelara mi intervención. Me preguntaba de dónde provenía esa ansiedad de pararme frente a un grupo de jóvenes que parecían estar tan ocupados en sí mismos (y a la vez en nada) como para dejarse afectar por una lectura, por una palabra que yo llevara.

⁵ C. *Nativo, Vuelo y raíz*, (2026).

¿Me ven? ¿Los veo?

Aquellas mañanas de prácticas podían resumirse en un movimiento constante: bajar, cruzar y volver a subir.

Me levantaba muy AM. Cada mañana costaba un poco más que la anterior. Me preguntaba si valía la pena, si tenía sentido. Y, sin embargo, me levantaba. Como si no me escuchara del todo cuando quería desistir. Como si supiera que el cansancio nunca ha sido suficiente para abandonar. Salir de mi casa, bajar hasta la 65 y cruzar el puente de la Madre Laura. Me permito observar de cerca el territorio que veo desde mi ventana, como si fuera una pintura de Fredy Serna. Desde que fue construido el puente, acortó distancias y conectó dos lados de la ciudad. O eso se dice.



Figura 8 *Independencia 1, 2 y 3. Fredy Serna. Acrílico sobre lienzo.*

Mientras lo atravieso, pienso en la división. En la segregación casi imperceptible que organiza el Valle de Aburrá. Desde allí puedo mirar el oriente, hacia donde voy; el occidente, de donde vengo; el norte, donde me reconozco y hay casas de ladrillo naranja, apretadas como cajitas que se sostienen unas a otras en la montaña; en el sur, que suele nombrarse como sinónimo de progreso, riqueza y belleza, observó edificios altos, verticales, seguros de sí, sobresaliendo en el paisaje. Todo, rodeado por las montañas que nos acogen por igual.

Un puente puede unir territorios físicamente, pero no necesariamente desarma los imaginarios que los separan. Entonces comprendo que no se trata sólo geografía: es relato. Es la manera en que aprendimos a mirar ciertos lugares como carencia y otros como aspiración. Y esas narrativas, inevitablemente, entran también a la escuela.

Llego a Tricentenario y empiezo a subir de nuevo. Desde la esquina observo llegar a las y los estudiantes. Algunos y algunas caminan solos. Otros bajan de motos conducidas por padres que aún parecen medio dormidos. Veo rostros expectantes por reencontrarse con amigos; rostros cansados; rostros inquietos; rostros que, como el mío, cargan un desasosiego difícil de nombrar. Pienso en la pluralidad contenida en un solo grupo. Pienso en la pluralidad que atraviesa los colegios del oriente, del occidente, del norte y del sur del Valle. Y me pregunto si la escuela reproduce esas divisiones o si puede convertirse en un lugar para interrogarlas.

Aquel día propuse el tema del autorretrato, no como un ejercicio técnico de dibujo, sino como pregunta política: ¿Quién soy cuando me dibujo? ¿Desde dónde me miró? ¿Qué parte de mi barrio, de mi casa, de mi calle aparece en mi imagen? ¿Qué se oculta? ¿Qué se exagera? ¿Qué se defiende? Pronto descubrí que la dificultad no estaba en la técnica, sino en la idea misma de dibujarse. A muchos y muchas les pareció extraño.

—¿Yo? ¿Dibujarme a mí mismo?

Algunas y algunos evitaron el rostro. Optaron por caricaturas, por objetos, por símbolos que les representaban mejor (o les exponían menos) como balones, audífonos, personajes de series, zapatos, motocicletas, graffitis, paisajes. Otros dibujaron fragmentos: una mano, un ojo, una silueta sin rasgos. Había afinidades claras: deportes, música, estilos de vida.

Dibujarse implicó asumirse como imagen, fijarse en el papel, exponerse a la mirada de otros y otras. En un contexto donde ya se imponen etiquetas: “peligroso”, “popular”, “conflictivo”, “privilegiado”, representarse puede sentirse como un riesgo.

Por eso amplíé la consigna: no necesariamente dibujar el rostro, sino construir un retrato que hablara de aquello que les identifica. La pregunta dejó de ser “¿cómo me veo?” para convertirse en “¿qué habla de mí?”. Y ahí comenzó a aparecer el territorio simbólico que cada quien habita: lo que sueñan, lo que consumen, lo que practican, lo que les acompaña.

Sin embargo, hubo un dibujo que se quedó conmigo. Ale fue de los pocos que decidió dibujarse a sí mismo. Lo hizo a lápiz, sin color. Se retrató con los ojos y la boca vendados. Cuando

le pregunté por qué, respondió que se tapa el rostro porque intenta ver su mundo, pero hay cosas que definitivamente no entiende. La imagen me descolocó. Axel (por lo que me contó) es un estudiante que habita la calle con intensidad. Le gusta recorrer su barrio, caminarlo, encontrarse con sus amigos. Habla de su barrio con familiaridad, como quien conoce sus ritmos y sus códigos. En la calle, dice, puede ser él mismo.

¿Cómo se conjuga esa apropiación del espacio con la sensación de tener los ojos vendados? Tal vez la venda no habla de desconocimiento del lugar físico, sino de las estructuras que lo atraviesan. Tal vez no es que no vea su barrio, sino que percibe límites más profundos: sociales, económicos, simbólicos. El territorio puede ser espacio de libertad y, al mismo tiempo, de opacidad. Entonces pensé en el puente y pensé que la identidad no se construye al margen, se dibuja con sus materiales.



Figura 9 Autorretrato, Producción de estudiante, (2025). Grafito sobre cartón.

Algunos y algunas se representaron grandes, ocupando toda la hoja; otros, pequeños y desplazados hacia una esquina. Algunos trazos eran firmes; otros apenas insinuados. Había color donde parecía haber afirmación; grafito tenue donde asomaba la duda. No eran solo decisiones estéticas: eran posiciones frente a sí mismos, frente a sí mismas. El espacio que estábamos habitando todos y todas dejó de ser únicamente el lugar donde yo “aplicaba” una planeación. Se convirtió en un punto de cruce, un puente más, donde los relatos territoriales se hacían visibles.

En un mundo que constantemente les dice quiénes son (según su barrio, su acento, su uniforme), dibujarse se convirtió en una manera de disputar esa definición. Incluso quienes se negaron a dibujarse estaban diciendo algo. Negarse también es una forma de hablar. La escuela suele privilegiar la palabra oral o escrita como únicas formas legítimas de expresión. Sin embargo, en esos trazos había discursos completos. Había afirmaciones, silencios, anhelos y preguntas. Para verles también hay que aprender a escucharles. Escuchar el tamaño del dibujo, la presión del lápiz, la ausencia del color, la voz nerviosa al decir: “profe, no sé cómo dibujarme”.

La escucha es un gesto político. Reconoce que lo que cada uno y cada una tiene para decir sobre sí y sobre el lugar que habita vale. Suspende, aunque sea por un momento, la jerarquía que decide cuáles voces importan y cuáles no. Axel, con el rostro tapado, no sólo dibujó una inquietud personal. Pronunció una pregunta sobre el mundo que lo rodea. Y al compartirla, abrió la posibilidad de que otros también nombraran sus propias vendas. Tal vez mi tarea no era enseñarles a dibujarse mejor. Tal vez era abrir un espacio donde pudieran verse y saberse escuchados y escuchadas.

Bajar, cruzar, subir.

Cada mañana repito ese movimiento en la ciudad. En el aula ocurre algo similar: un ir y venir entre la imagen heredada y la imagen cuestionada; entre la etiqueta y el relato; entre el territorio impuesto y el territorio narrado.

El autorretrato fue una excusa. La apuesta era otra: que cada uno y cada una pudiera pronunciarse (aunque fuera en lápiz) y descubrir que su mirada también cuenta. Porque reconocerse es un acto íntimo, pero ser escuchado es un acto colectivo.

Y quizá, en ese cruce entre escuela y ciudad, entre dibujo y palabra, entre verse y ser visto o ser vista, empieza la posibilidad de otra forma de habitarlas.

Territorios en voz alta

Por Cristian

¿Qué es un territorio? No es solo tierra marcada en un mapa, un barrio representativo con algún nombre colonizador, una hectárea en algún terreno Colombiano, es un pulso vivo: el latido de tu piel bajo el sol de Medellín, el eco de tus pasos en la acera, el peso de miradas que intentan

cruzar la frontera. Es tu cuerpo entero, con sus curvas y cicatrices, sus sombras y luces, sus miedos y certezas, es esa mirada que te reconoce a ti misma y a ti mismo como un paisaje que narras con cada respiración.

Entonces nos preguntamos ¿cómo narramos un territorio? Quizás podríamos empezar poniendo atención a los sentidos que lo habitan, al olor a café en las madrugadas frías, a la arepa con quesito y la empanada de la esquina donde doña Martha, al roce áspero del concreto bajo tus pies, a la memoria de risas o miedos que se graban en tus músculos, a tu piel erizada por un recuerdo de felicidad o el terror que revive aquello que sepultaste en un lugar incógnito de tu memoria. Lo cuentas en voz alta, tejiendo historias que lo hacen real, inaprensible. ¿Cómo hacemos para no apartarlo de nosotros mismos y nosotras mismas? Reclamándolo. Con la voz que dice “no”, con el paso que no se detiene, con la lectura compartida que une cuerpos en resistencia. No lo cedemos; lo habitamos, lo defendemos, lo narramos para que no nos despoje el mundo afuera.

Mi cuerpo es un territorio. No un mapa quieto en papel, sino uno vivo, con fronteras que se mueven al ritmo de mis pasos. Como en “La venta” de Esther Fleisacher, ese cuento que leí con mis estudiantes donde el cuerpo de la mujer se convierte en mercancía, en un terreno que otros pretenden comprar, medir, poseer. ¿Recuerdan? Esa voz que narra la humillación sutil, el regateo por un pedazo de piel, de dignidad. Pausa. ¿Qué sientes cuando lees eso en voz alta? ¿Tu cuerpo se encoge? ¿No?

Pero el territorio no termina en la piel. Se extiende a las calles que piso, a Medellín que me abraza y me aprieta. Las aceras agrietadas de mi barrio por un árbol insurrecto que rompe el asfalto, todo son extensiones de mis venas: transitadas, invadidas, marcadas por huellas propias y ajenas. En “Mariposa sin alas” de Óscar Collazos, la protagonista vuela sin alas, atrapada en un espacio que la mutila, que le roba el vuelo. Su cuerpo, como el mío, como el nuestro, es un paisaje de ausencias: calles que no nos dejan pasar libres, esquinas que nos miran con ojos de depredador, murmullos que difaman y un olvido que se expande.

—Profesor, ¿y si el territorio es también lo que nos niegan?, —pregunta María—, con la voz temblorosa, mientras frotaba sus brazos como si marcara una frontera invisible. A mí en la calle me acosan. Me dicen cosas: “Mamacita, qué rica”, “Ven pa'cá” y “uy, qué rico”. Siento que mi cuerpo deja de ser mío, que la calle lo invade, lo viola con palabras, lo ultraja con miradas y cercena con esa frase “Para que se viste así”.

—Sí —responde Linda, desde el fondo del salón, con los puños cerrados. —A mí me ha perseguido un señor varias veces desde que he salido del colegio hasta mi casa, me ha tocado meterme en tiendas, llamar a mis amigos o amigas, a veces dudo de pedir ayuda porque el miedo me invade; desde entonces vivo con miedo de encontrármelo en algún lugar y no poder hacer nada. Se escucha un pequeño murmullo, una risa y luego un silencio. Pretendí creer por un momento que no había escuchado que alguien se reía, pero en ese mismo instante algo ardió en mí. Les recordé que precisamente esas cosas son las que hacen que todo esté mal, que precisamente ese pensamiento que invade la cabeza de aquel o aquella que se rio es una copia de esa misoginia y patriarcado que hemos heredado de la cultura, que naturalizamos y reproducimos. Con calma, respiro profundo, siento cómo una rabia invade mi cuerpo, siento un desasosiego, quisiera a veces creer que es una broma, pero sé que realmente no es así, sé en cuál lugar vivimos, sé cómo es el comportamiento de muchos masculinos en este sistema, sé cómo nos hacen pensar que somos solo simple carne de cañón, aún existe violencia, ¿no? Calles que son trampas, territorios donde el cuerpo femenino es presa. Algo así como esa mariposa de Collazos, sin alas para escapar.

Recordé aquella canción de Anita Tijoux rapera y cantautora chilena titulada “Antipatriarca” de su álbum “Vengo”. Letras que en su momento representaron y marcaron parte del cambio que empecé a realizar en mi vida y decidí compartirlo con mis estudiantes, una canción que esperaba les recordara que su cuerpo, su mente y su ser les pertenece, que no son objetos y que merece reclamarse.

Yo puedo ser tu hermana tu hija, Tamara, Pamela o Valentina
Yo puedo ser tu gran amiga, incluso tu compañera de vida
Yo puedo ser tu gran aliada, la que aconseja y la que apaña
Yo puedo ser cualquiera de todas, depende de cómo tú me apodas
Pero no voy a ser la que obedece porque mi cuerpo me pertenece
Yo decido de mi tiempo, cómo quiero y dónde quiero
Independiente yo nací, independiente decidí
Yo no camino detrás de ti, yo camino de la par a ti

Tú no me vas a humillar, tú no me vas a gritar

Tú no me vas someter, tú no me vas a golpear
 Tú no me vas denigrar, tú no me vas obligar
 Tú no me vas a silenciar, tú no me vas a callar

No sumisa ni obediente
 Mujer fuerte insurgente
 Independiente y valiente
 Romper las cadenas de lo indiferente

No pasiva ni oprimida
 Mujer linda que das vida
 Emancipada en autonomía
 Antipatriarca y alegría.⁶

Con esto esperaba que los estudiantes se cuestionaran qué tipo de hombres son, pues estas chicas con las que hoy coinciden no son solo compañeras de clase, son el reflejo de sus madres, hermanas, amigas y parejas, aquellos seres por los que muchas veces utilizamos expresiones como: “Yo me hago matar donde me toquen la vieja”, “Con mi hermana no se meta pirobo” “ Yo esa mujer la amo y por ella doy mi vida”, etc. Palabras que les cobran sentido cuando creen que algo les “pertenece”. Pero no es así, debemos recordar que cada uno y una es un territorio vivo, que la vida debe defenderse por sobre todo y que ante esto debemos levantarnos, cambiar, dejar de repetir patrones que nos hacen parte de la decencia humana, porque como sujetos tenemos el poder de decidir, de alzar nuestra voz para decir al unísono ni una y ni uno más, ni una desaparecida, ni un desaparecido más, ni un muerto más, ni una muerta más , ni un ultrajado más, ni una ultrajada más, ni una desplazada más, ni un desplazado más, ni un violado más, ni una violada más.

¡Mi territorio resiste! Lo reclamo y reclamamos con cada paso firme, con cada lectura compartida como esta. En voz alta, nuestros cuerpos se unen: el tuyo, el mío, el de Fleisacher, el de Collazos. Reflexionamos no solo el cuerpo, sino cómo late en estos lugares que habitamos; las veredas empedradas, los buses abarrotados, los barrios que nos nombran y nos despojan.

⁶ Tijoux, A. (2014). Antipatriarca. En Vengo. Oveja Negra; Nacional Records.

Somos territorios en mapa compartido. ¿Cómo lo reclamamos hoy?

Refugios de palabra

Por Tatiana

Todavía está oscuro cuando llego al colegio. La neblina de la mañana baja por los techos como si también estuviera despertándose. Avanzó despacio, con las manos frías dentro de los bolsillos y el silencio me acompaña: un silencio espeso, casi aplastante, que parece adelantarse a mis pensamientos y conocerlos antes que yo.

Mis pasos resuenan en el pasillo vacío. Ese eco lejano me recuerda que somos millones en el mundo, millones de voces superpuestas, millones de dudas y certezas. Y, sin embargo, hay días en los que siento que la mía sobra. Que lo que digo se pierde. Que lo que escribo no pesa. Quizá por eso escribir a veces da miedo. Porque, frente al papel en blanco, una termina enfrentándose consigo misma. Antes de entrar a la sala de profesores los veo: cinco gatos sentados, comiendo en silencio. La escuela es su casa. Habitan los pasillos con una calma antigua, como si conocieran mejor que nadie el ritmo de este lugar. Me observan sin prisa. Ellos conocen el ritual: primero el silencio, después la luz, luego las voces.

El colegio aún duerme. Pero el sueño dura poco. El frío comienza a abrirse. Algo se mueve detrás de las puertas cerradas. Entonces ocurre: los gatos se dispersan, los pasillos se iluminan y las risas avanzan como una ola que sube por las escaleras.

El colegio amanece. Las voces llenan cada rincón. Voces que juegan, que gritan, que apresuran, que comentan. Voces que se amontonan. Voces que se olvidan. Y otras que duelen, que se quedan, que hacen silencio por dentro. Esa mañana, en clase, abrimos un relato: *Celebración de la voz humana II* de Eduardo Galeano. Lo leímos una vez. Luego otra. Después otra más, como si cada lectura revelara un pliegue distinto. Había algo en ese texto que insistía en quedarse. Comenzamos a conversar de la soledad y de la compañía; de lo difícil que es, a veces, sostener lo que uno cree; de lo mucho que cuesta hablar cuando la palabra pesa. También hablamos de otros lenguajes: de lo que dicen los espacios, de lo que revelan las imágenes, de lo que susurran los gestos, de lo que el cuerpo recuerda en silencio. Hablamos del miedo a la palabra cuando golpea; de la vulnerabilidad y del refugio. Porque la palabra, cuando es tierna, puede ser casa.

Entonces les propuse escribir aquello que temían decir en voz alta. Lo que se quedaba atrapado en la garganta. Lo que nadie veía, pero pesaba. Cada una y cada uno guardaría su texto en un sobre hecho con sus propias manos. Cuando empezaron a escribir, el aula se transformó. El silencio se volvió denso, profundo, compartido. No era un silencio frío como el de la madrugada: era uno cálido, lleno de respiraciones contenidas, de manos que dudaban, de pensamientos que al fin encontraban salida.

Más tarde, algunos y algunas quisieron compartirme un pedacito de lo que habían escrito. Solo un pedacito, lo suficiente para no desbordarse. El amor apareció varias veces. Un amor que no se atreven a decir, que les duele callar, que les sostiene y les asusta. Ese miedo (tierno, adolescente, universal) repetido como un pequeño eco en varios sobres. También había quienes escribían sobre sentirse insuficientes, quienes hablaban de sus conflictos familiares y quienes confesaban el miedo a no cumplir las expectativas de nadie.

Escuchar sus voces, incluso en silencio, me conmovió profundamente. Por instantes fui testigo de un refugio hecho de papeles y colores. Un lugar donde nadie tenía que hablar fuerte para existir, y lo que sentí fue seguridad. No porque supiera qué hacer, ni porque tuviera respuestas, sino porque compartíamos ese espacio y ese compartir sostenía.

Me acerqué a la ventana. En el techo, los cinco gatos dormían. Quietos, confiados, como si el mundo fuera lo suficientemente amable para cerrar los ojos. No se habían ido nunca: solo esperaban el momento exacto para volver a aparecer.

Me quedé mirándolos, pensando en cómo habitaban el silencio sin desaparecer en él, en cómo confiaban en la comunidad que los cuida. Volví la mirada hacia el salón y los vi: mis estudiantes estaban haciendo lo mismo. Inclutados sobre sus hojas, guardaban en sobres de colores lo que más temían decir, en un silencio que no era absoluto porque sus voces se manifestaban de otra manera. Las protegían, las cuidaban y lo hacían juntos.

Sus escritos reclamaban su lugar en el mundo, su existencia. Entonces el silencio ya no era vacío, el papel en blanco no era amenaza, la palabra no era un riesgo.

Todo era un umbral.

Como los gatos en el techo, como los sobres en las manos de mis estudiantes, como los pasos en el pasillo al amanecer, escribir era eso: una forma de regresar, de volver a uno mismo, a una misma, de nombrarse.

Un acto que encuentra hogar, un sentimiento de pertenencia.

Re-existir entre tinta y montañas

Por Cristian

Despierto entre la conciencia y el sueño, con el arrullo de cantos mañaneros: el canto de los pájaros se entrelaza con el susurro del viento entre los espesos árboles. Siento el aliento de los sagrados apus, guardianes montañosos que se erigen sobre estas tierras antioqueñas, custodiando la memoria de un pueblo rebelde, impulsado por un deseo imponente de vivir. Camino por las asfaltadas calles de la Comuna 2, donde grafitis y gente portan memorias que marcan la historia de un territorio que a veces parece ajeno a nuestra realidad. Allí florece la re-existencia: no mera supervivencia, sino un renacer poético, un tejido de voces que se rehúsan al silencio, como flores insolentes que perforan el olvido.

En ese brote vital resuena el eco de María Mercedes Carranza, que nombra la patria como espejo de ruinas habitadas:

Esta casa de espesas paredes coloniales
y un patio de azaleas muy decimonónico
hace varios siglos que se viene abajo.
Como si nada las personas van y vienen
por las habitaciones en ruina,
hacen el amor, bailan, escriben cartas.
A menudo silban balas o es tal vez el viento
que silba a través del techo desfondado.
En esta casa los vivos duermen con los muertos,
imitan sus costumbres, repiten sus gestos
y cuando cantan, cantan sus fracasos.

Todo es ruina en esta casa,
están en ruina el abrazo y la música,
el destino, cada mañana, la risa son ruina;
las lágrimas, el silencio, los sueños.
Las ventanas muestran paisajes destruidos,
carne y ceniza se confunden en las caras,
en las bocas las palabras se revuelven con miedo.
En esta casa todos estamos enterrados vivos.⁷

Movidos y movidas por el deseo de transformar el mundo, de crear nuevas narrativas, mundos posibles, llegamos —estudiantes y yo, tejedores y tejedoras de palabras— a la Institución Educativa Ciro Mendía. El aula se convierte en círculo vivo, un espacio donde apuesto por una educación liberadora, crítica, emancipadora y, ante todo, una educación que nos permita reconocernos; no somos simplemente objetos, ni casas deshabitadas, somos la voz que se levanta, se reconoce, se nombra y re-existe.

Allí, entre pupitres que guardan historias de recreos y charlas matutinas irrumpe “Los amigos míos se viven muriendo”, un cuento de Luis Miguel Rivas como clave interpretativa: “¿Y si tu voz, como mi pluma, como el miedo, el silencio, ha estado encerrada en los muros de lo innombrable?”, les preguntó a los y las estudiantes. Una estudiante replica: “¿Por qué hablarnos de cosas tan profundas, si normalmente a los profesores no les interesan? ¿Por qué cuestionarnos, por qué crear un pensamiento crítico?” Daniela, responde: “porque el silencio nos mata más que la guerra. Si no hablamos, ¿quién nombra nuestras cicatrices?” Juan añade: “Nos han dicho que callar es sobrevivir, pero usted nos dice que la voz es antorcha”. Mientras estos diálogos se daban pensaba: ¿y si con ella quemamos el miedo? Quizás lograríamos que narrarnos no solo fuera un acto de rebeldía, sino la manifestación misma de la re-existencia.

Ahí es cuando reconocemos que la voz nos pertenece, que tenemos algo que decir; despertamos esa voz dormida cuestionando la realidad no como algo ajeno, sino como parte de nosotros. “Subasta” y “Pasión” de María Fernanda Ampuero encienden el fuego: relatos que

⁷ Carranza, 2019, como se cita en Poesía Innecesaria

quemar entrañas, remitiéndonos a violencias marcadas en cicatrices innombrables. “¿Por qué la violencia dicta en nuestras calles si la palabra puede ser antorcha que ilumina las heridas?”, preguntó. Mariana dice: “Porque el sistema nos quiere mudos, profesor”. Qué potente es eso, ¿no? Pensar que somos solo simples fichas de un juego de ajedrez, piezas cambiables de un engranaje, ¿será realmente así?, me cuestiono. Aquí entiendo lo importante de darle voz a esas narrativas en el aula, donde nombramos el sicariato que devora infancias, el desplazamiento que arrasa quebradas. ¿No es eso re-existencia? El lenguaje se torna fuego transformador de la agresión muda a la pasión narrada, de la sumisión al levantamiento poético.

La escuela no es el único lugar; la urbe transita conmigo, con paredes pintadas de memorias y luchas. Bajo un cielo azul oscuro de Medellín, como la Noche estrellada sobre el Ródano de Van Gogh (1888), remolinos azules giran como nuestras quebradas inquietas. Les muestro la imagen en el proyector: “¿No es este cielo el mapa de nuestra re-existencia, donde el caos estelar se ordena en espiral creadora, como nuestras palabras que giran del silencio a la luz?” Carlos suspira: “Es como nosotros, profesor: revueltos, pero vivos. ¿Por qué nos hace ver esto?” Respondo: “Para que vean que su voz, como los remolinos de Van Gogh, no pinta noches muertas, sino el pulso vivo del cosmos. Re-existimos nombrando, cuestionando, tejiendo esperanza en ruinas habitadas”.

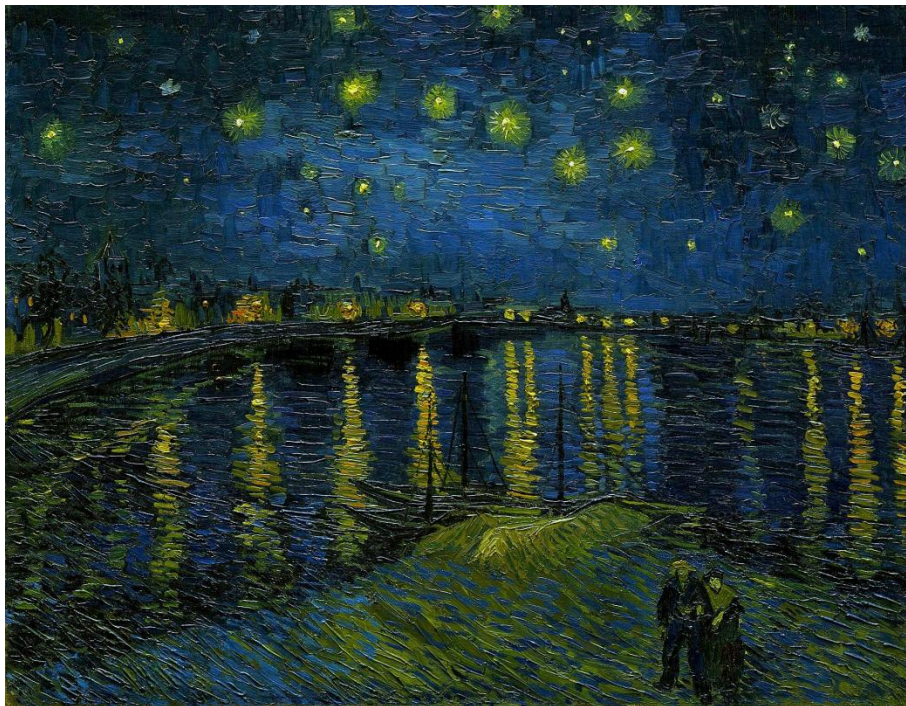


Figura 10 Noche estrellada sobre el Ródano. Vincent Van Gogh, (1888). Óleo sobre lienzo.

Así, en diálogos que perforan el alma, emergemos: estudiantes rebeldes forjando maestría, un practicante soñador apostando por grietas por donde fluye la tinta propia. La voz, herramienta primordial, como refugio de todos y todas.

Huellas de tinta en el camino

Por Cristian y Tatiana

El bus aguardaba en aquel lugar extrañamente frío y vacío una mañana soleada de junio. Poco a poco empezaron a aparecer rostros expectantes. Se empezaron a juntar las maletas, los snacks para el camino, los temores y los sueños. Aquellos rostros familiares de incontables horas encontradas en el Bloque 9 de la UdeA donde compartimos el café, el chocolate, la lectura, los salones de clases, el poema de Szymborska que llegó a nuestras vidas como ese faro de posibilidades para transitar nuestra memoria, narrarla, sentirla y vivirla.

Prefiero el cine.

Prefiero los gatos.

Prefiero los robles a orillas del Warta.

Prefiero Dickens a Dostoievski.

Prefiero que me guste la gente
a amar a la humanidad.

Prefiero tener a la mano hilo y aguja.

Prefiero no afirmar
que la razón es la culpable de todo.

Prefiero las excepciones.

Prefiero salir antes.

Prefiero hablar de otra cosa con los médicos.

Prefiero las viejas ilustraciones a rayas.

Prefiero lo ridículo de escribir poemas
a lo ridículo de no escribirlos.

Prefiero en el amor los aniversarios no exactos
que se celebran todos los días.
Prefiero a los moralistas
que no me prometen nada.
Prefiero la bondad astuta que la demasiado crédula.
Prefiero la tierra vestida de civil.
Prefiero los países conquistados a los conquistadores.
Prefiero tener reservas.
Prefiero el infierno del caos al infierno del orden.
Prefiero los cuentos de Grimm a las primeras planas del periódico.
Prefiero las hojas sin flores a la flor sin hojas.
Prefiero los perros con la cola sin cortar.
Prefiero los ojos claros porque los tengo oscuros.
Prefiero los cajones.
Prefiero muchas cosas que aquí no he mencionado
a muchas otras tampoco mencionadas.
Prefiero el cero solo
al que hace cola en una cifra.
Prefiero el tiempo insectil al estelar.
Prefiero tocar madera.
Prefiero no preguntar cuánto me queda y cuándo.
Prefiero tomar en cuenta incluso la posibilidad
de que el ser tiene su razón.⁸

Esos mismos rostros de maestras y maestros en formación que hemos asumido el riesgo de mirar lo que duele, de escuchar lo que incomoda, de dejar que el arte y la literatura nos muevan por dentro, aun sabiendo que tocar esas historias es siempre un acto de resistencia y, a la vez, un

⁸ Szymborska, W. (s.f.). Posibilidades. Audiolibros en Castellano.

acto de cuidado. Esa manera de hacer memoria con vivencias, de elaborar sentido donde antes solo había intemperie es lo que nos convocaba a emprender un viaje juntos, sin saber que nuestra historia iba a estar marcada por risas, lágrimas, impotencia, resignificación y valentía.

Gustavo, el hombre que conducía aquel bus (a quien luego llamaríamos “Tavo”) y que nos llevaría a la capital y nos permitiría movernos dentro de esa gran ciudad, nos saludó alegre y cálidamente. Entonces emprendimos el viaje todos juntos. Nueve horas de distancia que parecieron dieciocho nos separaban de nuestras casas, para instalarnos temporalmente en un hogar nuevo con personas que (sin saberlo en ese momento) se convertirían en familia.



Figura 11 *Rostros que re-existen. Elaboración personal, (2025). Collage.*

Teusaquillo era la localidad donde ahora nos encontrábamos. Salimos a caminar por esas frías calles asfaltadas llenas de librerías, museos y teatros. La cultura parecía palpitir allí.

Fueron días de conocer espacios que dejarían huellas en nuestra memoria, días en los que cada paso parecía abrir un archivo íntimo de ciudad y de historia. Desde universidades emblemáticas como la Pedagógica y la Nacional—cuyos pasillos resguardan voces que se han negado a desaparecer—hasta bibliotecas que, en silencio, sostienen las palabras que otros han dicho antes que nosotros: palabras de lucha, de resistencia, de ideas que insistieron en existir aun cuando nadie las quería escuchar. Allí, entre muros que parecían respirar, entendimos que cada estante, cada libro, cada sala de lectura era un pequeño santuario donde generaciones anteriores habían dejado, como migas de pan, sus sueños y su obstinada decisión de re-existir.

Los maestros y maestras que nos recibieron, así como los compañeros y compañeras de camino, cargaban en sus gestos esa dignidad conquistada a pulso. Lucharon —y siguen luchando—

por una educación emancipadora, crítica, soberana; una educación que no se conforme con repetir lo dado, sino que abra brechas, grietas luminosas por donde la palabra se vuelva refugio y también semilla. Y mientras escuchábamos sus relatos, sus batallas cotidianas, sus pequeñas victorias y enormes cansancios, sentimos que enseñar podía ser una manera de devolverle al mundo aquello que muchas veces intenta arrebatar: la capacidad de nombrar la vida, de existir con sentido, de imaginar lo que aún no ha sido posible.

Quizá lo hacemos por eso: porque cada pregunta que nos desafía abre una ranura, una diminuta abertura en la que la luz se cuela, persistente. Porque en medio de esa luz titilante comprendimos que educar no es solo transferir conocimiento, sino permitir que otros encuentren su forma de narrarse, sentirse y reconstruirse. Así, guiados por esas preguntas y por el eco de todo lo aprendido, llegamos al colegio en una de las periferias de Bogotá. Un lugar donde la ciudad cambia de ritmo, donde las montañas parecen acercarse un poco más como para proteger lo que allí acontece. La comunidad había erguido sus paredes con la convicción de quien apuesta por el futuro, incluso cuando el presente se tambalea. Levantaron aulas, patios, corredores, no solo con cemento, sino con la esperanza concreta de que la educación sería una manera de resistir al olvido, de transformar la herida en posibilidad.

Llegamos sin pretensiones, con el corazón lleno de una expectativa que todavía no sabíamos nombrar. Llegamos con las manos repletas de ilusiones, de curiosidad, de esa vocación que a veces parece frágil pero que, al encontrarse con otros y otras se fortalece. Éramos maestros y maestras en formación, sí, pero también aprendices de la escucha, del silencio, del asombro que se enciende cuando un niño o una niña te mira como si el mundo cupiera en una pregunta. En ese territorio construido con memoria y dignidad, comprendimos algo que no cabía en los libros ni en los apuntes de clase. Entendimos que enseñar es, sobre todo, un acto de encuentro. Que la educación se sostiene en miradas que se reconocen, en historias que se rozan, en presencias que acompañan sin invadir. Que cada niño, cada niña, cada joven trae consigo un universo entero y que nuestra tarea es cuidar ese universo, aprender de él, abrirle espacio para que respire.

Las risas y los silencios, las historias susurradas y las que irrumpían con fuerza, la timidez y la valentía, todo se mezclaba para darnos la bienvenida. Y fue en esa mezcla, en ese abrazo sutil entre lo que traíamos y lo que nos ofrecían, donde descubrimos que la escuela puede ser un hogar posible. Que el futuro, si lo nombramos juntos, quizá decida quedarse un rato más, quizá decida

echar raíces. Y así, sin darnos cuenta, nos volvimos parte de esa geografía afectiva. Finalmente, cuando el último día empezó a desdibujarse en el horizonte y la ciudad dejó de ser extraña para convertirse en un capítulo de nuestra propia historia, apareció Tavo de nuevo, con esa sonrisa tranquila que ya sentíamos cercana. Su bus nos esperaba, inmóvil pero atento, como si supiera que allí cabían no solo nuestros cuerpos cansados, sino todo lo que habíamos vivido en esos días: las preguntas que se abrieron, las certezas que se rompieron, las historias que nos atravesaron sin pedir permiso. Subimos por última vez a ese bus que, sin que nos diéramos cuenta, se había vuelto una extensión de nuestro hogar. Los asientos que antes nos parecían duros ahora tenían la tibieza de lo familiar; las ventanas, que al llegar mostraban un mundo desconocido, ahora reflejaban rostros distintos: los nuestros, transformados.

A medida que avanzábamos hacia el valle que nos cobija, sentimos que regresábamos siendo otros. No mejores ni peores, sino más conscientes, más sensibles, más despiertos. Íbamos con los espíritus movidos, con la memoria abierta, con la certeza de que algo en nosotros se había reacomodado para siempre. Y mientras el paisaje se desplegaba, entendimos que no volvíamos únicamente como estudiantes o como maestros en formación. Volvíamos como una familia tejida en la experiencia, en el cuidado mutuo, en las risas que rompieron el frío de Teusaquillo, en las lágrimas que nos encontraron sin aviso, en las palabras que compartimos y en las que guardamos en silencio.

Volvíamos juntos. Volvíamos distintos. Volvíamos siendo, por fin, aquello que solo el viaje nos permitió descubrir.

V. La experiencia como tejido de sentidos

Todo comienza como un gesto de aproximación lenta, casi al oído, más que como un preámbulo abstracto. Porque “la experiencia como tejido de sentidos” no es un título neutro, es un lugar donde el cuerpo, el territorio y la escuela se enredan hasta doler, hasta emocionar, hasta renacer, hasta sentirlo en los huesos. Abre la puerta para que lectores y lectoras también se sientan al borde del mismo lugar, que lo habiten, lo hagan suyo, allí donde la escuela y la ciudad abren grietas para florecer la palabra. Queremos que lo vivan como si escucharan nuestras voces murmurando al mismo tiempo y también las voces de cada sujeto que hizo parte de este telar: unas que hablan de la calle, la violencia, la indiferencia y otras que hablan de las palabras, el arte, la rabia, la posibilidad. No buscamos certezas, sino tensiones honestas, preguntas que nos obliguen a reconocer que educar es aprender a escuchar en medio de la indiferencia, a sostener lo que está a punto de romperse, y a atrevernos, otra vez, a cultivar algo distinto. Algo más vivo, más latente, más verdadero.

Trazos, escuela y territorio

La escuela se configura como un escenario donde el territorio se narra y se resignifica. El aula se convierte en una frontera entre lo que duele y lo que puede transformarse; entre las lógicas de exclusión y las posibilidades del cuidado. No es posible pensar la escuela sin el contexto que la atraviesa, pues es un espacio marcado por las huellas de la ciudad, sus ritmos, fracturas y memorias. Del mismo modo, tampoco puede comprenderse el territorio sin comprender las narrativas que allí se gestan, ya que reflexionar sobre la experiencia educativa implica reconocer que su carácter territorial no está al margen del contexto social, histórico y cultural que la atraviesa.

En este tránsito vislumbramos una ciudad tensionada, donde conviven el miedo y el cuidado, la inseguridad y la posibilidad de encuentro. El estudiantado habita una Medellín atravesada por fronteras visibles e invisibles que condicionan sus trayectorias, sus desplazamientos y sus formas de relacionarse con el otro. Sin embargo, también advertimos la emergencia de otras formas de habitar la ciudad desde la palabra, desde el reconocimiento mutuo y desde la posibilidad de construir vínculos que desbordan esas lógicas de fragmentación.

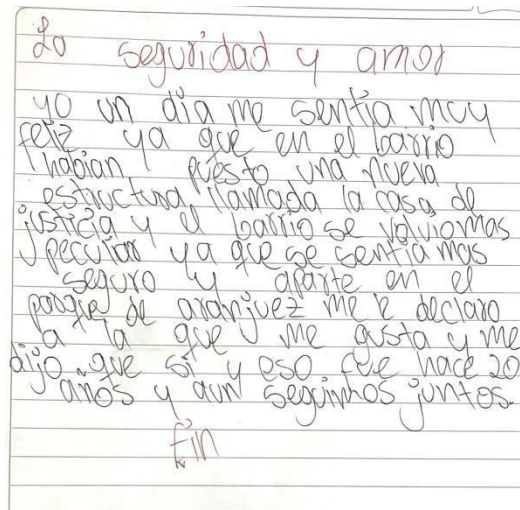


Figura 12 La seguridad y el amor. Archivo personal, (2025). Fotografía.

El territorio irrumpe en el aula en las voces de estudiantes, en sus formas de habitar el lenguaje, en sus gestos y silencios. A su vez, este espacio también produce territorio. Reconocemos que en su interior emergen dinámicas de poder que inciden en las relaciones escolares y, simultáneamente, reproducen o cuestionan las jerarquías presentes en la ciudad. Las formas de autoridad inciden directamente en la convivencia y en la manera en que los sujetos se reconocen (o no) como parte de un colectivo. Así, la interacción entre educación y territorio está mediada por relaciones de poder que pueden limitar la experiencia de lo común o abrir grietas para su reconfiguración. A ello se suma la tensión entre las expectativas institucionales y las realidades de quienes habitan la escuela. Los discursos normativos, muchas veces homogéneos, se enfrentan a contextos sociales y culturales diversos, atravesados por desigualdades, trayectorias familiares complejas y formas de vida que desbordan los marcos escolares tradicionales. Esta distancia no solo genera fricciones, sino que revela la necesidad de una escuela que escuche, que se deje afectar y que sea capaz de leer el territorio más allá de categorías rígidas. Se trata de un asunto estructural, ya que estos cambios requieren también transformaciones en las dinámicas estatales.

La identidad y la pertenencia aparecen como procesos en disputa. La escuela reúne múltiples mundos que no siempre dialogan con facilidad; sin embargo, es justamente en esa diversidad donde se abre la posibilidad de construir sentidos compartidos, reconocerse en la diferencia e imaginar otras formas de comunidad. Lejos de ser una institución aislada, la escuela se configura como un microcosmos de lo social, donde desigualdades, exclusiones y violencias del

contexto se hacen presentes a través de los cuerpos, las palabras y las trayectorias de quienes la habitan. En diálogo con Kaplan (2012), es posible reconocer cómo la escuela tiende a reproducir jerarquías bajo la apariencia de diferencias individuales. Aquello que se nombra como “talento” o “mérito” encubre con frecuencia desigualdades de origen que se legitiman como naturales. Esto no solo clasifica, marca subjetividades. Algunos o algunas estudiantes son investidos como capaces, mientras que otros u otras aprenden a leerse desde la falta, interiorizando la exclusión como destino. De este modo, el lenguaje escolar se convierte en un dispositivo central de clasificación. Nombrar no es un acto inocente: las etiquetas que circulan en la escuela operan como veredictos que configuran identidades y moldean la autoestima. La palabra no solo describe, sino que produce realidad. Como advierte Kaplan, estos modos de nombrar están imbricados con prejuicios sociales más amplios, lo que convierte a la escuela en un espacio donde las marcas del estigma se reproducen e, incluso, se intensifican.

Estas dinámicas se expresan en formas de violencia simbólica que atraviesan la cotidianidad escolar. Gestos, silenciamientos y modos de dirigirse al otro pueden inferiorizar por el origen, el cuerpo o la forma de habitar el mundo. No son hechos aislados, sino prolongaciones de las lógicas de discriminación presentes en la sociedad. La escuela aparece entonces como un territorio donde el conflicto social no desaparece, sino que se reinscribe en nuevas formas, muchas veces naturalizadas. No obstante, en medio de estas tensiones, la escuela también guarda una potencia que desborda su función reproductora. Skliar y Larrosa (2010) invitan a pensarla como un espacio de *scholé*: un tiempo suspendido de las exigencias productivas y de los destinos prefigurados. En este sentido, la escuela puede convertirse en un lugar de interrupción de las lógicas que asignan posiciones fijas según el origen. En esa suspensión emerge la posibilidad de comenzar de nuevo, de ensayar otras formas de relación, palabra y existencia.

Lo que se transforma en nosotros al habitar el territorio desde estos espacios no es solo una forma de comprender, sino una manera de mirar y situarnos. La experiencia desplaza una visión estática de la escuela como simple escenario de tránsito y permite comprenderla como un espacio vivo, atravesado por tensiones, donde las relaciones de poder no solo se reproducen, sino que también pueden ser interrogadas. La escuela deja de percibirse como un lugar dado y se revela como una superficie en permanente escritura. El territorio, entonces, deja de ser un fondo y se vuelve trazo, se inscribe en los cuerpos, en las palabras y en los gestos cotidianos. Y nosotros, al

habitarlo y pensarlo, también nos volvemos parte de esa escritura. Comprendemos que este escenario es, al mismo tiempo, reflejo y ruptura: un territorio en disputa donde se encarnan las desigualdades del mundo, pero también donde se hace posible interrumpirlas, nombrarlas y transformarlas.

Quizás, al final, de eso se trate: de aprender a dibujar de otro modo. De reconocer las huellas que nos preceden y, al mismo tiempo, atrevernos a esbozar nuevas líneas sobre el territorio que compartimos. Líneas que, aun en su fragilidad, abren caminos para imaginar y habitar la escuela de maneras más justas y sensibles. Porque esos gestos se inscriben en una ciudad que nos contiene y nos fractura, que nos acoge y, a veces, pareciera también limitarnos. Como sugiere el poema de José Manuel Arango, es en esa tensión entre lo que duele y lo que amamos donde la palabra insiste, la experiencia se vuelve trazo y todavía resulta posible imaginar otros modos de estar juntos.

2

Ésta es una ciudad amurallada
entre montañas. Uno mira en torno,
alzando la cabeza, y ve sólo
la línea azul de los montes, lejos,
sus picos.

Es el borde de una copa
quebrada.
Y en el fondo de la copa está la ciudad,
ensimismada, dura.

3

Hablo de la ciudad que amo,
de la ciudad que aborrezco.

Mientras anochece sobre los búcaros,
en las laderas,
en la boca del perro, en sus dientes.

Mientras anochece en el hueso
seco del corazón.⁹

⁹ Arango, J. M. (2003). *Poesía completa*. Universidad de Antioquia.

Tinta, palabra y re-existencia

*Mi gente de pie
Sequedad y tempestad
Los ojos de mi barrio se llueven en humedad
Contra viento y marea creamos humanidad
En contra del silencio rompiendo la frialdad
Ya que todo lo que tengo, tengo, tengo es mi verdad

Y que solo me acompaña-paña- paña mi verdad
Verdad, verdad mi verdad
No quiero tu autoridad
Solo quiero caminar con dignidad
Y conquistar mi libertad.¹⁰*

En el filo de la página, donde la tinta sangra, escribimos. No con pluma sumisa, sino con puño alzado: la palabra es nuestro grito de re-existencia, nuestro “¡aquí estoy!” tallado en nuestros cuerpos. Ya no somos solo murmullos o el eco de la desesperación; ahora nos pertenecemos. La escritura, la literatura, el arte (no son meros adornos estéticos, ¡no!). Son expresiones de vida, flechas de luz que perforan la niebla de aquello que fue silenciado. Ya no deseamos callar más, ya no deseamos ser habitaciones vacías, inhabitadas, sin voz.

Cuando las y los estudiantes narran, se narra el mundo; cuando escriben, se reescriben a sí mismos, a sí mismas, tejiendo desde el dolor, el miedo y la resistencia un tapiz de nuevos significados, una manera de nombrarse, de morar y ser. La tinta no obedece: es latido, es pulso que lucha, caos que se hace relato, voz que brota del silencio, donde la experiencia dolida florece en posibilidad. Nosotras y nosotros, que caminamos por calles marcadas por la violencia, la persecución y la opresión, pero también por la búsqueda de la dignidad de pueblos que se niegan a ser silenciados, olvidados o destruidos; que transitamos las aulas de Medellín y Bogotá y las habitamos desde nuestras cicatrices, memorias y palabras que interpelan, transforman y

¹⁰ Tijoux, A. (2014). Mi verdad [Canción]. En Vengo. Nacional Records.

reconfiguran la sociedad, construimos puentes para reconocernos como esa rabia justa que se levanta, se nombra y se afirma como palabra viva.



Figura 13 *Re-existencia*, Archivo personal, (2025). Fotografía.

Re-existir como la poesía que resalta el mundo, como crítica que combate el olvido y el silencio, que resiste, entre aquellas voces que se negaron a callar; somos tejido de esa construcción, el aliento y recuerdo de porqué es importante reclamar(nos) nuestras voces, evocando aquí *La casa de los espíritus* de Isabel Allende, donde Clara teje diarios para romper el silencio patriarcal y dictatorial, su tinta resucita voces silenciadas que se levantan contra el olvido impuesto. En las aulas de Medellín replicamos ese gesto: ¿qué pedagogía celebra la palabra indómita sin encadenarla? Narraciones, textos, poemas y escritos que nos reconocieron, que reconocían nuestro territorio, lo nombraban, lo contaban y cantaban. “Rabia” de Pedro Pastor amplifica el pulso, ese rugido contra el sistema que aplasta identidades, una rabia que se graba en surcos vivos y transforman la furia silenciada en fuego que aviva vidas. Así, la palabra no solo afirma vida; la deconstruye y reinventa, devorando silencios para inventar mundos nuevos, que fluyen como río libre que da vida a lo muerto. ¿Quién silencia y quién nombra?

Así lo pensábamos y lo cuestionamos en el aula, entre esas lecturas que se volvieron refugio en medio de sombras, posibles respuestas y la excusa perfecta para tejer reflexiones frente a la cotidianidad que habitamos. Quizás porque muchas veces nos encontramos allí, como reflejos en sus páginas, identificando esos fenómenos sociales que vislumbramos en nuestra realidad, como

en una Vida Pico de José Ardila, esa narrativa que describe perfectamente esos momentos angustiantes, el encuentro casual con el amor o un pulso febril, donde la juventud se quiebra en picotazos de asfalto y sueños rotos, evocando el eco de Andrés Caicedo en ¡Que viva la música!, con sus personajes que bailan al borde del abismo entre la euforia y la ruina. Como ríos subterráneos que convergen, estas voces resuenan también en la epopeya de Los miserables de Victor Hugo, donde el hambre forja rebeldes y la ciudad devora a sus propios hijos, invitándonos a nombrar lo innombrable, a convertir el aula en un territorio de resistencia.

Pero este transitar no es sendero de flores; así como las rosas que entre su belleza encierran espinas. Las incertidumbres nos acechaban como sombras en la medianoche: ¿cómo enseñar cuándo el mundo silencia voces? Obstáculos como muros invisibles, currículos rígidos, aulas atestadas de miedos, inseguridades, burlas y ecos de emociones que estallan como volcanes contenidos. Conflictos que nos parten: el choque entre el yo maestro y maestra, el sistema que domestica, el dolor de ver alumnos tragados por el olvido. En nuestra propia carne, sentimos esa rebelión interna, ese nudo de rabia que aprieta el pecho al narrar experiencias que duelen. Sin embargo, en esa tensión late la alquimia: el obstáculo se vuelve tinta, el conflicto verso insurrecto. Re-existimos porque nombramos lo innombrable, transformando la herida en herida que sana.

Aquí dialogamos, no con sumisión, sino con fuego purificador. Mary Oliver (2025), esa poeta de los bosques salvajes nos susurra: “Decidme, ¿qué es lo que planeáis hacer con vuestra única, salvaje y preciosa vida?” (p.523). Su mirada amplía la nuestra, la palabra no es obediencia, sino wildness, un rugir poético que contradice el aula y la vida domesticada. En nuestros estudiantes, esa vida salvaje se reescribe en narrativas que desafían el canon. Jerome Bruner (1997), con su narrativa como motor del sentido, entrelaza su visión de mundo con la nuestra: la educación no es transmisión muerta, sino construcción viva de realidades que merecen y buscan ser nombradas, que resignifica el olvido con el existir. “Dicho con otras palabras, la educación consiste en construir 'currículos en espiral'. Es decir, modos de profundizar más y mejor en un determinado corpus de conocimiento en función del entendimiento que corresponda al desarrollo cognitivo del alumno” (Guilar, 2009, p. 11). Con rebeldía declaramos que la enseñanza no solo es suministrar información en cuerpos que creen vacíos, es sin duda alguna ese rugido que dice aquí estamos, es pertenecemos y narrarnos porque esto nos permite reconocernos y reconocer. En contextos de silenciamiento, en re-existencia, que el relato no sólo explica, sino que libera. Autores y autoras no

son eminencias; son compañeros y compañeras de lucha, espejos que distorsionan para aclarar nuestro propio caminar hermenéutico. Como en esta voz:

El viaje

Un día por fin supiste
lo que tenías que hacer, y lo empezaste,
aunque a tu alrededor algunas voces
insistían en gritar
malos consejos...
Aunque toda la casa
se puso a temblar
y sentiste el viejo tirón
en los tobillos.

“¡Arréglame la vida!”,
gritaba cada una de las voces.

Pero no te detuviste.
Sabías lo que tenías que hacer,
aunque el viento husmeara
con sus dedos rígidos
hasta en los cimientos,
aunque su melancolía
fuese tremenda.

Ya era bastante tarde
y era una noche espantosa
y la carretera estaba llena
de ramas y piedras caídas.

Pero poco a poco,
a medida que dejabas atrás sus voces,
las estrellas comenzaron a arder
a través de las láminas de nubes,
y se oyó una voz nueva

que lentamente
reconociste como tuya,
que te hacía compañía
mientras a zancadas
penetrabas cada vez más en el mundo,
con la decisión de hacer
lo único que podías hacer...
la decisión de salvar
la única vida que podías salvar.¹¹

Y entonces, los desplazamientos: rupturas que nos catapultaron. Cambios en el quehacer docente —de aulas estáticas a círculos de narración viva, de lecciones mudas a explosiones poéticas—. Lo que nos movilizó fueron nuestras vidas, las vidas de los y las estudiantes, de una ciudad que pide curar sus cicatrices, el eco de protestas en las calles, el pulso de la vida que no cabe en planes curriculares. Nos desplazamos de la logística segura de antaño a la pedagogía insurrecta, donde la tinta ya no informa, sino que transforma. Estos quiebres nos reubicaron, nos hicieron nómadas del sentido: del dolor al relato, del silencio a la palabra dibujada. Hoy, en este espacio simbólico, afirmamos: la re-existencia no es fin, es un comienzo perpetuo.

Memorias que escriben el yo: narrarse en la vulnerabilidad

Cada historia que habita el aula y el territorio lleva consigo huellas, silencios heredados, experiencias no dichas y afectos que buscan un lugar donde nombrarse. La escuela puede convertirse en un espacio donde esas memorias logran emerger. Cuando se abren tiempos y condiciones para recordar y narrar, no sólo se evoca el pasado: también se reconfigura el lugar desde el cual se habita el presente. Narrarse es, entonces, un acto de reescritura, una manera de tomar distancia de lo vivido para volver a ello con otras palabras, sentidos y posibilidades. Ese gesto, aparentemente íntimo, se vuelve profundamente político, pues permite al estudiantado

¹¹ Oliver, M. (2025). Devociones. Poesía reunida. Lumen. (Poema “El viaje”).

asumirse como sujetos históricos, portadores de memoria y capaces de proyectar futuros que no estén completamente determinados por su origen, como suelen sugerir los prejuicios. Sin embargo, narrarse implica inevitablemente vulnerabilidad. Contarse supone exponerse, reconocer las propias heridas, los miedos y las incertidumbres. En consecuencia, este acto requiere cuidado, escucha y una ética del acompañamiento, especialmente en contextos donde muchas experiencias han sido minimizadas o silenciadas y donde expresarse puede convertirse en un nuevo quiebre. No se trata de forzar la palabra, sino de posibilitarla: de crear un ambiente donde decir sea una opción y donde el silencio también tenga un lugar legítimo.

En este transitar, la literatura y el arte emergen como mediaciones esenciales. A través de estos dispositivos, lo que parece individual encuentra resonancia en lo colectivo. Leer una historia, habitar un poema o trazar una imagen permite reconocer que muchas emociones vividas en soledad (el dolor, la pérdida, el desarraigo, la duda) son profundamente humanas y compartidas. En ese reconocimiento se disuelve, aunque sea por un instante, la sensación de aislamiento y aparece la certeza de no estar solos. Entonces, la palabra (propia y ajena) se convierte en refugio y posibilidad. En ella se entrelazan memorias que no solo ayudan a comprender lo que somos, sino que habilitan otras formas de nombrarnos. Narrarse no es únicamente un ejercicio de introspección: es también un acto de resistencia frente al olvido y de creación frente a lo impuesto. Las memorias que se escriben no se cierran sobre sí mismas; se expanden hacia otros y otras.

El mundo sensible y la narratividad se presentan como mediaciones fundamentales en la construcción del yo. No solo permiten nombrarnos, sino también tejer un sentido de pertenencia que, en medio de tantas experiencias de soledad, abre la posibilidad de sentirnos acompañados y acompañadas. En este entramado de relatos, emociones y símbolos, la identidad se configura como un proceso en constante movimiento. Se constituye en ese “rodeo” por los signos, por las historias que contamos y que nos cuentan. Como sugiere Ricoeur (1996), comprendernos implica necesariamente narrarnos: la experiencia humana, dispersa y a veces confusa, encuentra en la narratividad una forma de organizarse; la vida se vuelve relato cuando logramos hilvanar lo vivido en una trama que lo dota de sentido. Narrar, más que contar, es hacer legible la experiencia. El pasado deja de ser algo cerrado. Al volver sobre las propias memorias, estas pueden resignificarse desde el presente, abrirse a nuevas interpretaciones y proyectarse como deseo. Narrarse es también una forma de reescribir(se). Y en ese proceso no solo nos encontramos con lo que somos, sino con

lo que podríamos llegar a ser. Las historias amplían el horizonte del “sí mismo”, permitiendo que la identidad se desplace, se expanda y se transforme.

Este proceso no ocurre únicamente en el plano de la palabra. El mundo sensible de las emociones y los afectos (aquello que nos toca y nos conmueve) es el anclaje profundo de esa construcción. Sin esta dimensión, la experiencia sería vacía. Recuperar lo sensible es, de algún modo, devolverle al sujeto su espesor humano: reconocer que sentimos antes de comprender y que existe una forma de pensamiento que también se encarna en la afección. En un contexto donde con frecuencia se privilegia lo técnico y lo productivo, detenerse en lo sensible se vuelve un gesto político frente a la modernidad líquida (Bauman, 2004) que nos ahoga. El arte y la palabra construyen espacios simbólicos que resguardan la intimidad y, al mismo tiempo, abren ventanas hacia el afuera. Permiten comprender y componer paisajes más amables, donde lo interno y lo externo logran encontrarse sin anularse. Las historias comienzan a entrelazarse y, en ese entrecruce, emerge un nosotros.

La memoria no es archivo muerto, sino herida viva que cosemos con dignidad rebelde, un espacio donde las cicatrices, esas marcas de exilios, violencias y contrahegemonías se convierten en mapas de voz activa. Narrar el dolor pasivo, transformarlo en re-existencia; como las víctimas del conflicto que, según procesos de memoria histórica, resisten el olvido oficial hilvanando relatos colectivos que gritan “¡no nos borraron!” En el aula, esta memoria dignifica a las y los estudiantes, elevándoles de silenciados a sujetos históricos; sus huellas no pesan como cadenas, sino que impulsan futuros indómitos, tejiendo un “nosotros” que desafía prejuicios y ahoga soledades. Así dialoga con Ricoeur (1996): la narratividad no solo organiza el caos vivido, sino que lo arma como resistencia encarnada, donde lo sensible (emociones crudas, afectos rotos) se erige en dignidad política, un refugio que expande el yo hacia horizontes compartidos y transformadores.

Para quien levanta la voz,
para quien empuña la palabra,
para quien conoce el poder y la fuerza que a la verdad acompaña,
para quien exige justicia,
para quien actúa y no calla,
para quien a pesar de todo se mantiene fiel a su causa,
para aquel que no se dejó caer, aunque nada parecía ir bien,

para aquel que sigue luchando y sigue confiando al cien pues
este sentimiento no nos lo van a arrancar,
la esperanza nos alumbra para poder avanzar.¹²

¹² Lengualerta. (2014). *For Those* [Canción]. En *Aurora (Extended version)*.

Ecos: voces que siguen trazando y re-existiendo

En este andar por las calles llenas de historias de Medellín fuimos recogiendo fragmentos de vida: voces que susurran, silencios que pesan y palabras que, al encontrar su cauce, comenzaron a nombrar lo que antes parecía innombrable. Este recorrido, más que una ruta trazada, fue un desplazamiento sensible por territorios internos y colectivos, donde la escuela se expandió más allá de sus muros y se entrelazó con la experiencia viva de quienes la habitan. En estas conclusiones no buscamos clausurar lo vivido, sino abrir un espacio para reconocer las transformaciones, tensiones y posibilidades que emergieron en el camino.

Reconocimos que el silencio (que no siempre es elegido, sino impuesto), guarda múltiples significaciones del mundo. En él hallamos palabras no dichas, emociones contenidas y experiencias que, al no encontrar un lugar para ser nombradas, quedan suspendidas en los márgenes de la escuela y de la vida. También, entendimos que no se trata únicamente de habilitar espacios de expresión, sino de sostener procesos que permitan reconocerse a sí mismos y a sí mismas como protagonistas de su propia experiencia y como actores capaces de incidir en la realidad que habitan. En este sentido, propiciar que las y los jóvenes levanten su voz implica mucho más que invitar a hablar, supone acompañar en el reconocimiento de que lo que piensan, sienten y tienen para decir, posee valor, densidad y un lugar legítimo en el mundo. Lo global que parece exigir inmediatez y resultados visibles y respuestas rápidas, dejando poco margen para la duda, la reflexión o el tiempo necesario para comprender(se), atraviesa la vida cotidiana de las juventudes y plantea grandes retos para el ejercicio docente y, más profundamente, para la existencia misma, pues pareciera que estar en el presente en la actualidad ha perdido peso: todo sucede, todo circula, pero poco realmente acontece. El acontecimiento ya no se sedimenta como experiencia significativa, sino que se consume y se reemplaza con rapidez. Entre el ruido estrepitoso y constante de estímulos, exigencias e información, lo esencial, lo que nos vincula, se desdibuja, se vuelve frágil, desplazable. En su lugar, lo mercantil parece ganar cada vez más fuerza, imponiendo valores ligados a la productividad, la eficiencia y el rendimiento, tensionando las posibilidades de la escuela como espacio de encuentro, escucha y construcción de sentido.

Nuestra apuesta por recuperar lo humano implicó también resistir a estas lógicas y apostar por espacios educativos y sociales donde la palabra no sea solo escuchada, sino también legitimada.

Es allí donde la voz surgió como una posibilidad de re-existencia. Nombrar(se) se convirtió en un acto que interrumpe la inercia, que devuelve espesor a la experiencia y que permitió a los sujetos reconocerse como parte de un tejido más amplio, en el que sus voces no solo importan, sino que tienen capacidad de transformar. En ese proceso, la literatura apareció como un gesto de sacudida y descolocación: un modo de cuestionar lo dado, de interrumpir la quietud de lo previsible. En efecto, generó condiciones para nombrar la experiencia humana en su complejidad, recuperar los sentidos, habilitar preguntas y abrir fisuras por donde pudiera filtrarse lo indecible. Leer y escribir se tradujeron en actos de resistencia frente a la simplificación de la experiencia y al empobrecimiento del lenguaje.

Junto a ella, el arte surgió como una fuerza que abre caminos. A través de múltiples lenguajes (visuales, corporales, sonoros, narrativos), dio lugar a nuevas formas de levantar la voz, de decir(se) y de crear sentido. Permitió reconocer el carácter plural de las subjetividades y, al mismo tiempo, afirmar que en cada sujeto habita un fuego propio: una potencia singular que ilumina este valle que compartimos.

La narración se constituyó, entonces, en el motor que impulsó las voces, las experiencias y las reflexiones. Narrar fue una manera de organizar lo vivido, de darle valor a la experiencia y de volverla compartible. A través de la palabra narrada, las vivencias dejaron de ser fragmentos aislados para convertirse en relatos con sentido, capaces de conectar a la comunidad y de habilitar nuevas formas de comprensión del mundo y de nosotras y nosotros.

Pero también fue un camino serpenteante (característico del territorio que habitamos). En ese ir y venir, comprendimos que el cuerpo educativo, atravesado por dinámicas que hoy complejizan la experiencia de sentir (no solo desde su lado duro y hostil, sino también desde su dimensión suave y sensible), se ve constantemente abocado a reinventarse. Vivimos en una época en la que las conexiones parecen estar en auge, muchas personas, múltiples plataformas y diversos modos de interacción, sin embargo, la cantidad no garantiza la calidad de vínculos. Esa hiperconectividad no siempre se traduce en encuentros significativos o en relaciones humanas profundas. En este escenario, el vínculo entre docente y estudiante no es necesariamente efímero, pero sí es atravesado por formas dispares de reconocer el entorno. Las distancias generacionales, culturales y simbólicas se amplían y exigen de la docencia una escucha atenta y una disposición constante a comprender esos otros modos de estar, sentir y significar la realidad.

Nuestra propia manera de relacionarnos con el mundo se puso en tensión incontables veces. Los temblores que atravesaron la experiencia no fueron externos, sino también internos; nos hicieron mirarnos, cuestionar nuestras certezas y replantear las bases sobre las que habíamos construido nuestra manera de habitar la escuela y el ejercicio pedagógico. En ese movimiento, emergió la necesidad de enraizarnos en prácticas que interrumpen lo establecido, que desbordan los márgenes de lo tradicional y ponen en jaque su vigencia. Fue así como la escucha, el cuidado y la ternura comenzaron a colarse por las puertas y ventanas como fuerzas vitales que reclaman su lugar en el aula y el mundo. Estas dimensiones, históricamente desplazadas o subestimadas, se revelaron como pilares fundamentales para sostener vínculos, alojar subjetividades y permitir condiciones de posibilidad para que algo verdadero pueda acontecer en el aula. Como maestra y maestro en formación, reconocemos una responsabilidad ética y política fundamental: entender la realidad que las juventudes están habitando, pero también ayudar a vislumbrar otros mundos posibles. No se trata sólo de adaptarse a las nuevas formas, sino de ensanchar el horizonte de lo pensable, de abrir grietas en lo dado, de habilitar preguntas allí donde parece que todo ya está resuelto. Acompañar esas inquietudes en la construcción de la palabra es, en última instancia, guiarlas en la construcción de sentido, de identidad y de futuro.

En este horizonte, la experiencia desarrollada permitió reconocer que la narración autobiográfica y las prácticas artísticas no sólo nombran el dolor territorial, sino que también lo transmutan y lo develan. En el contexto de la Comuna 2 de Medellín, esas vidas que coexisten en las aulas comenzaron a asumirse como narradores y narradoras de su propia historia, reconociendo la escuela como un territorio dialógico de memoria. La literatura dejó de percibirse como un cúmulo de hojas ajenas y distantes para convertirse en un lenguaje encarnado en su realidad, una metáfora de libertad en la que cada autorretrato, cada texto y cada palabra emergieron como gestos de afirmación y de resistencia colectiva.

Este proyecto de grado (y de vida) no solo deja aprendizajes, sino también tareas abiertas. En su devenir, emergen interrogantes que invitan a seguir pensando y habitando este camino: ¿cómo escalar estas pedagogías narrativas a toda la institución o a redes de escuelas en comunas similares, considerando las limitaciones presupuestales y los currículos estandarizados? En esa misma línea, ¿cómo sostener en el tiempo pedagogías de la voz y la memoria en instituciones atravesadas por lógicas de homogenización?

En el plano de la práctica pedagógica, surgen otras preguntas fundamentales: ¿cómo acompañar los silencios, las resistencias y las fracturas que también emergen en estos procesos sin forzar la voz? ¿Qué implica, para quienes enseñamos, sostener una práctica que no domestique la palabra, sino que la cuide en su dimensión crítica, poética y situada?

Y, más allá del aula, queda una inquietud que interpela también a quien lee: ¿qué voz has callado hoy ante el murmullo indiferente de tu mundo? Queda pendiente expandir estas experiencias, estos talleres y estas preguntas por la voz, la palabra y la memoria como territorios vivos hacia otros espacios y redes comunitarias, integrando diversas formas de arte que permitan disputar las narrativas hegemónicas y fortalecer pedagogías críticas que se opongan al olvido y al silenciamiento. Porque, en última instancia, esta tinta propia no concluye. Su latido permanece en cada voz que se atreve a nombrarse, en cada historia que encuentra su cauce, en cada gesto que resiste al olvido. Tal vez de eso se trate el oficio de enseñar, de custodiar palabras como quien cuida semillas, de sostenerlas en el tiempo, de confiar en que, incluso en medio del ruido, la dureza y la prisa, algo germina.



Figura 14 *Grietas*, Tatiana Ceballos, (2026). Acrílico sobre lienzo.

Referencias

- Ayciriet, F., y Porta, L. (2024). La narrativa auto-biográfica en clave de inmersión estética: Tres relatos para una des-re-composición. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 18(26), e147. <https://doi.org/10.24215/23468866e147>
- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Paidós.
- Alcolirykoz. (2014, 18 de noviembre). *La noche* [Canción]. En *Efectos secundarios*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=defTK8oSmUg&list=RDdefTK8oSmUg&start_radio=1
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica. <https://mediacionartistica.org/wp-content/uploads/2018/04/modernidad-liquida-pdf.pdf>
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *Investigación biográfica: El análisis de relatos de vida en contextos educativos*. La Muralla.
- Bermúdez, R., y Vega-Corredor, D. A. (2020). Memoria, narrativas juveniles y arte como prácticas de re-existencia en contextos de violencia urbana. *Revista Educación y Ciudad*, 39, 97–110. <https://www.redalyc.org/journal/5723/572367413007/html>
- Bárcena, J. O., y Mélich, J. C. (2000). *La ética del ciudadano: Moral, política y educación*. Paidós Ibérica.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La cultura de la educación*. Morata.
- Bruner, J. (2004). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bowles, S., y Gintis, H. (1976). *La escolarización en la América capitalista: La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Basic Books.
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Alba Sud.
- Cabrera, Á. A., y Leiva, G. (2022). Pedagogías críticas y memorias juveniles: Experiencias de re-existencia desde la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 18(1), 58–74. <https://www.redalyc.org/journal/7039/703972351004/html>
- Castrillón, S. E. (2005). *Odios*. Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia. <https://www.camaramedellin.com.co/Portals/0/Documentos/Cultura%20C%C3%A1mara/Odios529d.pdf>
- Canizales Benítez, T., y Romero Silva, S. (2022). *Resignificar la(s) diferencia(s) para criticar el romanticismo de la(s) desigualdad(es) a partir de la educación emancipadora de Paulo Freire* [Trabajo de grado, Licenciatura en Pedagogía Infantil]. Universidad Distrital Francisco José de

- Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/071bc765-1275-4999-86f3-2ccd6e67c1ab/content>
- Cardona-Cardona, Á. M., y Sánchez-Agudelo, P. V. (2021). Narrativas del conflicto armado colombiano en el escenario escolar: Estado del arte. *Revista Eleuthera*, 23(2), 233–254. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/5092>
- Cubells Pérez, C. (2025). *La educación crítica en la creación artística: conciencia, disenso y emancipación* [Tesis doctoral]. Universidad Carlos III de Madrid. <https://e-archivo.uc3m.es/rest/api/core/bitstreams/9d356f10-a48b-4983-a16b-355b9e8e69e7/content>
- Carter, K. (1993). El lugar de la historia en la enseñanza y la formación docente. *Educational Researcher*, 22(1), 5–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X022001005>
- Caruth, C. (2016). *Experiencia no reclamada: Trauma, narrativa e historia*. Universidad de Buenos Aires.
- Charon, R. (2015). *Medicina narrativa*. Paidós.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2000). *Indagación narrativa: Experiencia e historia en la investigación cualitativa*. Jossey-Bass Publishers.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Córdoba, M., [otros autores según lista completa]. (2017). Pilares de la educación inicial: Mediadores para el aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 15(1), 85–98. <https://revistas.ucatolic Luisamigo.edu.co/index.php/jsr/article/view/2582>
- De Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Union Générale d'Éditions.
- Dilthey, W. (2000). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Denzin, N. K. (2014). *Interpretive autoethnography* (2.^a ed.). SAGE Publications. <https://www.academia.edu/33544214/Autoetnograf%C3%ADa Interpretativa>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Eagleton, T. (2013). *Cómo leer la literatura*. Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Frank, A. (2016). *El narrador herido: Cuerpo, enfermedad y ética*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

-
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* [Versión digital]. Paz e Terra. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método*. Sígueme.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI. <https://www.colegioemaus.edu.ar/assets/el-libro-de-los-abrazos.pdf>
- Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas* (2.^a ed.). Gedisa.
- Gilligan, C. (2013). *Unirse a la resistencia*. Herder.
- Giraldo Quintero, L. (2022). *Literatura, arte e imagen: posibilidades en el aula hacia la generación de experiencia* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/c888310a-fbe8-4d96-a013-634f9626a614/content>
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales* (pp. 41–87). Paidós. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>
- Gómez-Cano, M. A., y Buitrago-Martínez, A. M. (2021). La escuela como territorio de re-existencia: Apuestas desde la palabra poética y la narrativa visual. *Revista Colombiana de Educación*, 81, 227–250. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/12415/10207>
- Grobéty, A.-L. (2005). *Tiempo de palabras en voz baja* (A. Garraón, trad.; E. León, ilustr.). Anaya.
- Goodson, I. (2012). *Desarrollando la teoría narrativa*. Narcea.
- Greene, M. (1995). *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Jossey-Bass.
- Greene, M. (2001). *Variaciones sobre una guitarra azul: Conferencias del Lincoln Center Institute sobre educación estética*. Teachers College Press. <https://es.scribd.com/document/726097544/Maxine-Greene-Variaciones-Sobre-Una-Guitarra-Azul>
- Han, B.-C. (2014). *La agonía del Eros*. Herder.
- Hesse, H. (s. f.). *Siddhartha*. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. <https://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/docs/Siddhartha.pdf>
- Hurtado, L. M., y Porto-Gonçalves, C. W. (2022). Resistir y re-existir. *GEOgraphia*, 24(53), e54550. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2022.v24i53.a54550>

-
- Instituto Técnico Industrial Ciro Mendía. (s. f.). *Filosofía institucional*.
<https://ciromendia.edu.co/index.php/institucional/filosofia>
- Jackson, M. (2013). *La política del relato*. Amorrortu.
- Kaplan, C. (2012). *La afectividad en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J., y Aparici, B. (2000). Aprender de oído: El aula, el claro y la voz en María Zambrano. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(26–27), 37–46.
- Larrosa, J. (2006). Experiencia y narración. *Revista Educación y Pedagogía*, 18.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19060>
- Larrosa, J. (2018). *La experiencia y la alteridad: Notas sobre la pedagogía de la experiencia*. Hipócrates.
- Laub, D. (1995). Verdad y testimonio: El proceso y la lucha. En C. Caruth (Ed.), *Trauma: Exploraciones en la memoria* (pp. 61–75). Paidós.
- Martínez-Arango, C. L. (2023). Poéticas de la vida: Escuela, arte y subjetividad en territorios atravesados por la violencia. *Revista Estudios de Educación*, 38(1), 79–100.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/esteducacion/article/view/96026/92979>
- McAdams, D. (2015). *El arte y la ciencia del desarrollo de la personalidad*. Morata.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (4.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Ospina Mesa, C. A., Montoya Arango, V., y Sepúlveda López, L. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, 44(Esp.), 15–34.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>
- Oliver, M. (2025). *Devociones. Poesía reunida*. Lumen.
- Paiva, A. (2004). La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, 5(26), 133–142. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-8.pdf>
- Petit, M. (2007). *¿Construir lectores?* Fondo de Cultura Económica.
<https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/petit.pdf>
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica. <https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/PETIT-Leer-el-mundo.pdf>
- Petit, M. (2023). *Somos animales poéticos: Algunos usos de los libros y del arte en estos tiempos críticos* (R. Segovia, Trad.). Editorial Océano.

-
- Porto-Gonçalves, C. W. (2012). Resistir y re-existir: Territorialidades y luchas en América Latina. *Geographia*, 14(2), 13–32.
<https://periodicos.uff.br/geographia/article/download/54550/33356/198629>
- Pinillos Garrido, K. Y., y Urango Roldán, D. A. (2023). La enseñanza de la escritura creativa en torno al conflicto armado en el municipio de Caucasia, Antioquia. *Revista Cuadernos Pedagógicos. Universidad de Antioquia*. <https://ciencianacional.co>
- Ramos-Pérez, J. C., y Gamboa-Mora, M. C. (2024). Didáctica del conflicto armado en Colombia: Aproximación a un estado de la cuestión. *El Ágora USB*, 24(2).
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora>
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración* (Vols. 1–3). Siglo XXI.
https://www.academia.edu/25251957/Paul_Ricoeur_Tiempo_y_narraci%C3%B3n
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica* (2.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2010). *Hermenéutica y ciencias humanas*. Trotta.
- Skliar, C., y Larrosa, J. (2010). *Solo aprender es políticamente incorrecto*. Laertes.
- Segato, R. L. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Tinta Limón Ediciones. https://tintalimon.com.ar/public/nb17ss278nqgh7lvoki8vfoh751y0/pdf_978-987-27390-4-1.pdf
- Sarmiento-Castano, L. M., y Barreto-Roa, L. C. (2019). El aula como territorio de la palabra: Narrativas escolares y procesos de subjetivación en jóvenes de periferia urbana. *Revista Enunciación*, 24(2), 192–208. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/20337/18514>
- Spivak, G. C. (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?* (M. Asensi, Trad.). Museu d'Art Contemporani de Barcelona. https://img.macba.cat/public/document/2020-02/spivak_pueden_hablar_los_subalternos.1.pdf
- Sánchez Gómez, N., Sandoval Valero, E. M., Goyeneche, R. L., Gallego Quiceno, D. E., y Aristizábal Muñoz, L. Y. (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux y McLaren: Su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Espacios*, 39(10), 41.
- Silva, T. T. de. (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo* (2.ª ed.). Autêntica Editorial.

-
- Suárez Garzón, P. A., y Fandiño Orjuela, P. S. (2017). *El cuerpo como territorio de la memoria* [Trabajo de grado de pregrado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repositorio.udistrital.edu.co/handle/11349/143234>
- Suárez, D. H. (Coord.). (2021). Dossier: Experiencias narrativas. *Espacios en blanco: Revista de didáctica de la literatura*, 26, 12–35.
- Stiegler, B. (2010). *Cuidar de la juventud y de las generaciones*. Amorrortu.
- Taylor, C. (1996). *El malestar de la modernidad*. Paidós.
- Tijoux, A. (2011). *Sacar la voz* [Canción]. En *Vengo* [Álbum]. Nacional Records. <https://www.youtube.com/watch?v=VAayt5BsEWg>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educação Online*, 4. <https://redinterculturalidad.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Ediciones Abya-Yala. <https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Catherine-Walsh-Pedagog%C3%ADa-Decoloniales-Tomo-I.pdf>
- Yedaide, M. M., Álvarez, Z., y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como movimiento epistémico-político. *Revista Guillermo de Ockham*, 13(1), 27–35.
- Yadaide, M., Álvarez, A., y Porta, L. (2018). *Narrativas pedagógicas y saber docente*. Noveduc.
- Zweig, S. (2024). *Mendel el de los libros* (O. Martín Maldonado, Trad.). En *Novelas* (pp. 250–278). Panamericana Editorial. (Obra original publicada en 1929).