SER MAESTRA. HISTORIA DE VIDA

ANGELA MARÍA LÓPEZ LÓPEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ
2015

SER MAESTRA. HISTORIA DE VIDA

ANGELA MARÍA LÓPEZ LÓPEZ

Trabajo de grado para obtener el título de Magister en Educación

DIRECTORA: MARTHA CECILIA HERRERA CORTÉS
Grupo de investigación en Educación y Cultura Política
Énfasis en Historia, Pedagogía y Cultura Política

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ
2015

A Santiago, mi sol. Presencia que impulsa el alma.

A los estudiantes de la promoción 2010
del Colegio Eduardo Umaña Luna I.E.D. (antes Villa Dindalito)
quienes me enseñaron a ser maestra.

Agradecimientos

Quiero agradecer a la profesora Martha Cecilia Herrera Cortés quien me invitó a hacer este viaje y delimitó su cauce.

Quiero agradecer a mis padres Diana y Alejandro, a mi hijo Santiago, a mis amigos Jaison Alza y César Mayorga, y a mis compañeros Angélica Calvachi y John Estrada porque su interlocución permitió la reconstrucción de esta historia.

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de Maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Ser Maestra. Historia de vida
Autor(es)	López López Ángela María
Director	Martha Cecilia Herrera Cortés
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 198p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA, SUBJETIVIDAD, HISTORIA DE VIDA, LITERATURA, EDUCACIÓN.

2. Descripción
El trabajo corresponde a una investigación biográfico-narrativa en la que se explican los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan esta forma de abordar la realidad, así como sus antecedentes en el marco general de las ciencias sociales y en el campo particular de la educación. Además, se propone un marco teórico para explicar el proceso de configuración de la subjetividad y se reconstruye y analiza la historia de vida de la investigadora.

3. Fuentes
Bertaux, D. (marzo de 1999). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones,* (29)*,* 1-23. Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research, 7, (*4*), Art.12*. Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto.* Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Feixa, C. (septiembre-diciembre de 2011). La imaginación autobiográfica. *Acta sociológica, (*56*),* 135-158. Ferrarotti, F. (mayo-agosto de 2007). Las historias de vida como método. *Convergencia,* (44), 15-40. Gil, F. (1997). Educación y narrativa: La práctica de la autobiografía en la educación. *Teoría educativa,* (9), 115-136.

González-Monteagudo, J. (2008-2009). Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes. *Cuestiones pedagógicas,*(19), 207-232.

Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: Las biografías y sus acontecimientos. *Iberoforum, IV, N° 8, julio-diciembre*, 1-39.

Murillo, G. J. (2011). *Cantos de experiencia: contar historias, formar maestros.* Medellín, Colombia: Litoimpresos Ltda.

Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social,* (9), 127-158.

4. Contenidos

0. Introducción
1. El mapa: Estado del arte y marco teórico: Un bosquejo de la investigación biográfico-narrativa en Ciencias sociales y en educación. Relaciones entre narración, literatura y subjetividad.
2. La rosa de los vientos: Investigación biográfico-narrativa.
3. El viaje: Autobiografía de la autora.
4. El puerto: Configuración de sí. Análisis y resultados.
5. Conclusiones
6. Referencias
7. Anexos

5. Metodología

Paradigma cualitativo

Investigación biográfico-narrativa

Método biográfico

6. Conclusiones

-La investigación biográfico-narrativa confiere a la persona un nivel importante de toma de conciencia de su propio ser.

-La configuración subjetiva se construye en procesos de interacción social y en contextos históricamente situados de modo que el diálogo con toda forma de interlocución es susceptible de provocar procesos de subjetivación.

-La literatura exhibe una poderosa capacidad configurativa al expandir los horizontes de experiencia del sujeto.

-Un maestro que haya hecho el proceso de reconfiguración subjetiva guiado de la mano de la Investigación biográfico-narrativa desarrolla la sensibilidad para caminar con los otros y las estrategias pedagógicas para hacerlo.

-El momento histórico actual demanda nuevas y complejas tareas a la escuela relacionadas con el acompañamiento a las jóvenes generaciones en los procesos de subjetivación en los que la investigación biográfico-narrativa cumple un papel fundamental.

-La aplicación de métodos biográfico-narrativos no puede perder de vista el substrato histórico, social y político en el que se halla inmerso para tomar distancia de las estratagemas de las que hace uso el capitalismo integrado

Elaborado por:	Ángela María López López
Revisado por:	Martha Cecilia Herrera Cortés

Fecha de elaboración del Resumen:	03	12	2015

TABLA DE CONTENIDO

0. Introducción……...……...11
1. El mapa: estado del arte y marco teórico…….15
   1.1 Un bosquejo de la investigación biográfico-narrativa en ciencias sociales y en educación……..15
      1.1.1 Contexto de desarrollo de la investigación biográfico-narrativa…..…..15
      1.1.2 Obras y autores paradigmáticos…….……19
      1.1.3 Algunas precisiones conceptuales…….25
      1.1.4 La investigación biográfico-narrativa en educación……..30
   1.2 Narración y subjetividad…… 41
   1.3 Literatura y subjetividad…… 52
   1.4 Autobiografía y formación…….…….... 56
2. La rosa de los vientos: precisiones sobre la ruta de investigación……. 62
3. El viaje: autobiografía…….. 68
   3.1 Llenar la vida de sentido……..68
      3.1.1 Infancia…….68
      3.1.2 Escolaridad…….75
      3.1.3 Mi paso por la Universidad Nacional……...82
      3.1.4 Búsqueda……88
      3.1.5 Cuento de mar: la formación literaria.…….……92
      3.1.6 La continuidad de la vida……96
   3.2 Ser maestra…….……109
      3.2.1 Las primeras experiencias como docente……109
      3.2.2 Mi trabajo en la Secretaría de Educación del Distrito……112
      3.2.3 Retratos sobre chicos: la escuela como microcosmos social……124
      3.2.4 Las sombras de la violencia…….133
      3.2.5 Un nuevo comienzo……..…141
4. El puerto: configuración de sí…….……146
5. Conclusiones…..…….…...156
6. Referencias…….158

6.1 Referencias generales……..158
6.2 Referencias literarias……163
7. Anexos……171

“No soy un(a) hombre (mujer) que sabe.
He sido un(a) hombre (mujer) que busca y lo soy aún,
pero no busco ya en las estrellas ni en los libros:
comienzo a escuchar las enseñanzas que mi sangre murmura en mí.

Mi historia no es agradable;
no es suave ni armoniosa como las historias inventadas;
sabe a insensatez y a confusión,
a locura y a ensueño,
como la vida de todos los hombres (las mujeres) que no quieren mentirse a sí mismos”
(Hesse, 1984, p.10).

0. Introducción

"La sociedad de hoy nos obliga a tener una vida, una vida para nosotros, una vida que sea nuestra" (Delory-Momberger, 2009, p.83).

Acudimos en la actualidad a formas de configuración de la subjetividad que relativizan lo absoluto; admiten la asunción del pluralismo; amplían las sendas de realización humana; conceden valor a lo cotidiano; e incursionan en multiplicidad de experiencias en el orden de lo cultural, lo espiritual, lo estético y lo mediático. Hoy más que nunca el sujeto se configura a través de multiplicidad de experiencias insertas a su vez en espacios sociales heterogéneos con la marca particular de ser responsable de su propia vida, de sacar de ella lo mejor, de tener una historia, de ser "emprendedor" de sí mismo. A la par que las ciencias sociales profundizan en formas de conocimiento que tienen en cuenta las vivencias individuales y grupales y prueban interpretaciones de la realidad a partir de la subjetividad.

En ese marco, la investigación biográfico-narrativa se constituye en la puerta de entrada para comprender la propia vida pues hace que los acontecimientos vividos se integren en una totalidad semántica en donde la heterogeneidad se torna unidad. Unidad que entrega al sujeto la certeza de ser idéntico a sí, de ocupar un lugar en el mundo, de ser agente y de tener potencial transformador. Pero que, a su vez, se instituye en una forma de indagación y conocimiento de los fenómenos socio-históricos al investigar, a través de las historias y relatos de vida, la forma en que los individuos habitan el mundo; la manera en que son configurados; las redes de relaciones en las que se hallan inmersos; y el modo en que gestan alternativas; entre otros.

Bajo estas condiciones, la escuela pasa a ser un lugar más de experiencia en la construcción de la subjetividad de seres que se edifican a través de la participación en mundos sociales plurales, algunas veces convergentes, otros divergentes. Al mismo

tiempo que se les demanda la educación a lo largo de toda la vida. Ante este panorama, puede que la escuela esté llamada a ser lugar de confluencia, a acompañar a las jóvenes generaciones en la búsqueda de un sentido de unidad, a articular los fragmentos en que los múltiples mundos sociales constituyen “a pedazos” la subjetividad. Además de comprometerse mucho más con el enseñar a aprender que con el enseñar conocimientos.

Si se ha de responder a esa serie de demandas, un maestro que haya hecho el ejercicio consciente de reconstruir el sentido de su vida puede haber esclarecido los entramados sociales, históricos, políticos y económicos que han participado en su configuración subjetiva y por lo tanto tener una mayor comprensión de sí; puede además adquirir una serie de herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan trabajar con los estudiantes, a la vez que consigue mostrarse más sensible a desarrollar las estructuras de acogida de las que habla Murillo (2011) “acogida en cuanto reconocimiento del otro en su irreductible alteridad” (párr.6) lo que quiere decir que logra reconocer al otro con mayor facilidad y en ese descubrimiento manifestar actitudes de escucha, apertura, atención y respeto principalmente en los periodos críticos de la vida de los estudiantes. Pues, como lo afirman Witherell y Noddings (citados por Gil, 1997):

> Interesarse realmente por los alumnos como seres humanos significa tomarse en serio la cuestión del significado de la vida y el significado de las vidas individuales (…) lo que consistirá en que se adopte como propósito en la relación con el alumno la sustitución de la excesiva atención que se presta al intercambio de conceptos por un diálogo personal, centrado en la comunicación de la propia biografía (p.120).

De allí la pertinencia de plantearse una investigación cuyo centro está en el abordaje de la pregunta por el sujeto; más aún cuando esa configuración no tiene lugar plenamente en el momento histórico actual, sino que abarca un periodo de transición en las formas de concebir la subjetividad. De modo que, ante la interpelación por quién soy podría contestar con una infinidad de posibilidades: soy un nombre, un número, una formación,

una profesión, un rol social, un sujeto de pensamiento, un ser que conoce, un cúmulo de sentimientos, un habitante, una ciudadana, un cuerpo, una sensibilidad, una creación divina, el fruto de…, un ser trascendente, un sujeto discursivo, una infinita partícula en el universo, una parte de…, un ser transformador, un proyecto, parte de un entramado social, el resultado de múltiples interacciones, un producto de las condiciones históricas, un alma, un animal racional, la suma de lo que he vivido, aquello que he leído. Soy, en síntesis, una configuración multidimensional y holográfica compuesta por múltiples figuras de rompecabezas que no encajan perfectamente unas con otras, sino que se superponen, se traslapan, se deslizan. Y hoy, se interrogan por el sentido de sí.

Dado que cada manera de concebir la subjetividad deviene históricamente en una manera de conocer, dar cuenta de lo que soy y de lo que he vivido convoca al desarrollo de un proceso de búsqueda en el marco de la investigación biográfico-narrativa concebida como una forma de aproximación a lo real-vivido; un modo de dar sentido “a posteriori” a lo que se es y lo que se ha sido; una manera de entender las redes de relaciones, los hechos históricos, las interacciones de las que se ha hecho parte. Una manera de preguntarse por el tiempo, por la memoria, por la percepción de sí mismo, por el lugar que se ocupa en las “entrañas del monstruo”. Proyecto que además hermana con los intereses del Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política que actualmente, y en el marco del programa de investigación y formación “Configuración de subjetividades y constitución de memorias sobre la violencia política en América Latina”, se pregunta por la edificación de subjetividades y subjetividades políticas; a la vez que examina la forma como se configura la memoria en contextos de violencia social y política como campo de producción histórica y cultural.

Desde ese punto de mira, llevé a cabo una investigación biográfico-narrativa que permitió auscultar, a través de una metodología de investigación cualitativa, los principales hitos que han modulado mi subjetividad a lo largo de mi trayectoria personal incluidas las dimensiones que atañen con lo profesional. Tarea que me abocó a la producción de un relato con la intención de aproximarme a la comprensión de lo que soy, lo que he sido y las redes de relaciones en las que me he configurado. A desentrañar el

papel que han jugado en mi constitución como ser la literatura y los procesos de lectura y escritura. Y a comprender qué significa para mí ser profesora en el momento histórico actual; las realidades y retos a los que me enfrento; la manera como los sorteo; y la forma en que se van constituyendo mis prácticas y experiencias como maestra.

En síntesis, se considera que el aporte fundamental de esta investigación radica en ofrecer una experiencia de vida y de formación, la de una mujer, licenciada en Lingüística y Literatura, profesora de Lengua Castellana en un colegio adscrito a la Secretaría de Educación de Bogotá, que integra en un mismo documento una perspectiva teórica del proceso; una narración que da cuenta de la configuración subjetiva y de las redes de relaciones en las que ésta ha tenido lugar; y la puesta en escena de un proceso metodológico en el marco de la investigación biográfico-narrativa en donde el investigado es el mismo investigador.

Para tal fin, presento un documento organizado en siete capítulos. En el primero construyo el estado del arte y el marco teórico de modo que muestro un bosquejo de la investigación biográfico-narrativa en ciencias sociales y en educación, al tiempo que discuto los fundamentos teóricos que la soportan. En el segundo explicito el problema, los objetivos y las fases recorridas durante el proceso investigativo. En el tercero presento mi autobiografía organizada en dos partes: en el subcapítulo denominado “Llenar la vida de sentido” transito la infancia, la adolescencia y la formación y exploro el modo en la que la literatura y los procesos de lectura y escritura participaron en mi configuración subjetiva. Mientras que el subcapítulo “Ser maestra” recoge mis experiencias en el ámbito profesional. El cuarto capítulo, denominado “Configuración de sí”, me sitúa en el presente para dar cuenta de mi ser “configurado” a través del proceso narrativo. En el quinto trazo las conclusiones alcanzadas. El sexto corresponde a las referencias bibliográficas, tanto las utilizadas para dar cuerpo al estado del arte y el marco teórico, como las que se considera participaron en mi configuración subjetiva. Finalmente, en el capítulo séptimo anexo algunos textos mencionados en la autobiografía.

1. El mapa: estado del arte y marco teórico

En esta parte del documento se presentan el estado del arte y el marco teórico. En el primero se traza una breve contextualización que permite ubicar la investigación biográfico-narrativa en el marco general de la investigación en ciencias sociales. A continuación, se reconocen obras y autores paradigmáticos, postulados teóricos y metodológicos, y aplicaciones de esta forma de acercamiento a la realidad tanto en el plano de las ciencias sociales en general como en el de la educación en particular. En el segundo se teje un entramado conceptual en el que se relacionan las categorías concernientes a este estudio en torno a los ejes narración y subjetividad, literatura y subjetividad, y autobiografía y formación.

1.1 Un bosquejo de la investigación biográfico-narrativa en ciencias sociales y en educación

La investigación biográfico-narrativa, forma de aproximación a lo real-vivido en la que un “yo”, a través de la narración, da a conocer las experiencias de las cuales ha sido partícipe y la interpretación que hace de ellas, se constituye en una manera de conocer en la que, en diferentes momentos de la historia del siglo XX, han confluido múltiples disciplinas en el campo general de las ciencias sociales. El breve panorama que se ofrece a continuación tiene como propósito tratar de dar sentido a esta forma de acercamiento a la realidad a través de la exploración del contexto en el que tuvo lugar su desarrollo y de la revisión de algunos autores y obras considerados paradigmáticos.

1.1.1 Contexto de desarrollo de la investigación biográfico-narrativa.

Las múltiples publicaciones que abordan el origen y desarrollo de la investigación biográfico-narrativa consideran pioneros en el campo sociológico los trabajos de la Escuela de Chicago llevados a cabo por Thomas y Znaniecki para estudiar el éxodo de campesinos polacos a los Estados Unidos; la novedad de la investigación radica en las

fuentes usadas ya que éstas fueron documentos personales, principalmente cartas enviadas por los nuevos habitantes de Chicago a sus familiares que permanecían en Polonia. El documento producto de su investigación se conoce como “The Polish Peasant In Europe and America” y fue editado entre 1918 y 1920. Así mismo, en el marco de la Escuela de Chicago y según González-Monteagudo (2008/2009) se llevaron a cabo numerosos estudios que giraron en torno a la vida urbana, el cambio social, la interculturalidad, las bandas, la pobreza, la prostitución, la delincuencia, la violencia, entre otros, con la intencionalidad de direccionar los esfuerzos investigativos hacia el conocimiento de la experiencia concreta y, a partir de ella, plantear la relación entre los valores sociales (elementos culturales objetivos de la vida social) y las actitudes (características subjetivas de los actores sociales) (pág.211).

Por su parte, se registran como precursores en antropología los estudios que Bolívar y Domingo (2006) identifican como pertenecientes a una perspectiva antropologista conservacionista pues están interesados en documentar, con la intención de preservar, culturas indígenas o campesinas minoritarias -ad portas- de la desaparición. De este periodo y con ánimo de ejemplificar, se cita brevemente la reseña que Feixa (2011) hace de la obra “Ishi in two worlds”, relato que agrupa los testimonios de Ishi, un indígena de la tribu Yahi, que fue encontrado en 1911 al norte de California y que pasó los cinco últimos años de su vida en el museo de Antropología de la Universidad de California en Berkeley. Allí, los esposos Kroeber recogieron sus testimonios para la posterior publicación del libro, en 1961.

Después de la segunda guerra mundial esta forma de aproximación al conocimiento de la realidad se debilita, al parecer, por las aspiraciones de cientificismo características de la sociología de la época. En auge de los métodos positivistas, las ciencias sociales encuentran en el funcionalismo, el estructuralismo y el método de encuestas otras formas de construcción del saber. Desde este punto de vista, considerada la organización de la sociedad como sistemas integrados, funcionales y coherentes, la tarea del investigador consiste en descubrir las diferentes variables que constituyen el sistema y las formas

como éstas se relacionan entre sí y con otras variables del sistema o del medio ambiente**,** lo cual condujo al desinterés por las experiencias de vida particulares.

Hacia la década de los sesenta aparecen nuevamente estudios que hacen uso de las historias de vida, los relatos de vida y los documentos personales como fuentes de investigación; entre estos es representativa la obra de Lewis (2012), antropólogo norteamericano que durante más de 12 años llevó a cabo entrevistas grabadas a personas mexicanas, documentos en los que descubren los sueños, las costumbres, las formas de ver la vida y los problemas que sufren las personas que habitan las "vecindades" mexicanas en las que se hibridan las tradiciones campesinas y los nuevos retos que impone a los habitantes pobres la vida en la ciudad.

De ahí en adelante se hace cada vez más evidente la proliferación de trabajos que, desde diferentes perspectivas cualitativas, propenden por la comprensión de fenómenos sociales a partir de la vida de los sujetos. Proceso que avanza en forma conjunta con la conceptualización que da fundamento teórico a la investigación biográfico-narrativa. Tal explosión subjetiva necesariamente se halla ligada epistemológicamente al denominado giro lingüístico. Giro que cuestiona la preeminencia de un sujeto cognoscente separado ontológicamente del objeto cognoscible, como lo había fundado la modernidad, para otorgarle a la razón una génesis histórico-cultural. Por lo que se postula que las categorías con las que se estructura la realidad tienen lugar en el sistema de prácticas lingüísticas de cada lengua en particular. La realidad se considera entonces como construida, múltiple e integradora y el sujeto se erige artífice de la realidad sociocultural a la vez que moldeado por ella. En palabras de Pujadas (2000):

> Se trata de una ruptura epistemológica que conduce a los científicos sociales hacia aproximaciones a unas fuentes de conocimiento social que llevan aparejada la voluntad de profundizar en lo que las personas y los grupos hacen, piensan y dicen con la finalidad de ensayar interpretaciones de la realidad a partir de la subjetividad individual y grupal (p.127).

Para Bernasconi (2011) la mencionada explosión subjetiva, ligada necesariamente al interés que despiertan los estudios narrativos, puede asociarse a multiplicidad de procesos entre los que destaca:

> La reflexión que las ciencias sociales comienzan a hacer de la relación que establecen con los individuos que estudian y de las implicaciones políticas de su trabajo (…); la relativa crisis de las epistemologías positivistas y de macro-teorías para el análisis de fenómenos sociales (…); la contribución de las filosofías hermenéuticas y fenomenológicas al desarrollo de la investigación social interpretativa (…); el giro cultural y el reconocimiento de que la realidad social no es un fenómeno independiente de los lenguajes y marcos culturales con que la representamos y comprendemos; los estudios feministas y el énfasis en los rasgos políticos de la vida privada; los nuevos desarrollos de la teoría de Foucault y de la teoría crítica; el interés por el estudio de la vida privada en un mundo occidental crecientemente dominado por una cultura terapéutica; y los movimientos sociales que luchan por la reivindicación de grupos considerados minoritarios (p.16).

En este orden de ideas y teniendo en cuenta con Delory-Momberger que “nunca anteriormente, como ocurre en nuestra época, las sociedades recurrieron tanto a la individualización y reflexividad sobre conductas y decisiones como generadoras de su regulación y productividad” (2009, p.34) se postula que la centralidad que hoy ocupa el sujeto está directamente relacionada con los procesos de globalización dado que las formas actuales de organización de la economía reclaman un sujeto autónomo, flexible, competitivo, con capacidades de movilidad y adaptación y esta serie de características recaen cada vez con más fuerza sobre las ideas de autoformación y emprendimiento de sí, idea que Jódar y Gómez (2007) expresan en los siguientes términos:

> “El neoliberalismo tiene como elemento definitorio básico el énfasis en la flexibilización, la desregularización, el mercado y la cultura empresarial. Y, junto con ello, la formación de un nuevo tipo de subjetividad: el sujeto autorresponsable, siempre en curso y empresario de sí” (p.383).

En este sentido, Bolívar y Domingo, 2006 reconocen en los métodos biográfico-narrativos su potencial para representar la experiencia vivida en la vida social; la incidencia política que puede tener la reivindicación de la dimensión personal; una poderosa herramienta para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico; y su poder para dar voz a los agentes; sin embargo, alertan en relación a que son también dispositivos de saber y de poder y por tanto instrumentos de dominio mediante el acceso al conocimiento de la vida. Saber sobre la vida que "contribuye a preservar el mito de un individuo autónomo y libre, convirtiéndolo en artículo de consumo de los media" (párr.8); lo que implica que la explosión biográfico-narrativa también puede descubrirse como una de las estrategias del capitalismo global por construir un sujeto responsable, autónomo, auto-realizado, flexible y empresario de sí, libre del Estado de bienestar y forjado según las necesidades de la economía global.

1.1.2 Obras y autores paradigmáticos.

A modo de pinceladas, y sin pretensiones de abarcar la amplísima bibliografía al respecto, se procura a continuación el recorrido por algunos trabajos que han aportado a la constitución de lo biográfico-narrativo como campo de investigación. Por un lado, un conjunto de pliegues orientadores desde diferentes lugares del espacio social; por otro, los propios del campo educativo.

Tres textos ofrecen una visión panorámica de las líneas a través de las cuales se han estudiado fenómenos sociales mediante la investigación biográfico-narrativa: Bertaux (1980); Bolívar y Domingo (2006); y Feixa (2011).

En primer término, Bertaux (1980) elabora un estado del arte en el que recoge las investigaciones llevadas a cabo hasta ese momento a través del enfoque biográfico. La categorización a la que acude para presentar los resultados obedece a tres criterios: la escuela de pensamiento, el tipo de objeto sociológico y la población entrevistada. Sin embargo, en búsqueda de las dimensiones que le permitan hacer aparecer la estructura subyacente al campo, encuentra como dimensión estructurante el tipo de objeto

sociológico estudiado. De este modo, afirma que a través de esta forma de indagación se pueden abordar estructuras y procesos objetivos: estructuras de producción, formación de clases sociales, modos de vida en medios sociales particulares; ciclos de vida personal y familiar, entre otros. O estructuras y procesos subjetivos: valores y representaciones vigentes en las colectividades y/o en los individuos.

No obstante, aduciendo el carácter dinámico de lo social, convoca al pensamiento de la praxis, a la síntesis entre lo socio-estructural y lo socio-simbólico, al análisis del orden establecido ligado a las contradicciones que engendra y a las transformaciones que padece. Así, desde su punto de vista, el enfoque biográfico cobra nuevo valor al desplazarse hacia lo simbólico (valores, representaciones y emociones) y hacia lo concreto particular (historia personal) como disposición específica de situaciones, proyectos y actos. En ese sentido, los relatos de vida hacen que “la investigación se centre en el punto de articulación de los seres humanos y de las jerarquías sociales, de la cultura y de la praxis, de las relaciones socio-culturales y la dinámica histórica” (Bertaux, 1999, p.1).

En segundo término, Bolívar y Domingo (2006), centrados en el contexto iberoamericano, elaboran un estado del arte en el que ofrecen diferentes categorías clasificatorias desde donde abordar la revisión. Igualmente ofrecen una visión general de la producción narrativa biográfica en orden al país cuna de la publicación. Así, en un primer momento plantean una división que da cuenta del desarrollo de la investigación biográfica en tres grandes fases: los albores, fase en la empiezan a surgir trabajos que indagan por la realidad social desde miradas más personales y subjetivas; el proceso de desarrollo del síntoma biográfico narrativo, momento en el que se extiende la necesidad de indagar el lado humano y personal de los acontecimientos sociales; y la racionalización biográfica, etapa de consolidación epistemológica y metodológica de la investigación biográfica y de diversificación en su uso. Dentro de esta última etapa, presentan trabajos en tres vertientes: (1-) aquellos que persiguen la elaboración de "relatos culturales" con la intención de dar cuenta de los valores, las vivencias y el quehacer cotidiano de grupos sociales particulares; (2-) los que se proponen recuperar la memoria histórica en

contextos en los que se vivieron procesos de dictadura y otras formas de silenciamiento relacionadas con aspectos políticos; y, (3-) los que se centran en fenómenos de cambio social que generan situaciones de marginación para dar voz a los excluidos, al otro minoritario.

Para estos autores, la investigación biográfico-narrativa "hace inteligible el lado personal y recóndito de la vida, de la experiencia, del conocimiento" (Bolívar y Domingo, 2006, párr.12) siempre situado contextualmente, en relación con los otros y ligado al componente emotivo. Postulan además que como enfoque de investigación, mucho más allá de ser una simple forma de recolección y análisis de datos, persigue la exploración de los significados profundos de las historias de vida y se caracteriza por responder a cinco postulados básicos: 1-) es narrativo en razón a que acude a los relatos como fuente de conocimiento; 2-) es constructivista ya que existe una continua atribución de significados a las historias que se van reconstruyendo a partir de la experiencia; 3-) es contextual pues las narraciones encuentran sentido dentro de los contextos en que se produjeron y en que son contadas; 4-) es interaccionista en el sentido de que la narración surge en interacción con otras vidas, contextos, situaciones, momentos históricos, etc.; 5-) es dinámico porque se construye y reconstruye constantemente. Así mismo, reivindican la investigación biográfico-narrativa como fuente de formación y medio de proyección desde la interpretación que el sujeto hace de su saber y de su experiencia.

En tercer término, Feixa (2011) repasa la historia de los usos del material autobiográfico en las ciencias sociales a lo largo del siglo XX. Orientado por el valor histórico que Gramsci le otorga a la autobiografía, en el sentido en que ésta muestra la vida en acto, Feixa presenta algunas obras que han hecho uso de las narrativas personales en la generación de discursos académicos sobre el cambio social. Para este autor es punto de partida el concepto de imaginación autobiográfica el cual define como la "capacidad para cooperar en la construcción de una escritura biográfica abierta y sugestiva, capaz de ayudar a comprender un tiempo y un espacio humano, de leer una historia social a través de una historia de vida" (Feixa, 2011, p.136); de donde se desprende la biografía como mecanismo para comprender la vida "en acto". De este

modo, el trabajo descubre una obra “clave” y a partir de ella da a conocer la forma en que aborda el fenómeno social en cuestión:

-A partir de la obra “Ishi in two worlds” describe el interés que, en las ciencias sociales, principalmente en la antropología, se desplegó, hacia finales del siglo XIX y hasta bien entrado el siglo XX, por “recuperar”, a través de la reconstrucción de historias de vida, culturas aborígenes en peligro de desaparición al ser víctimas de los procesos de ocupación del suelo por parte de colonos blancos.
- A través del clásico de Thomas y Znaniecki “The Polish Peasant in Europe and America” permite comprender el éxodo de campesinos polacos hacia los Estados Unidos a la vez que fundamenta el uso de los documentos personales como fuente de investigación.
- Al estudiar a Oscar Lewis, en “Los hijos de Sánchez”, posibilita entender los fenómenos de hibridación cultural que tienen lugar cuando los campesinos pobres de México se ven abocados a vivir en la ciudad; así como comprender el uso de los relatos de vida cruzados y reflexionar sobre la fiabilidad de las fuentes orales.
- Con “La canción de Rachel” de Miguel Barnet narra la historia de vida de la cantante cubana mientras devela la historia de la denominada “belle epoque” de su país; a la par que reflexiona en torno a los relatos de vida paralelos, la imaginación literaria y el recuerdo.
- A su vez, con Sandro Portelli, en “Biografia di una città”, enseña la historia de la ciudad italiana de Terni en un relato a múltiples voces sistematizado como película.
-Por último, con Ricard Vinyes y Joan Frigolé da cuenta de procesos de reconstrucción biográfica elaborados a partir de entrevistas y material documental que permiten la reflexión sobre aspectos éticos y sobre diferentes formas de llevar a cabo la edición de la biografía como texto final.

A nivel metodológico sobresale el aporte de Sautu (1999) quien muestra como el diseño de la investigación biográfico-narrativa transita, como todo modelo investigativo, por tres fases fundamentales que lo definen y caracterizan: el planteo teórico y la elección de una metodología; la enunciación de los objetivos y de los procedimientos e instrumentos orientados a la construcción de la evidencia empírica; y la estrategia de

análisis de los datos (p.33). Se trata entonces de una forma de investigación que parte del reconocimiento de la existencia de un yo cuya perspectiva, inserta en un contexto social particular, se constituye en razón de la investigación. Para tal efecto, la evidencia empírica se construye por medio de narraciones (obtenidas a través de entrevistas en profundidad) que dan cuenta de acontecimientos de los que ha sido partícipe el sujeto y de las interpretaciones que éste hace de los mismos y en las que el tiempo adquiere una dimensión estructurante tanto al ligar experiencias, interpretaciones y expectativas como al manifestarse a modo de puntos de inflexión que producen giros en las trayectorias de vida. Para el análisis la autora afirma que se trata de reconstruir, en secuencia y contenido y guiados por los objetivos de investigación, los datos producidos en las entrevistas (p.48) lo que implica encontrar "hitos analíticos" alrededor de los cuales integrar y sistematizar los datos. Proceso que culmina con el análisis temático, es decir con la emergencia y categorización de temas y núcleos temáticos a partir de las narraciones. Núcleos desde donde se infiere y se conceptualiza.

En Colombia, el trabajo a partir de historias de vida, relatos de vida, testimonios, y fuentes orales en general ha servido como base para reconstruir una historia del país alterna a la oficial en la que cobran voz los campesinos, los marginados, los sectores populares, los actores armados, en síntesis "los de abajo" y en donde, dadas nuestras particularidades históricas, ocupa un lugar destacado la violencia. En este orden de ideas, Alape (2005, 2007, 2008, 2011) vuelca la mirada hacia la violencia bipartidista y aquella generada en el país a partir de los hechos del bogotazo; el conflicto armado; y la marginalidad urbana. Para el desarrollo de su obra hace uso de biografías, entrevistas, documentos personales, relatos orales y vivencias propias y ajenas para construir sus historias según lo que se ha denominado "narrativa ficcional". Así mismo, Molano (1987, 1989, 1991, 1993, 1996, 1997, 2001, 2005, 2009, 2011) ha dedicado su vida a la reconstrucción de la "otra" historia de Colombia. Su arte es la escucha y su voz es la voz de los campesinos, de los desplazados, de los olvidados, de los no tenidos en cuenta. En sus personajes arquetípicos se encarna la memoria de nuestra conflictiva historia. De igual modo, Nieto (2010), en su investigación doctoral "Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado en Colombia: Génesis y representaciones construidas

durante un proceso de escritura pública", recoge las voces de las víctimas. Además de participar en el proyecto "Tácticas y estrategias para contar. Historias de la gente sobre el conflicto y la reconciliación en Colombia".

Igualmente, en el territorio nacional el trabajo biográfico ha permitido la aproximación al tema de las subjetividades políticas. En ese sentido, Agudelo (2013) lleva a cabo un análisis de la biografía de siete personalidades públicas, que entre 1910 y 2010 componen el campo de lucha por el poder para estudiar el fenómeno de la violencia desde la construcción y aplicación del concepto de personalidad política. Por su parte, Gómez (2013) se propone la comprensión de los procesos de subjetivación política de jóvenes bogotanos atendiendo a la idea de que esta forma de subjetivación se nutre en las relaciones que se tejen en las organizaciones de este carácter y que el autor estudia rastreando las experiencias y acontecimientos que viven los jóvenes en tales escenarios y mediante el estudio de sus narrativas biográficas y políticas. Mientras que, Jimeno (2006) presenta la vida de Juan Gregorio Palechor (1923- 1992) líder indígena caucano comprometido con la defensa de los derechos de su etnia. Análisis que adquiere una gran dimensión política, aunque es abordado desde el concepto de etinicidad y su afirmación. Y Londoño (2011) hace un recuento de la sociedad campesina del territorio de Sumapaz a través de la vida del líder campesino Juan de la Cruz Varela (1902-1984).

Un balance de los trabajos revisados muestra el creciente desarrollo de esta forma de investigación como una manera de acercarse a la realidad con unas particularidades epistemológicas, metodológicas, éticas, históricas y políticas desde donde abordar el estudio de una multiplicidad de grupos y fenómenos sociales particulares. Así como un modo de reconstruir la historia en donde la dimensión personal adquiere un valor fundamental. Se descubre como un paradigma de investigación cualitativa que tiene cuna en los trabajos de la Escuela de Chicago, se despliega a partir del denominado "giro lingüístico" y el consecuente "giro subjetivo" que este implica y, más aun, con la preeminencia que los procesos de globalización otorgan al sujeto.

Metodológicamente los trabajos dan cuenta de una gran gama de posibilidades sobre todo a nivel de recolección de la información y edición final de la misma. Pues hay relatos individuales y relatos a múltiples voces; relatos cruzados y relatos paralelos; entrevistas a profundidad y revisión de material documental; Historias y relatos de vida; trayectorias completas y fragmentos de las mismas. Personajes “reales” y personajes arquetípicos; películas y novelas; y géneros emparentados como la narrativa ficcional y la novela biográfica. No obstante, la riqueza no es la misma cuando se habla del análisis. Escasos documentos hacen referencia a este tópico. Pareciera que se sobreentiende que se trata de un procedimiento cualitativo y que cada caso particular amerita un cuidadoso y único tratamiento: para encontrar relaciones entre las narraciones y los fundamentos teóricos a la luz de los cuales se adelanta la investigación; para hallar hitos fundantes; para determinar cómo se vivieron acontecimientos sociales específicos; para descubrir cómo ciertos acontecimientos contextuales produjeron giros de la existencia; para localizar puntos de encuentro o desencuentro entre varios relatos; para reconstruir trayectorias individuales y colectivas; para revelar imaginarios; para develar prácticas. En síntesis, para acercarse a lo que se ha propuesto como objetivo de conocimiento.

1.1.3 Algunas precisiones conceptuales.

Así mismo, y a partir del balance efectuado hasta el momento, se considera pertinente hacer una serie de precisiones conceptuales conducentes a clarificar el significado que los términos afines a esta forma de indagación adquieren en este trabajo:

Una primera distinción puede establecerse entre investigación biográfica y enfoque biográfico; Sautu (1999) inscribe la primera en el orden de lo metodológico, es decir, en el marco de los principios de razonamiento lógico que ordenan la investigación; mientras que la segunda se vincula al orden del método, en otras palabras, remite al procedimiento, a los pasos a seguir para llevar a cabo el proceso investigativo. En palabras de la autora:

> La metodología discute los fundamentos epistemológicos del conocimiento, el papel de los valores, la idea de causalidad, el papel de la teoría y su vinculación

> con lo empírico, la definición y validez o aceptabilidad del recorte de la realidad, el uso y el papel que juegan la deducción e inducción, cuestiones de verificación y falsación; y los contenidos y alcances de la explicación e interpretación (Sautu, 1999, p.29).

En ese orden de ideas, la investigación biográfico-narrativa presupone la existencia de un yo que despliega, a través de la narración, las experiencias de las cuales ha sido partícipe y la interpretación que hace de las mismas. Los relatos así recopilados cobran sentido y dan cuenta de contextos socioculturales e históricos particulares e incluyen los sentimientos, las visiones de mundo y los valores de quienes los narran. De modo que esta forma de acercamiento a la realidad permite develar las interpretaciones subjetivas y la manera como se entretejen la experiencia individual y las circunstancias históricas.

Por su parte, el enfoque biográfico “definido como los procedimientos seguidos para organizar la investigación alrededor de un yo individual o colectivo que toma la forma narrativa incorporando sus descripciones de experiencias y sucesos y sus interpretaciones” (Sautu, 1999, p.23); tiene que ver con el uso sistemático de las formas textuales que recogen la vivencia de los individuos o los grupos sociales para, a través de ellos, adelantar la investigación biográfica. Para Bertaux (1999) lo que está en juego en el enfoque biográfico es una apuesta por una investigación en la que observación y reflexión vayan de la mano.

Así mismo, al ser una re-construcción narrativa, el método biográfico está atento a los puntos de inflexión o giros de la existencia pues son ellos los que inscriben la narración en una dinámica temporal particular. En este sentido, el método biográfico puede admitir dos corrientes: la edificación del sujeto desde el relato o su construcción desde el acontecimiento, desde la experiencia de los hechos. Según esta última postura, el individuo se constituye por sedimentación de experiencias por lo que, metodológicamente, la investigación parte de la determinación de un punto de inflexión, nodo, o momento de transición, anclado en el contexto histórico-político en el que habita el sujeto y que cambia el rumbo de su vida para, desde allí, explicar el resto de su

existencia. En síntesis, lo que se propone es “ubicar el contexto de validez histórica de los fenómenos biográficos” (Coninck y Godard, 1998, p.260). No obstante, este trabajo encuentra en el concepto de ficción narrativa propuesta por Ricoeur la génesis de la subjetividad; en sus palabras: “lo que llamamos subjetividad no es ni una serie incoherente de acontecimientos ni una substancia inmutable inaccesible al devenir. Esta es, precisamente, el tipo de identidad que solamente la composición narrativa puede crear gracias a su dinamismo” (Ricoeur, 2006, p.21).

A continuación, se establece una segunda distinción, esta vez entre historia y relato de vida. Las aproximaciones en este sentido son bastante numerosas. Para Mallimaci y Giménez (2006) la historia de vida investiga sobre un individuo determinado, incluye su propio relato que es complementado por el investigador con otros documentos, y hace uso de los hechos cronológicos como hilo conductor. Mientras que el relato de vida es una reflexión de lo social que se lleva a cabo a partir de un relato personal. Relato en primera persona que no tiene la amplitud de la historia de vida; es más, puede girar en torno a un acontecimiento, un momento o un aspecto, lo que le concede un carácter focalizado y parcial.

Para Pujadas (2000) la distinción entre historia y relato de vida se comprende dentro del proceso investigativo pues para este autor la puesta en marcha del método biográfico implica la presencia de un etnógrafo que “reconstruye” la vida de las personas o los grupos, para, a partir de su interpretación, ensayar también la interpretación de la realidad. En este sentido, el relato de vida corresponde al “registro literal de las sesiones de entrevista que el etnógrafo realiza con el sujeto investigado” (p.139). Y la historia de vida “constituye el texto final que llega a las manos del lector” (p.140). Es decir, que la historia de vida atañe a una producción textual editada, entiéndase interpretada, por el etnógrafo a partir de los relatos de vida y otros documentos personales del investigado.

Bertaux (1980), retoma a Dezin para postular una diferenciación muy parecida a la de Pujadas:

> Con el primero de estos términos (relato de vida) designa la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido (…). En cuanto al término historia de vida, Dezin propone reservarlo para los estudios de casos sobre una persona determinada, incluyendo no sólo su propio relato de vida, sino también otras clases de documentos (Dezin, citado por Bertaux, 1980, p.3).

Distinción que hermana con la de Bolívar y Domingo (2006) quienes entienden el relato de vida como la narración de una vida tal como la persona la ha vivido y/o cuenta. Y la historia de vida como el relato de vida más los registros, entrevistas, y otras elaboraciones llevadas a cabo por el investigador con la intención de validar la historia.

De otro lado, Lejeune (1989) se concentra en diferenciar la autobiografía de los géneros de "estricta ficción" y para ello afirma que "el verdadero locus de referencia de la autobiografía concierne no al nivel del enunciado sino al de la enunciación" (p.14). Es decir, al despliegue en el lenguaje, del acto biográfico en sí. De modo que, la autobiografía, hecha texto, establece con el lector un contrato, un modo de lectura que da cuenta de un sujeto real y de su contexto y es aceptado como tal en virtud del pacto autobiográfico que establece con el lector. Para este autor, el pacto autobiográfico se fundamenta en la "identidad de nombre entre el autor (…), el narrador (…) y el personaje de quien se habla" (1994, p.61). El concepto está cimentado en la teoría de la estética de la recepción formulada por Jauss (1981) y según él, en este caso particular, el lector se acercaría a la lectura de los textos autobiográficos desde una actitud particular. Disposición que le permite descubrir un yo que habla de sí mismo, un yo real, en oposición a la ficción de un género emparentado como el de la novela autobiográfica.

Así mismo, este autor encuentra diferencia entre la biografía y la autobiografía concretamente en torno a la noción de veracidad. Así, la primera, al corresponder a un sujeto "famoso" puede "verificarse" en la congruencia entre el parecido del protagonista del relato y los hechos verificables del modelo histórico. Mientras que, como se explicó, la veracidad de la autobiografía remite al pacto autobiográfico, a la certeza identitaria

entre autor, narrador y protagonista que confiere el texto al lector, dada la selección del género.

Dado que la vida hecha narración no reviste un carácter cronológico sino que se organiza bajo la interpolación de una serie de relatos que se desprenden de un hito fundante o giro de la existencia, para esta investigación se considera relato de vida a cada uno de esos fragmentos de sentido que recuperan la memoria interpretada a partir de un acontecimiento detonante; y se entiende por historia de vida la totalidad de esos relatos que, entrelazados por una estructura narrativa propia, dan cuenta de la perspectiva total de la vida de una persona o un grupo social.

Pujadas (2000) establece una cuarta distinción, esta vez entre lo biográfico y la biografía:

> Tenemos que distinguir lo biográfico como el dominio general de cualquier trabajo humanístico o científico-social orientado al establecimiento de trayectorias personales (…) sin embargo las biografías constituyen un género histórico-literario específico en el que un investigador reconstruye una trayectoria individual (p.136).

Cómo se ve, para Pujadas lo biográfico hace referencia al proceso y biografía al producto, pero, además, el término biografía puede equipararse al de historia de vida. Identificación que se mantiene en este trabajo y que se extiende al de autobiografía cuando se trate de una historia de vida producida por el mismo investigador o autor de la narración final. Equiparamiento inadmisible para Pujadas en razón a que, como se explicó, para él, la puesta en marcha del método biográfico exige la presencia de un investigador y un investigado. Sin embargo, respecto al concepto de lo biográfico, el horizonte de sentido se expande con la mirada de Delory-Momberger (2009) pues para ella se trata de:

> Pensar lo biográfico como una de las formas privilegiadas de la actividad mental y reflexiva, a través de la cual el ser humano se representa y comprende a sí mismo,

> dentro de su ambiente social e histórico. En este sentido, somos llevados a definir lo biográfico como una categoría de experiencia que permite al individuo, en función de su pertenencia socio-histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos vividos (p.31).

1.1.4 La investigación biográfico-narrativa en educación.

Al igual que en el campo general de las ciencias sociales, el tratamiento que la investigación biográfico-narrativa ha tenido en educación puede verse desde diferentes perspectivas. Para Bolívar (2002) el abordaje de esta forma de indagación en lo educativo parte del principio de que "contar las propias vivencias y "leer" (en el sentido de "interpretar") dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación" (p.3). Pues en ella se reafirma un modo narrativo de conocer en el que se presentan las experiencias humanas concretas, incluyendo sus intenciones, sentimientos, acciones y contextos, es decir, los mundos vividos, a través de secuencias de tiempos y lugares. En oposición al modo paradigmático de conocer que se expresa en conceptos, reglas, premisas o principios prescriptivos.

Dentro de ese marco, Bolívar (2002) distingue dos tipos de investigación narrativa en educación: el análisis paradigmático de datos narrativos y el análisis narrativo propiamente dicho. En el primero, se procede a la construcción del conocimiento a partir de narrativas, relatos orales o historias de vida, pero para su análisis se acude a tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías conducentes a formular generalizaciones sobre el grupo social estudiado. En el segundo, el análisis conduce a la producción narrativa de una trama o argumento que confiere sentido a la información también de carácter narrativo. Análisis en el que se descubren los aspectos relevantes de la vida de la persona singular y los contextos en que estos tuvieron lugar.

Por su parte, González-Monteagudo (2008/2009) hace un balance en torno a las potencialidades que tiene la investigación biográfico-narrativa en el momento histórico

actual. En ese orden de ideas, descubre las historias de vida como prácticas de investigación, formación, intervención social, testimonio histórico y construcción de identidad:

-Como prácticas de investigación las historias de vida persiguen la construcción de conocimiento y han sido utilizadas para estudiar múltiples aspectos de la educación formal, entre ellos el conocimiento práctico y las teorías implícitas de los docentes.

- Como prácticas de formación buscan contribuir a que los sujetos den sentido a su propia vida. Al respecto, anota que las historias de vida favorecen la exploración del mundo personal desde una perspectiva libre y subjetiva; enfrentan al sujeto con sus conflictos y favorecen una resolución positiva de los mismos; permiten el acceso al trabajo pedagógico experiencial, subjetivo, afectivo y rememorativo; propician una dinámica de apertura, comunicación profunda y colaboración; y posibilitan la expresión de los sentimientos, a la vez que sensibilizan al sujeto hacia los sentimientos de los demás, aumentando la empatía y la tolerancia.

-Las historias de vida consideradas como prácticas de intervención se proponen que las personas se impliquen en la acción, lo que les otorga valor político. En este sentido, considera que el empleo de las historias de vida en la educación de adultos posibilita un enfoque experiencial y democrático unificador de la investigación y de la formación.

- Como testimonio, se constituyen en un recurso para trabajar la memoria histórica; entre los temas abordados desde este punto de vista el autor menciona la recuperación del pasado, la situación de las mujeres, las tradiciones, las fiestas, el mundo del trabajo, las situaciones traumáticas ligadas a las guerras, las prisiones, los conflictos.

-Por último, considera que las historias de vida son una estrategia excelente para el trabajo emocional porque conectan la experiencia vivida con la identidad personal en el marco de actividades grupales y afirma, con Thompson, que “la reflexión personal sobre el pasado (…), y a través de ella la aceptación del cambio, podría ser esencial para el mantenimiento de la identidad (...) a lo largo de las manifestaciones típicas del ciclo vital” (p.223).

Además, González-Monteagudo encontró en la autobiografía educativa una estrategia didáctica que le permite compaginar la docencia, la innovación y la investigación y que concibe “como un instrumento potenciador de la sensibilidad experiencial y de la

reflexividad crítica y, también, como un elemento innovador de la docencia universitaria" (p. 219). Cuando propone a sus estudiantes la realización de la autobiografía se traza los siguientes objetivos: desarrollar el autoconocimiento personal; favorecer la capacidad de análisis y crítica en diferentes escenarios cotidianos; relacionar la biografía personal, el contexto local y familiar, y el ámbito social y cultural global; y favorecer la implicación experiencial del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En síntesis:

> En tanto que perspectivas integradoras, complejas y transdisciplinares, las metodologías biográfico-narrativas trabajan con el cuerpo, el intelecto y las emociones, diluyendo las fronteras convencionales entre investigación, formación, intervención y terapia (…) también se relativizan las distancias entre conocimiento experto y experiencia vivida" (González-Monteagudo, 2008/2009, p.223).

En el mismo orden de ideas, Passeggi (2011) y De Souza (2011) se adentran en el estudio de la investigación auto-biográfica en educación, como método de investigación y como práctica pedagógica de formación. Al abordarla como método de investigación distinguen dos orientaciones: una dirigida hacia la búsqueda y constitución de las fuentes autobiográficas y otra hacia la lectura de lo social a través de las biografías. Como práctica de formación se relaciona tanto con la formación de adultos como con la formación de formadores. Para el primer caso se fundamentan en el trinomio investigación-formación-acción, en la medida en que, mediante el uso de la escritura de sí, el ser transforma sus experiencias y saberes en conocimiento, toma conciencia de su propio ser y se resignifica asumiendo una postura renovada. Para el segundo caso, recurren a la noción de mediación biográfica como el mecanismo de interrelación y acompañamiento que, en la construcción autobiográfica, hace un formador.

Los planteamientos descritos hasta el momento por González-Monteagudo (2008/2009), Passeggi (2011) y De Souza (2011) beben del empleo que de los enfoques autobiográficos en investigación y en formación ha hecho un grupo, muy numeroso ya, de investigadores francófonos, con Gaston Pineau a la cabeza. Este grupo, que viene trabajando en el tema desde los años ochenta y que a partir de 1991 constituyó la

“Association Interncionale des Histoires de vie en formation et de la recherche biographique en éducation-ASIHVIF”, parte de la relación establecida por Pineau (1983) entre los conceptos de autoformación e historia de vida. Relación sobre la que ha desarrollado una propuesta formativa experiencial y existencial dirigida a la educación de adultos. Para González–Monteagudo (2009/2010):

> Las aportaciones de los miembros de la ASIHVIF constituyen hoy un legado indispensable para trabajar con las historias de vida en la educación formal, la educación de adultos, los procesos de Validation des acquis de l’expérience (VAE), el autodidactismo, las comunidades y la vida colectiva, la tercera edad, la marginalidad social, el medio sanitario, el testimonio histórico y otros ámbitos (p.18).

De otro lado, Gil (1997) para quien “la narración autobiográfica no es sólo un tipo de escritura sino también una forma de conocimiento, de conocer el mundo y de conocernos” (p.123) se propone dos tareas: describir cómo se entiende el uso pedagógico de las narraciones autobiográficas elaboradas por profesores y estudiantes y los supuestos pedagógicos que las sostienen, y analizar el enfoque narrativo-biográfico desde sus luces y sombras.

En cuanto al primer aspecto, considera que la elaboración de autobiografías por parte de los docentes permite el desarrollo de la capacidad introspectiva la que, a su vez, posibilita una mayor y mejor toma de conciencia sobre sí mismo y su situación personal y profesional. Supuesto que encuentra sustento pedagógico en la relación entre la conciencia de sí y los procesos de formación dado que la propia comprensión desarrolla una particular sensibilidad hacia los sentimientos, dificultades y experiencias de los estudiantes, al igual que un auténtico interés por ellos como seres humanos. En el caso de las autobiografías de los estudiantes, considera que su práctica “estimulará un proceso de elaboración de significados que situará la experiencia en el corazón de los procesos escolares” (Hopkins, citado por Gil, 1997, p.126). Hecho que redundará en un diálogo

efectivo de saberes que tienen sentido porque están insertos en las vidas reales de las personas.

En relación al segundo aspecto, entre las consecuencias (en sus palabras luces y sombras) de desarrollar la práctica de la autobiografía en educación el autor descubre, entre muchas otras: la emergencia de las teorías implícitas, la percepción de los conflictos personales, la promoción de un sentido más unitario del tiempo y la identidad, el fortalecimiento de un sentido afirmativo de sí mismo, la apropiación gradual de la condición de agente. Sin embargo, cuestiona el carácter reduccionista que desde este enfoque puede adquirir la educación al centrarse en experiencias particulares y el posible surgimiento de "un silencio inadecuado" que estriba en que la producción autobiográfica motive la selección de aquello que se cree que el profesor quiere escuchar o el medio social puede tolerar.

En España, Hernández, Sancho y Rivas (2011, 2012) y en general el colectivo de investigación "Subjetividades y Entornos Educativos contemporáneos" ha liderado la celebración y posterior publicación de las memorias de dos jornadas de Historias de vida en educación. Los documentos aglutinan la producción académica de expertos y de estudiantes de maestría y doctorado, principalmente de España, pero también de algunos países latinoamericanos como México y Argentina. Las ponencias presentadas en las primeras jornadas se concentran en la definición de aspectos epistemológicos, metodológicos, éticos y de formación relacionados con el uso de las historias de vida en educación. Dan cuerpo a las segundas jornadas las investigaciones en las que las historias de vida se hallan ligadas a los procesos de formación y desarrollo profesional de los educadores; o a la utilización de las mismas como fuente de conocimiento de fenómenos sociales ligados a la educación.

En el contexto mexicano, Serrano y Ramos (2013) hacen un balance de los trabajos publicados en ese país, en el campo biográfico educativo, en la última década (1993-2013). Trabajos que presentan agrupados bajo tres grandes categorías según hagan uso de biografías o autobiografías; historias orales, relatos de vida o historias de vida; o

trayectorias, como fuentes de investigación. Cabe anotar que el documento sugiere que las fuentes citadas se equiparan o yuxtaponen; sin embargo, la diferenciación se mantiene atendiendo a la denominación que los autores primarios consignan en sus escritos. De este modo, a través de la primera categoría se afrontan aspectos como el recorrido de vida de maestros y estudiantes, las tensiones a las que se enfrentan los docentes que se asumen como activistas sindicales, la relación entre masculinidad y consumo de alcohol, y la biografía como herramienta de formación. Por medio de las segundas se estudian fenómenos como la configuración de la identidad profesional de educadores, la historia del magisterio, las experiencias y concepciones de los docentes, los procesos de formación, los imaginarios de estudiantes sobre la disciplina escolar, y los usos y prácticas de la lectura, entre otros. Por su parte, las trayectorias analizan procesos de configuración de la identidad de sujetos o instituciones, trayectorias de colegios y grupos de investigación, y trayectorias académicas profesionales o escolares.

En el campo específico de lo educativo, se considera que tanto la conceptualización como la recopilación más importante de documentos efectuada en Colombia se debe a Murillo (2008,2010,2011) quien establece una estrecha relación entre las acciones de narrar y educar en el sentido en que ambas están comprometidas con la transmisión de la experiencia; proceso que demanda el despliegue de la “ética de bienvenida”, es decir, de las estructuras de acogida, de los espacios de seguridad, y del tacto pedagógico que hagan posible el aprendizaje. Sobre ese marco, Murillo (2011) postula “la función narrativa de la educación, que concierne indefectiblemente al desarrollo cognitivo y moral de los sujetos en una operación de descentramiento en el acto de contar la historia de vida asumida como un objeto de reflexión” (p.3). Así concebida, la historia de vida del maestro es experiencia que se transmite; fuente de conocimiento en torno a lo que significa la profesión, la forma como se construye la realidad en las escuelas, las acciones que en ella tienen lugar y las representaciones sociales dentro de las que cobran sentido; los discursos y formas de poder que transitan en las instituciones escolares; entre otros; así como estrategia de formación e instrumento fundamental del maestro que investiga, transforma y se compromete en la tarea de formar.

Murillo recopila el texto “Maestros contadores de historias” *(2008)* y coordina la producción “Palabras y cosas de maestros” (2010). En el primero, a través de la puesta en marcha de una estrategia que persigue la producción de relatos de vida por parte de 75 profesores de diversas regiones del departamento de Antioquia, congrega a los docentes, ya con un ejercicio de escritura previo, en una casa de encuentros en donde tienen la oportunidad de participar en una serie de talleres diseñados para favorecer la escritura e incluso para acompañarla en sus aspectos formales. En el segundo, recopila textos de profesores del municipio de Itagüí-Antioquia pertenecientes a redes de maestros investigadores. En ambos casos, la trayectoria de escritura de los relatos está atravesada por dos aspectos: las dimensiones personales y profesionales, y la práctica pedagógica de los profesores. Una vez reconocidos los aportes de Murillo se procede a reseñar, sucinta y cronológicamente otros trabajos desarrollados en el país e inscritos en el campo de la investigación biográfico-narrativa en educación.

Gómina (1969) escribe una novela autobiográfica que recoge sus experiencias como maestra en el departamento de Antioquia haciendo énfasis en una serie de problemas educativos relacionados con aspectos políticos y en su preocupación por que la escuela pueda constituirse en un factor eficaz de progreso nacional.

Ferro (1978) es una publicación que da cuenta de un proceso investigativo realizado en el departamento de Cundinamarca entre 1973 y 1974 cuyo objetivo es comprender la realidad de la educación rural colombiana y estudiar el rol que el maestro cumple en ese escenario. Para tal fin hace una amplia revisión bibliográfica que es reseñada en el documento y no conforme con los resultados procede a un riguroso proceso de selección que le lleva a escoger a la profesora Miriam Stella Ferro como representativa de los maestros rurales el país, maestra a la que entrevista a profundidad y cuya vida edita y publica para, en complemento del análisis bibliográfico, dar cuenta de un fenómeno social particular: el maestro rural colombiano. El nombre del investigador o investigadora no es explícito en la obra.

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP (1998) realiza el proyecto investigativo y editorial "Vida de Maestro" cuya iniciativa parte del reconocimiento de la labor de los educadores del Distrito Capital como fuente de conocimiento sobre la educación. En palabras de los investigadores:

> (se) pretendía entre otras cosas escudriñar la vida de los maestros para encontrar los comportamientos, actitudes y situaciones significativos como punto de partida para análisis posteriores (…) sobre los códigos ocultos, los asuntos nunca dichos, las acciones no reconocidas de la actividad y del entorno de la vida cotidiana del maestro (v.2, p.15).

Esta investigación, de carácter etnográfico, usa la entrevista como herramienta de recolección de la información. Un primer acercamiento a nivel de categorización permite la organización del material recolectado en tres grandes aspectos: pedagógicos, psicológicos y sociales y a partir de esas categorías generales se definen las temáticas que dieron origen a las publicaciones que conforman el proyecto. Además, el proceso se ve enriquecido con la recopilación de bibliografía especializada y la realización de seminarios en torno a los temas seleccionados. Por su parte, los relatos que en la colección se presentan como historias de vida de maestros, antes que transcripciones, son composiciones que parten de los relatos de los entrevistados, de la fusión de algunas entrevistas, o de rasgos relevantes y comunes en varias de ellas, pero adquieren su forma narrativa definitiva en la imaginación de aquel que los escribió.

La Pontificia Universidad Javeriana de Cali (2003), a través de la publicación **"**Komenshy", presenta cuatro historias de vida de destacados profesores vinculados a la educación superior. Las narraciones buscan dar sentido a la carrera docente en la medida en que parten del principio de que el ejercicio posibilita la comprensión de la propia experiencia. La publicación se caracteriza por la diversidad tanto en la selección de los personajes: una psicóloga, un literato, una estadista y un neuro-cirujano como en las formas narrativas y en los aspectos en los que se profundiza pues en unos pesa más lo académico que lo personal o lo familiar mientras que en otros se vislumbra mayor

equilibrio. Las entrevistas se presentan sin que haya un análisis posterior de las mismas y al final del texto se anexa un documento teórico denominado “El problema del sujeto” de Francis Godard.

Murillo y Sandoval (2005) publican el libro “Autobiografía y lengua materna”, texto en el que hacen una apuesta por la escritura autobiográfica que parte de la siguiente premisa “si la autobiografía como historia de vida desarrolla una competencia de escritura, es factible proponerla como estrategia pedagógica en los procesos de mediación, construcción, animación, cognición y formación del ser humano” (p.15). En síntesis, el texto propone a los estudiantes de pregrado de 7 proyectos curriculares de la Universidad del Cauca la escritura autobiográfica como estrategia de cualificación de sus competencias escriturales. En el primer capítulo conceptualiza la autobiografía, en el segundo explicita la estrategia metodológica a través de la que logra la producción textual, en el tercer capítulo presenta un análisis de los textos recopilados para descubrir los procesos de mediación cultural que han intervenido en la formación del sujeto lecto-escritor, y en el último capítulo transcribe algunas de las autobiografías.

Arenas y Gamero (2006) en el libro “Maneras de hacer pedagogía desde historias de vida en Barrancabermeja” recogen las historias de vida de cuatro profesores de esta ciudad con la intención de develar los rasgos característicos de su accionar pedagógico en los contextos particulares en que sus prácticas se inscriben. A su vez, la investigación permite establecer ciertas relaciones entre los procesos sociales y la forma en que se configura el saber docente.

El colectivo de investigación acción pedagógica INAPE (2008), de la Universidad de La Amazonía publicó el libro “Trasegar pedagógico. Historias de vida de maestros”. Documento que tiene como propósito reconocer los aspectos que han marcado la formación personal y profesional de los maestros y su incidencia en las prácticas pedagógicas, en el ejercicio de la docencia universitaria. Para los miembros del colectivo, caracterizar las prácticas de los profesores permite identificar posibilidades de transformación a partir tanto de la acción como del análisis de los factores que incidieron

en la formación. En este sentido, el colectivo propone tres ámbitos formativos: la familia, la escuela y el desarrollo profesional. El texto está dividido en cuatro partes: en la primera se presenta el fundamento teórico que sustenta la elaboración de historias de vida pedagógicas, en la segunda se hace referencia al proceso metodológico seguido para la elaboración de las historias de vida de cada uno de los miembros del grupo de investigación, en la tercera se presentan las historias de vida, y en la cuarta se analizan para encontrar convergencias y divergencias y sacar conclusiones.

Nieto (2010*)* hace la compilación y la edición del libro “Los Maestros cuentan”, trabajo que recoge las historias de vida de trece maestros antioqueños, docentes o directivos docentes que recibieron el premio “Ciudad de Medellín a la Calidad educativa” o alguno de los “Reconocimientos del Concejo de Medellín a Maestros, Maestras y Estudiantes” durante los años 2006 y 2007. “Los Maestros cuentan” es un homenaje, un acto de reconocimiento a la capacidad transformadora que puede adquirir la labor de los profesores y es, a su vez, una apología a la diversidad. Diversidad que emerge incluso desde la selección de la línea narrativa: ésta puede privilegiar el orden cronológico; jugar con las voces para contarse primero en tercera persona, interlocutar al otro en segunda y descubrirse, hasta el final, en primera persona; asumir la forma de una carta de un maestro a su maestra; ceder su voz para descubrirse desde la vida del otro; contar su vida en diálogo con la de los estudiantes; o manifestarse a partir de la descripción del contexto.

Ahora bien, si cada cual se narra desde una perspectiva diferente, lo que narra de sí da cuenta de la pluralidad aun con mayor profundidad. Como se afirma en el prólogo del libro, lo que en él se encuentran son maneras particulares de leer la realidad y de pensar el mundo: ¿Por qué y cómo llegaron a ser maestros?; ¿Cómo enfrentaron los retos y las circunstancias a las que se vieron abocados?; ¿cómo se perciben a sí mismos?; ¿Cómo sienten y se relacionan con padres de familia y estudiantes?; ¿Cómo entienden la escuela?; ¿Qué personas han sido fundamentales en sus vidas?; ¿Cuál es el motor que alienta su acción?; ¿Qué conocimientos valoran?; ¿Cómo se fueron entretejiendo los hilos de sus vidas para llegar a ser lo que son, lo que han hecho? son, a mi modo de ver, las grandes preguntas a las que los maestros, con sus vidas, dan respuesta en este texto.

Jurado (2011) en “El ingreso a la comunidad letrada. Fragmentos de historias de vida de maestros y maestras”, una publicación de la Maestría en educación de la Universidad Nacional de Colombia, agrupa 11 relatos autobiográficos de maestros del departamento del Guaviare tras la pregunta sobre si es posible determinar el momento en el cual el sujeto ingresa a la comunidad letrada. Los relatos dan cuenta de la estrecha relación que se establece entre historia, educación y lectura y relievan el carácter transformador que pueden ejercer los textos en quien los lee.

Jiménez (2012), en su trabajo de grado de Maestría en Educación en la Universidad Nacional de Colombia “La construcción de la identidad de los maestros de Básica secundaria, un estudio de caso”, analiza la construcción de la identidad docente, a través de la reconstrucción de las historias de vida de tres profesores de secundaria, para elucidar una serie de tensiones entre lo “prescripto” como tarea docente y aquello que efectivamente demanda la práctica. Tensiones que, en un intento defensivo de su propia tarea, generan lo que el autor denomina un “repliegue identitario”, es decir, un intento de vuelta a los principios tradicionales del trabajo docente y a los valores fundantes sobre los que se erigió la escuela.

En síntesis, en el campo educativo, igualmente se reconoce el esfuerzo por otorgarle a la investigación biográfico-narrativa el estatus epistemológico y metodológico que le corresponde. Como paradigma investigativo posibilita la comprensión de fenómenos sociales relacionados con los procesos educativos; devela el funcionamiento de las instituciones escolares y el rol que en ellas cumplen los actores, los imaginarios, las prácticas, los discursos, entre otros; da a conocer los procesos de subjetivación de los actores escolares y el papel que en su configuración juegan los aspectos personales, profesionales y contextuales; y examina el desarrollo profesional de educadores y colectivos de investigación. Por último, y ligada a los procesos de formación deviene en estrategias pedagógicas para la cualificación docente, la formación de formadores, la educación de adultos, la cualificación de procesos escriturales, la construcción de identidad y el desarrollo de las capacidades de introspección y proyección, entre otras.

Sobresalen igualmente los esfuerzos que en el contexto hispanohablante han realizado pensadores en diversas universidades españolas y la presencia de la investigación biográfico-narrativa en prácticamente todos los países de Latinoamérica.

Ante este panorama y teniendo en cuenta el importante papel que este tipo de investigación ha jugado en la reconstrucción histórica colombiana a partir de 1950 y hasta la actualidad y que existe ya un valioso corpus de historias de vida de maestros colombianos a través de los cuales es posible establecer relaciones entre sus trayectorias personales y profesionales, conocer las mediaciones sociales que los llevaron a desarrollar prácticas de lectura y escritura, y vislumbrar los retos pedagógicos a los que se ven abocados en su cotidianidad; se considera que este trabajo puede constituirse en un aporte para la investigación biográfico-narrativa en la medida en que ofrece en un mismo documento: un estado del arte en torno a la investigación biográfico-narrativa en las ciencias sociales en general y en el campo educativo en particular; un entramado teórico que relaciona las categorías narración y subjetividad, literatura y subjetividad, y autobiografía y formación; una puesta en escena que explicita cada una de las fases del proceso investigativo; y un relato detallado que reconstruye la historia de vida de la investigadora y a través del cual puede leerse lo que significa ser docente en un contexto urbano bogotano y el papel que pueden jugar en la configuración subjetiva la literatura y los procesos de lectura y escritura.

1.2 Narración y subjetividad

> “Uno no narra su vida porque tiene una historia; uno tiene una historia porque narra su vida” (Delory-Momberger, 2009, 40).

Para el pensador italiano Paolo Virno (2006) el “animal humano” nace con dos características propias: la desambientación y la neotenia. Por la primera no se halla inscrito en un medio concreto al que pueda responder instintivamente; por la segunda, presenta rasgos de inmadurez y por tanto de no definición a lo largo de toda la vida. Para enfrentar esas dos características, el ser humano cuenta con la facultad del lenguaje; es

decir, con “el conjunto de requisitos fisiológicos que le permiten producir una enunciación” (p.86). De modo que, sobre la facultad, -biológica e innata- se desarrolla la lengua –histórica y adquirida-; de donde se deduce que la desambientación y la infancia crónica del individuo son mitigadas mediante dispositivos sociales y culturales. En palabras del autor “el mundo no es un ambiente particularmente vasto y variado, ni la clase de todos los ambientes posibles” (p.90). El mundo es una construcción social –allí donde no hay un ambiente el hombre crea un mundo-. Entonces, el animal indefinido se estabiliza a través de la cultura. La facultad predispone al hombre a la publicidad y, la transindividualidad, “lo entre”, lo que pertenece únicamente a la relación entre individuos, a través de la lengua, suple aquello que en el animal hace el instinto: le configura el mundo, le muestra cómo comportarse, le asigna un rol.

En estos términos, el lenguaje posibilita y a la vez media las relaciones interpersonales y en ejercicio de esta función interactiva regula las relaciones sociales, establece roles, crea mitos, ideologías e instituciones, ejerce el poder y configura la cultura. Además, como manifestación social del lenguaje, la lengua no se aprende como un conjunto de términos y reglas que permitan nombrar y relacionar los objetos y los hechos. Al aprender la lengua el individuo aprehende también la cultura y representa la realidad bajo la óptica del grupo social al que pertenece. Al respecto, Halliday (1994) comenta “en el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario y así sucesivamente y a adoptar su cultura, sus modos de pensar, y de actuar, sus creencias y valores” (p.18).

De otro lado, el lenguaje en general, y la lengua en particular, permiten al individuo, como ser social inmerso en la cultura, significar el mundo, recrear los objetos naturales y los acontecimientos sociales en un universo simbólico, organizar dentro de sí la realidad externa con sus objetos, hechos y relaciones. En este sentido, lengua y lenguaje pueden ser equiparados a un “andamiaje” en el que se estructura y se relaciona en forma dinámica el conocimiento, se negocia constantemente el significado, y se construye la

subjetividad en un proceso que implica la interacción, pero también la introspección. En resumen, a través de la función significativa del lenguaje, el individuo transforma su experiencia en sentido, llena de significado la realidad natural y social, y se configura como sujeto. Así mismo, el lenguaje hace al hombre partícipe de la obra creadora, le permite expresar su subjetividad, navegar por los mares de lo insólito, lo imposible, lo imaginario, crear mundos posibles y expresarse a través del arte.

Numerosos estudios, entre los que se destacan los realizados por Halliday (1994) y Bruner (1986) demuestran la manera en que los individuos jóvenes, al apropiarse del lenguaje, se apropian también de las formas de representación de la realidad que vehiculan esas formas de lenguaje en virtud de su pertenencia a un grupo socio cultural particular. Pero cómo se lleva a cabo el proceso de individuación es un aspecto menos explorado. Por ahora, baste decir con Sánchez (2000) que:

> Se trata de considerar al niño como participante activo de su propio desarrollo, dentro de un conjunto amplio y variado de interacciones, experiencias y actividades sociales, en las cuales no es posible separar el individuo y el contexto social, como no es posible aislar hasta dónde va el aporte del sujeto considerado individualmente, el aporte de los vínculos interpersonales y de los contenidos culturales. No se trata de la suma de diversos factores, sino de la interdependencia que mantiene el individuo humano con el mundo social posibilitándole su formación como sujeto (p.31).

Para desarrollar la argumentación es necesario postular un individuo, inmerso en la cultura, al que le pasan cosas, es decir, que vive su vida como una serie de acontecimientos, un recorrido al que, dada su condición humana, constantemente le atribuye sentido. En otras palabras, el individuo vive el acontecimiento ligado al sentido y éste se constituye en un espacio de mediación entre el sujeto y la “estructura” socio cultural que lo “contiene”. Así mismo, la construcción de sentido es eminentemente lingüística y por lo menos inicialmente narrativa; pues, de entre todos los géneros

discursivos, es la narrativa la que está más directamente ligada con las estructuras temporales. Para Ong (1996):

> El saber y el discurso surgen de la experiencia humana y (…) la manera elemental de procesar verbalmente la experiencia humana es dando cuenta de ella más o menos como realmente nace y existe, contenida en el flujo del tiempo. El desarrollo de una trama es una manera de enfrentarse a dicho flujo (p.138).

Desde esta perspectiva, la narración confiere sentido al discurrir humano. Para Herrera y Pertuz (2015) “el narrar se configura en una posibilidad para comprendernos en la complejidad del devenir de lo social en el tiempo” (p.151). A través de la narración se establecen relaciones entre el contexto, los acontecimientos y las acciones, los hechos se ordenan tanto en sucesiones que no necesariamente tienen carácter cronológico como en totalidades de sentido, emergen protagonistas y actores, se establecen relaciones de causalidad, y se definen valores. Este proceso integrador de los acontecimientos en una totalidad significante es denominada por Ricoeur (2006) trama y, en sus palabras “tiene la virtud de obtener una historia a partir de sucesos diversos o, si se prefiere, de transformar los múltiples sucesos en una historia” (p.10). Para este pensador la construcción de la trama es un proceso de síntesis en dos sentidos: entre los acontecimientos y la historia completa y singular, y entre una serie de componentes altamente heterogéneos como:

> Las circunstancias encontradas y no queridas, los agentes de las acciones y los que las sufren pasivamente, los encuentros casuales o deseados, las interacciones que sitúan a los actores en relaciones que van del conflicto a la colaboración, los medios más o menos ajustados a los fines y, finalmente, los resultados no queridos (Ricoeur, 2006, p.11).

La reunión de todos esos factores en una historia hace de la trama, según Ricoeur, una totalidad concordante y discordante. Concordante en razón al criterio de sucesión que adquieren los hechos a lo largo de la narración y en virtud de la cual puede preguntarse

por un después; discordante en la medida en que la heterogeneidad se integra en la narración, lo que equivale a decir que recibe una configuración. En palabras del autor: “si se puede hablar de la identidad temporal de una historia, es necesario caracterizarla como algo que dura y permanece a través de lo que pasa y se escapa” (Ricoeur, 2006, pp.11-12). Según el filósofo, este proceso de configuración tiene lugar en tres fases: la mímesis I o representación de prefiguración, la mímesis II o representación de configuración, y la mímesis III o representación de re-figuración. Según la mímesis I, la vida no interpretada no es más que un fenómeno biológico que tiene lugar entre el actuar y el sufrir. Sin embargo, en esa vida aun no interpretada hay ya capacidad pre-narrativa en razón a que la acción humana se encuentra mediatizada simbólicamente; mediación que está hecha de la imbricación viva de todas las historias vividas y que dispone la vida al relato. La mímesis II exige la presencia de la narración para que ocurra la trama, es decir, para que lo heterogéneo se integre en una unidad de sentido inteligible. Es la mímesis II la que da origen a los esquemas narrativos. Por último, la mímesis III, se da en la lectura y cierra el ciclo figurativo porque para Ricoeur el significado no queda atrapado en el texto, sino que se produce en la interacción con el lector.

De esta manera, la narrativa deviene en el pensamiento de Delory- Momberger (2009) “capacidad antropológica” dado que el ser humano configura su existencia en una sucesión temporal que le permite ordenar su experiencia en términos de una razón narrativa. De modo que, esta autora postula que la individuación ocurre a través del proceso de biografización, el cual define como:

> El conjunto de operaciones y de comportamientos a través de los cuales los individuos trabajan en función de constituirse como individuos por ellos mismos y por los otros, dándole a sus experiencias la forma propia en la cual ellos se reconocen y son reconocidos por el otro (Delory-Momberger, 2007, p.49).

El proceso de biografización se logra dentro del universo de sentido y en virtud del carácter dialógico del lenguaje. Para explicarlo, Delory-Momberger (2007) formula que “los modos y las categorías según las cuales el individuo comprende e interpreta de

manera práctica la realidad social no son otra cosa que las representaciones que él obtiene de la generalización de sus propias experiencias" (p.70). Para ella, el individuo, a lo largo de su vida, participa del mundo social o de los mundos sociales y va inscribiendo en su conciencia estos mundos a través de formas de acción o de planes de vida; en otras palabras, aprende el mundo a través de "programas biográficos", de manera tal que la actividad biográfica permite a los individuos edificarse a sí mismos pero también edificar el mundo social: la actividad biográfica "es a la vez e indisolublemente lo que los individuos se construyen como seres singulares y lo que ellos se producen como seres sociales" (2007, p.71).

En ese orden de ideas, la categoría sujeto está anclada a procesos histórico-culturales particulares delineados, a su vez, por maneras particulares de narrar. Al respecto Herrera, Olaya, Infante y Pinilla (2005) anotan que "la subjetividad se encuentra en estrecha relación con los dispositivos sociales y sus lógicas socio-históricas dentro de los cuales los sujetos aprender a vivir y a interactuar" (p.69). Fenómeno que puede ser explicado acudiendo a la idea de Ricoeur según la cual hay una "vida" de la colectividad narrativa que se inscribe en el carácter de tradicionalidad característico del esquema narrativo; tradicionalidad que se alimenta del juego entre la sedimentación y la innovación y que permite identificar una obra como típica a la vez que conferirle dinamismo al proceso creativo.

Así, en nuestra cultura está interiorizada la narración como una sucesión lineal de hechos que tienen un inicio, una serie de elementos que confluyen en un clímax o situación conflictiva, seguida de un desenlace; incluso la vida misma se concibe de esa manera: el nacimiento, literal o figuradamente, se equipara al inicio y una serie de acontecimientos que se anudan configuran lo que se llega a ser; de modo que, el ser se inscribe en un devenir ser. Sin embargo, ni la narración ni el sujeto se percibieron siempre de la misma manera. Ya, autores como Weintraub (1993) habían postulado que el concepto del yo se deriva de modelos suministrados por la cultura y había llamado la atención sobre la necesidad de estudiar la forma en que esos modelos funcionan y evolucionan. Ong (1996) muestra como esa concepción lineal de la narración aparece

con la novela moderna y sólo fue posible con el advenimiento de la escritura pues ésta privilegia la sucesión sobre lo episódico y libera el pensamiento de la carga de la memoria facultándolo para la introspección.

Por su parte, Delory-Momberger (2009) sostiene que la forma de narrar propia de la cultura occidental encuentra su génesis en el Bildungsroman o novela de formación. Para ella, las prácticas espirituales de escritura personal abrieron la posibilidad de la reflexión sobre sí, primero en relación con Dios como en las “Confesiones” de San Agustín; luego esa “narrativa de conversión” adquirió el “modelo de providencia” para denotar el camino de vida de quien aceptaba la voluntad de Dios y se dejaba guiar por él como un buen cristiano; posteriormente, esta autobiografía espiritual se secularizó de manera que permitió dar cuenta también de la vida profana. Momento que la pensadora expresa en los siguientes términos:

> Las condiciones de secularización de ese modelo se reúnen cuando la dimensión psicológica y el modelo de inteligibilidad se encuentran para sustituir la causalidad providencial externa por una causalidad psicológica interna, considerada como verdadero motor de la vida humana (Delory-Momberger, 2009, p.46).

Desde entonces, la vida se percibe como un recorrido, un proceso de formación, un camino para llegar a ser. Se podría entonces concluir que el ser humano recrea su vida en la narrativa y es el acto enunciativo el que lo erige como sujeto; no obstante, la forma en que se narra es característica de un marco socio-cultural particular que influye en la manera en que se configura, pese a la sensación de autonomía u originalidad. En este sentido, para Ricoeur (2006), la identidad narrativa que nos constituye se reinterpreta a la luz de los relatos que propone la cultura, lo que equivale a decir que el ser humano se narra a imitación de la forma como lo hacen las narraciones de la cultura. Se asume entonces que modos de narrar, significados culturales, roles sociales, mitos, religiones, ideologías son algunas de las formas en que lo “entre” interviene en el “intra”. En su teoría de la significación, el profesor Luis Ángel Baena reveló la forma en que la realidad natural y social se representa primero conceptualmente; representación sobre la que recaen

configuraciones de orden lógico, semántico, sintáctico, fonológico y fonético que influyen sobre su significado. Pues bien, para este lingüista es durante la configuración semántica que los conceptos se cargan de los significados que les atribuye la cultura. Desde este punto de vista, la lengua actúa como un universo simbólico que se constituye, en palabras de Rodríguez (2002), en un sistema de "construcción y expresión de la significación". Y, en este sentido, está "disponible" para interpretar el mundo.

En efecto, podría decirse que la disponibilidad de recursos que ofrece la lengua para interpretar el mundo está en proporción directa con la riqueza de experiencias de las que tome parte el sujeto puesto que, en definitiva, la interrelación llena el universo de sentido, éste se almacena en el cuerpo del sujeto y a través de él se corresponde con sí mismo y con el mundo. A este cúmulo de experiencia Delory-Momberger denomina la "bioteca", la que, afirma, está formada por "biografemas", es decir, por el conjunto de experiencias y saberes biográficos del individuo. Los biografemas "se tornan (en) recursos biográficos que constituyen la materia a través de la cual nuevas experiencias biográficas son identificadas y transformadas, a su vez, en nuevos recursos biográficos" (Delory-Momberger, 2009, p.144). Proceso que explica el carácter dinámico de la biografía y el hecho de que ciertos acontecimientos se conviertan en epicentros de transformación en su rumbo o que generen cambios en la percepción de sí.

En este punto, se considera necesario hacer énfasis en que la "bioteca" se erige a partir de las relaciones interpersonales, pero éstas no necesariamente tienen lugar en el encuentro directo cara a cara; la lectura, la escritura y los *mass media* instauran formas de comunicación diferidas en tiempo y/o espacio que si bien no proponen experiencias primarias tienen todo el poder de interlocución de la oralidad. Pero, a su vez, la oralidad directa, la escritura y la comunicación mediática vehiculan discursos que lejos de inaugurar primigeniamente la comunicación están hechos de otros discursos que contienen la cultura. Al respecto Bajtin (1982) anota:

> Todo hablante es de por sí un contestatario en mayor o menor medida: él no es un primer hablante quien haya interrumpido por vez primera el eterno silencio del

> universo, y él no únicamente presupone la existencia del sistema de la lengua que utiliza, sino que cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos, con los cuales su enunciado determinado establece toda suerte de relaciones (…). Todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados (p.258).

Como seres sociales estamos hechos de palabras y en esas palabras discurren la sociedad y la cultura. Por tanto, el diálogo con toda forma de interlocución es susceptible de provocar procesos de biografización.

Ahora bien, considerar la historia de vida como una forma narrativa en la que se erige la subjetividad y dado que ésta se reconstruye a posteriori de la vivencia hace que necesariamente emerja la pregunta por la memoria. El interrogante se concreta cuando se cuestiona si lo que se relata en la historia de vida corresponde realmente a la vivencia, a la realidad, a lo que efectivamente pasó. Herrera y Ortega (2012) consideran que "la memoria, al ser memoria viva, recrea y reelabora las experiencias vividas y, en este sentido, ayuda en la configuración de las identidades sociales e individuales, así como de las subjetividades" (p.91). Evidentemente, la memoria no es una caja negra y no goza de la linealidad del lenguaje hablado, pues:

> La memoria es una realidad plural, dinámica, proteiforme. Más que una realidad dada, fijada, se trata de un magma, de un proceso. Es cierto que no se le puede considerar como una placa pasiva que registra –de forma neutra, notarial, desde lo externo- nuestras experiencias. Es reactiva, huye al control puramente lógico. Es enigmática, en ocasiones puntualiza en la reconstrucción de los particulares hasta la crueldad, a veces de repente bloqueada, apagada, perdida en un vacío turbio" (Ferrarotti, 2007, pp.14-15).

La validez de la memoria radica justamente en que aquello que se recupera pasa a través del sujeto y por lo tanto no da cuenta de la historia en abstracto sino de la manera en que el sujeto vive e interpreta la historia. El enfoque biográfico, en virtud de la memoria,

muestra como lo afirmó Feixa (2011) “la vida en acto” (p.135) a la vez que hermana, como lo soñó Bertaux (1980), la observación y la reflexión.

En este sentido, y ante la interpelación por la fidelidad de la memoria Pujadas (2000) afirma:

> Más que hablar de la imprecisión de las fuentes orales, atribuibles al deterioro del recuerdo, lo que constatamos es la autonomía con la que la memoria sigue su propio curso, desprendiéndose de los referentes factuales, para modificar y redefinir el recuerdo del acontecimiento concreto (2000, p.148).

Así mismo, la memoria no se inscribe dentro de un orden cronológico, los recuerdos se entrecruzan, se expanden, se dilatan, van y regresan en el tiempo y son inseparables de la pregunta por lo que se es en el momento. Al respecto, Leclerc (2009) sostiene que algunos acontecimientos biográficos que marcan la vida forman un tiempo propio que permite orientarse y proyectarse en el futuro. Para la autora “un acontecimiento se convierte en biográficamente significativo, por el hecho de obligar a reelaborar un relato de la vida: de esta forma, el acontecimiento es objeto y detonante del relato” (p.3).

Entonces cada relato de vida construye su propio “armazón biográfico” pues en las trayectorias biográficas se puede distinguir entre los pequeños y los grandes acontecimientos. Los primeros no son indispensables para la comprensión global de la trayectoria, los segundos adquieren el carácter de significativos pues configuran el armazón narrativo y constituyen momentos de bifurcación en la vida y en el relato; en otras palabras, se instituyen en giros de la existencia.

Para Leclerc (2009) tres características del tiempo biográfico se erigen como elementos claves del entramado del relato: la estabilidad del relato, el trayecto semántico del acontecimiento, y el tiempo discreto de un calendario determinado por la propia intriga del relato. Respecto a la estabilidad del relato es importante resaltar que la autora descubre que no son los grandes acontecimientos los que constituyen el armazón del

relato, sino que son aquellos acontecimientos que han constituido cambios o bifurcaciones en la manera de vivir y por tanto en la forma de narrarse. En este orden de ideas, la biografía se relata a partir del momento presente “en un camino que supone la inauguración de nuevos pasados” (Mead citado por Leclerc, 2007, p.5). De donde se entiende que la biografía no está contada de una vez y para siempre, es estable hasta que un nuevo acontecimiento (no cualquiera) modifique la relación pasado/futuro.

En este orden de ideas, el objeto de análisis en la historia de vida es la trayectoria de la vida a través de la narración de los acontecimientos especiales que la han determinado. Aspecto en el que en cierta medida concuerda Godard (s.f) cuando propone construir el objeto de la biografía de manera que aparezcan los acontecimientos de las situaciones sociales y no el sujeto en su continuidad. Mirada que le permite dar un uso diferente a las historias de vida, pues propone partir del acontecimiento, un acontecimiento de carácter socio-histórico, a partir del cual se construye el objeto teórico, es decir, la historia de vida, la vida del sujeto.

Ahora bien, si el recuerdo se inscribe en el tiempo, los acontecimientos biográficos mayores crean su propio tiempo. Interpretando a Ricoeur, Leclerc (2007) muestra como la memoria se concibe como una constelación de recuerdos donde el tiempo no se introduce sino de manera secundaria. Lo realmente importante aquí no es el asunto de la temporalidad sino como recuerdos y acontecimientos se inscriben en ella y configuran o no subjetividades particulares. El recuerdo, atemporal, no produce discontinuidad, pero el acontecimiento marca rupturas que definen la identidad, que están directamente relacionadas con lo que se es. A partir de determinados acontecimientos la vida cambia, no se es la misma persona, la vida se redirecciona y se explica de forma diferente:

> La función “temporalizante” del acontecimiento no consiste tanto en marcar una fecha en un calendario preexistente como en constituir él mismo este calendario. Los “giros” no se inscriben solamente en el tiempo, sino que se constituyen en el mismo movimiento. Al crear un desorden, el acontecimiento da que pensar, obliga

> a producir representaciones, y con ello, crea una fecha precisa (Leclerc, 2009, p.3).

1.3 Literatura y subjetividad

La naturaleza de este trabajo obliga a detenerse en una forma de interlocución particular: la literatura y postula que en este campo específico[1], el lenguaje hace posible la invención de la realidad a partir de la creación de mundos posibles entendidos como ideas o configuraciones que se construyen desde lo que se es, hacia lo que se imagina puede llegar a ser. La literatura se gesta en el vientre de la sociedad y se configura como mundo posible desde la identificación con lo real; pero cuando nace, trasciende la sociedad que la gestó en la medida en que puede atribuir un carácter globalizante a su propia visión de realidad para darle sentido a su propio ser, a su propio presente.

Así mismo, la literatura es el fruto de la creación del hombre en pos de la superación de los límites mismos de la comunicación, es decir, en favor de poner en escena aspectos como la comprensión profunda de la realidad; el conocimiento del espíritu humano; el sentido de la vida; las posibilidades de lo no explorado; la proyección en el tiempo o en el espacio. En esencia, lo más profundo del ser, lo más inadvertido de la naturaleza, lo más incomprensible de la realidad, lo más humano de lo humano constituyen el campo de la literatura.

Igualmente, la literatura adquiere un carácter comunicativo dialógico no sólo a nivel autor-lector sino a nivel histórico. A través de la literatura habla la historia y se comunican las sociedades en un encuentro que supera las fronteras del tiempo y del espacio. En suma, la experiencia vivida permanece anclada en la literatura y por medio de ella se trasciende, se explica y se comunica. No obstante, asumir tal dialogismo implica postular la lectura desde un punto de vista transaccional, haciendo uso del término de Dubois

[1] En virtud de que como se mencionó al principio soy Licenciada en Lingüística y Literatura y maestra de Lengua Castellana en un colegio distrital.

(1988), es decir, entender la lectura como un proceso de construcción de sentido que es determinado a través de transacciones entre el lector, el texto y el contexto.

Desde esta perspectiva, autor y obra no pueden ser asumidos como “dueños” de un sentido unívoco que puedan transmitir; dijéramos que el sentido huye de sus manos, se escapa, se transforma en indicio. Y es a estos indicios a los que se acerca el lector, según Jauss (1981), desde un horizonte de expectativa y un horizonte de experiencia. Por su parte, el contexto se vincula al proceso de lectura en razón a que, como se afirmó, la literatura germina, se nutre y florece en el seno de lo social y por tanto imprime sus marcas a todo aquello que enuncia, pero, igualmente, el lector asume la construcción de sentido desde un contexto particular que también incide en el proceso.

Ahora bien, establecer cómo la lectura, y en este caso la lectura literaria, participan en la configuración de la subjetividad puede ser abordado desde la teoría de la estética de la recepción. “Recepción, en su comprensión estética, se define como un acto de doble faz que comprende a la vez el efecto producido por la obra de arte y la manera de ser recibida por su público” (Jauss, 1981, p.642). La recepción implica la producción de sentido en la interacción entre la producción y la recepción literarias. “Y es a través de esa interacción que se realiza el intercambio continuo entre autores, obras y públicos, entre la experiencia presente y la experiencia pasada del arte” (Jauss, 1981, p.642). La estética de la recepción reclama un sujeto activo que responde a la obra y esa respuesta pasa por tres momentos: la comprensión, la interpretación, y la aplicación. Por la primera se describe la obra y se reconstruye el pasado al que hace referencia; por la segunda se actualiza al momento y la situación que vive el lector; por la tercera se produce una acción concreta de respuesta. Justamente ahí, en la comunicación, en el diálogo intersubjetivo, radica el poder transformador de la literatura.

En este mismo sentido, Ricoeur argumenta que el proceso de configuración no termina en el texto sino en el lector y, por lo tanto, el relato puede reconfigurar la vida de quien lo lee. Proceso posible en la medida en que la obra literaria tiene la facultad de “abrir delante de sí un horizonte de experiencia posible, un mundo en el cual sería posible habitar”

(Ricoeur, 2006, p.15). Así, para el pensador, el mundo posible despliega para el lector un horizonte de experiencia y se constituye en una mediación entre el hombre y el mundo (referencialidad); entre el hombre y el hombre (comunicabilidad); y entre el hombre y sí mismo (comprensión de sí). Delory-Momberger (2009) expresa la idea de la siguiente manera:

> La narrativa ajena resulta así uno de los lugares donde experimentamos nuestra propia construcción biográfica; donde ésta puede dislocarse, reconfigurarse, aumentar su horizonte; donde se pone a prueba como escritura de sí. La narrativa ajena es en cierto modo, un laboratorio de operaciones de biografización que realizamos con nuestra propia existencia, en las condiciones de nuestras inserciones socio-históricas y de nuestras pertenencias culturales. Al solicitar nuestras representaciones y nuestros saberes experimentales, la narrativa ajena nos remite a la figuración narrativa donde nos producimos como sujetos de nuestras biografías (p. 66).

La cita lleva de regreso a la línea argumentativa central y plantea la necesidad de pensar en la forma en que surge la idea de sí. Pues bien, para abordarlo es necesario traer a la mesa de discusión una de las dos características que Paolo Virno atribuyó al animal humano: la condición de inacabamiento. Al respecto Gil (1997) anota:

> Una de las implicaciones más importantes del inacabamiento humano es que nos encontramos permanentemente (…) ante la inacabable empresa de la apropiación de lo ajeno a mí. Todo en principio nos es ajeno y, sin embargo, desarrollarnos como humanos significa, entre otras cosas, aprender a apropiarnos, aprender a ser más nosotros mismos en la posesión de la realidad (p.124).

En este sentido, se sostiene que el hombre participa del mundo a través de la cultura y tiene acceso a ella por la experiencia. Experiencia que es siempre nueva, que nunca se agota y que exige a cada instante la movilización de las propias representaciones. En ese cotejar experiencia y representación el uno se diferencia progresivamente del otro,

del entre, del todo; en otras palabras, la experiencia adquiere la dimensión de lo personal, de la forma como un sujeto vive un acontecimiento inscrito en el orden de lo social. De otro lado, y como también se afirmó en otro momento, la narrativa, y a través de ella la biografización, están suscritas en una dinámica temporal que imprime a la vida, en nuestra cultura, la linealidad pasado-presente-futuro. Ligazón indisoluble en la percepción de sí en la que el pasado define, el presente configura y el futuro proyecta. Así, en el futuro se evidencia la condición de inacabamiento del sujeto que lo "hala" hacia la completitud, hacia la integración, hacia la autodeterminación. Este planteamiento esclarece el potencial de la utopía, su fuerza para adelantarse en el futuro y concentrar la energía vital en la consecución de aquello que se ha prefigurado; aquello que es en últimas la unificación, la identidad del ser. Cómo, concretamente, actúa el otro en la figuración de sí lo expone Delory-Momberger (2009) de la siguiente manera:

> Uno se encuentra en una relación de "estilo" consigo mismo, es decir, selecciona las imágenes que hace de sí mismo en función de una impresión de correspondencia, de ajuste con las formas sentidas como personales. Esas operaciones de proyección selectiva, mediante las cuales uno construye, experimenta y verifica una hipótesis de sí mismo, se aplican a comportamientos muy familiares y cotidianos (vestirse de una forma o de otra, emitir opiniones, afirmar sus gustos, elegir un paseo o una lectura, encontrarse con alguien, etc.) y le dan forma al universo físico y mental que concretiza el sentimiento que uno tiene de sí mismo. En esas construcciones proyectivas, el pensamiento y la mirada de los demás desempeñan un papel de espejo: uno se ve en la mirada del otro y adapta su imagen según la mirada que le atribuye al otro sobre sí mismo. Así, uno se construye en la proyección de la mirada ajena, en la anticipación de la lectura del otro. De cierto modo, uno no para de escribirse, es decir, de componer los efectos de escritura que vienen a moldear y autenticar a la vez el estilo propio, permitiendo que uno se reconozca a sí mismo y sea reconocido por los demás (p.69).

En síntesis, y parafraseando a Gil (1997) la voz autobiográfica no sólo registra los sucesos, sino que armoniza acontecimientos, motivos y deseos y en ese proceso permite que el ser humano se apropie de su condición de agente a la vez que lo interpela en relación a lo que es y lo que quiere llegar a ser. Por lo tanto, en este trabajo, se asume una visión de subjetividad como una configuración de un "alguien" transitorio, variable, resultado de múltiples relaciones, igualmente temporales y cambiantes. Un resultado del entre, de la narración, del tiempo, del cruce de fuerzas. Un ser inacabado en búsqueda constante de sí. Y se asume la narración como la forma en que los seres humanos otorgan sentido a su existencia a la vez que como el mecanismo a través del cual comunican esos sentidos.

1.4 Autobiografía y formación

Autobiografía y formación son dos conceptos que se unen a partir de los trabajos de Gaston Pineau (1983). Para él, la autoformación hace referencia a la apropiación que todo individuo puede hacer de su poder de formación. Mientras que la (auto)-biografía, como "ciencia de la producción del hombre concreto" (p.76) permite tanto construir como conocer la autoformación. Según este autor, la autoformación circunscribe dos ejes: la praxis y los espacios. La praxis es estudiada a partir de cuatro tipos de actos: la acción, el evento, la transacción y la interacción. La acción corresponde a la modificación efectuada por el ser sobre el ambiente, el evento hace referencia a la acción ejercida por el ambiente sobre el ser, la transacción corresponde a una acción que acarrea una relación entre dos seres humanos o entre los seres humanos y un organismo, la interacción es una acción que interviene, modifica y perturba otras acciones en proceso. Ahora, según el grado de autonomía, la autoformación permite la edificación, en mayor o menor grado de un espacio corporal, un espacio donde vivir, un espacio familiar, un espacio a nivel del vecindario, un espacio social, un espacio psico-cósmico, y un espacio metafísico. Bajo el principio de que si el ser humano, principalmente hétero-formado, quiere devenir él mismo, debe lanzarse a un proceso de autoformación de modo que las relaciones que lo unen a los diferentes espacios provoquen que estos sean transformados. Así, el proceso de autoformación se designa conforme las transacciones

que hace el individuo a lo largo de su recorrido de vida, en otras palabras: cada vez que tiene acciones de transformación y de reapropiación de relaciones heterónomas en relaciones personales autoformadas y auto-formantes.

Como se mencionó, los postulados de Gaston Pineau generan toda una corriente investigativa y de formación que años más tarde se consolida en la “Association Internationale des Histoires de vie en Formacion et de la recherche biographique en éducation. ASIHVIF”; cuyo propósito consiste en desarrollar las prácticas de historia de vida en los campos de la formación, la investigación y la intervención. En la carta de la asociación se afirma que se trata de un enfoque que pone en el centro al sujeto narrador en la medida en que éste define su objeto de investigación y desarrolla un proyecto de comprensión de sí, para sí y por la mediación del otro. Esta organización, con sede en París, congrega a los países francófonos de Europa e incluye a Canadá. Y cuenta con una innumerable producción bibliografía, desde 1980 hasta el presente, entre la que destaca la contribución de académicos como Gaston Pineau, Daniel Bertaux, Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso, Michèle Leclerc-Olive y Christine Delory-Monberger, entre muchos otros.

De modo similar, en el marco de la teoría que sustenta la Pedagogía de Proyectos, Jean Vassileff (2001), desde su propia experiencia profesional, establece una relación entre historia de vida y formación. La oposición heteronomía-autonomía planteada por Pineau es trabajada por Vassileff como determinismo-autonomía. Así, en un primer momento, la historia de vida puede verse como la trayectoria de un individuo inserto en una serie de determinantes (sociales, políticos, económicos, familiares, institucionales, ideológicos…) que imponen a los individuos un lugar en el mundo, aunado a ciertas exigencias y limitaciones a las que, a su vez, la persona responde a través de mecanismos de adaptación. Sin embargo, la re-significación que posibilita la comprensión de esa historia de vida “determinada” lo impulsa a asumir un lugar “personal” en el mundo; lugar que es personal en la medida en que pasa por la apropiación de su espacio-tiempo, del espacio-tiempo de la vida. De modo que, “el individuo se proyecta en su entorno, toma algo para sí y lo proyecta, lo lanza delante de sí, modificando de esta forma la

realidad de su contexto" (Vassileff, 2001, p.19). Entonces, para este autor, la adaptación implica la interiorización de un sistema de valores hétero-finalizado; mientras que la proyección exterioriza un sistema de valores auto-finalizado. En la proyección se funden ruptura y deseo y tiene lugar la pregunta sartriana por lo que yo hago de aquello que han hecho de mí.

En síntesis, la esencia de la relación entre autobiografía y formación descansa en el hecho de que la reconstrucción de la historia de vida y su consecuente comprensión hacen que emerja una figura de sí que se posiciona como actor y autor de su propia vida. Protagonismo que revierte la relación paciente-agente y que inscribe al sujeto en una dinámica temporal en la que, a partir del sentido atribuido a las experiencias y los aprendizajes, se proyecta el futuro desde la posibilidad de la transformación. Para Vassileff (2001) "la apropiación del espacio-tiempo de formación conlleva la apropiación del espacio-tiempo de la vida" (p.37); lo que explica la relación entre un proyecto existencial, apropiado a través de la reflexión, y un proyecto de anticipación conducente a la modificación consciente de la realidad.

En ese orden de ideas, la formación adquiere el carácter de proceso, está ligada a la autonomía y se logra a través de la reflexión. Como proceso, moviliza una figura y un conocimiento de sí liados a la trayectoria de la propia vida y por ser esta última una construcción de sentido, hecha desde el presente y de carácter narrativo, es variable y progresiva. En relación a la autonomía, erige y responsabiliza a un actor social de su proceso de formación; además de exigirle coherencia entre sus acciones y los esquemas de valor que ha descubierto como propias. Por último, es reflexiva porque la coherencia que logra la narración de la historia de vida exige una meta-narración, una mirada investigativa que desentrañe los nodos sobre los cuales tejer interpretación y proyección.

Delory-Momberger (2009) llama la atención sobre el aspecto formativo de las historias de vida en el sentido de que éstas permiten aprehender los saberes de la experiencia, saberes ligados a la acción, a los que se refiere de la siguiente manera: "Esos saberes no corresponden a ninguna "estructura de recepción" que permita asimilarlos a saberes

conocidos y formalizados; o, más frecuentemente, no pueden hallar su lugar y alcanzar el estatuto de saberes en la trayectoria biográfica individual" (p.95). Esos saberes adquieren particular relevancia en la educación en la medida en que se considera que, en este campo, ejerce un influjo fundamental el saber docente, el cual se define como el conjunto de conocimientos y estrategias que moviliza el ser humano en las circunstancias en que se ve abocado a mediar procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dicho saber se apropia y se construye paulatinamente, como lo afirma Rockwell (2009), "en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir" (p.10). Solo para abordar algunos puntos de ese cruce podrían mencionarse, en mi caso, ya que soy profesora de Lengua Castellana:

-Las múltiples vivencias como estudiante, vivencias que consciente o inconscientemente determinaron formas específicas de relación, tanto con el conocimiento como a nivel social, al igual que determinadas visiones de mundo y en particular, en el campo del lenguaje, formas de concebir y hacer con la lectura y la escritura, con la enseñanza y el aprendizaje.

-La formación teórica que en el campo específico del lenguaje y la pedagogía aportó la formación universitaria, concretamente la formación epistemológica en los campos del lenguaje, la literatura, la pedagogía de la lengua y los procesos de lectura y escritura. Entramado teórico que pone en la mesa de discusión múltiples formas de ver los fenómenos en cuestión y que si bien van configurando teorías y visiones de mundo no siempre son apropiados con total claridad y no siempre logran el diálogo con las teorías implícitas, formadas en los extensos terrenos de la vivencia social y escolar.

-Los conocimientos construidos en el ejercicio diario de la acción docente. Prácticas cotidianas que facilitan o no la relación con el grupo, que permiten leer las concepciones y las acciones humanas, que validan o descalifican al otro, que posibilitan o no la creación de ambientes de trabajo, que sustentan las formas de comunicación que se dan en el aula.

Así, para Rockwell (1988):

> Saber ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en estos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual: son ejemplo de ello la cantidad de saberes que se integran a la habilidad docente de trabajar con el grupo, de atender sus inquietudes y organizar su actividad (pp.70-71).

En este sentido, la relación autobiografía y formación estaría directamente ligada con la praxis, es decir, con la experiencia del actuar que a través de la reflexión se transforma en saber. Saber susceptible de ser recopilado, de ser compartido, y también de ser transformado y que a pesar de que puede estar ligado al desarrollo de competencias trasciende el actuar para transformar el ser. En síntesis, la formación que tiene lugar a través de la investigación autobiográfica:

> De ser un espacio de búsqueda de recursos, de profundización o de desarrollo de competencias, se convierte progresivamente en un lugar de socialización nueva, de reformulación de relaciones sociales, de redefinición de proyectos de vida y, por ello, de redefinición de lo que es entendido como una identidad evolutiva gracias a la consideración de la perspectiva experiencial. A través de ésta, la vida, en sus dimensiones psicosomática y sociocultural, toma forma, se distorsiona, se transforma y, por ende, impone la creación o recreación de sentido para sí mismo –que puede compartirse con los otros en mayor o menor medida- y de nuevas formas de existencia y de subsistencia (Josso, 2014, p.2).

De otro lado, la formación que tiene lugar a partir de las historias de vida puede vincular un proceso de acompañamiento consistente en iniciar y facilitar la reflexión-proyección de los sujetos en formación. Para Passeggi (2011) se trata de cuidar a la persona que camina hacia sí (p.36), en el sentido de que un alguien, quien preferiblemente ya haya transitado el camino, ofrezca su mano para que el otro lo haga.

Mediación que para esta autora es iniciática, mayéutica y hermenéutica y para este trabajo iniciática, mayéutica, hermenéutica y transformadora.

Para Vassileff (1995) se trata de que el formador medie en la toma del “poder sobre el espacio-tiempo de la formación mediante una ocupación espacial del aquí y el ahora” (p.44). Según él, la proyección se vive en el presente y existe a través de los actos; pero adquiere sentido en los tres momentos de la temporalidad. En el pasado porque regenera, cura las heridas y otorga coherencia interior, en el presente porque despierta un deseo que goza en el tiempo que transcurre, y en el futuro porque delinea el porvenir y gesta el proyecto de anticipación. Por su parte, para Souza (2011):

> Acompañar, en el contexto de la formación de formadores, se vale de principios epistemológicos de las historias de vida en formación y significa caminar con, compartir experiencias, participar del desarrollo o reinserción profesional, a través de mediaciones no directivas sobre la historia y la singularidad del adulto en constante aprendizaje y formación (p.46).

2. La rosa de los vientos: precisiones sobre la ruta de investigación

Una vez esclarecidos los presupuestos teórico-metodológicos pertinentes se procede a mostrar la hoja de ruta que marcó el rumbo del proceso investigativo en la certeza de que adelantar una investigación biográfico-narrativa que apunte a descubrir la manera como se ha llevado a cabo la configuración subjetiva de una maestra es un modo de develar cómo se produce el entramado entre lo social y lo particular en un contexto específico, cómo se entrecruzan lo personal y lo profesional, y cómo se interrelacionan la formación, la práctica y la experiencia. En este orden de ideas, las preguntas fundamentales que motivaron el desarrollo del proceso fueron ¿cuáles han sido los principales hitos que han modulado mi subjetividad a lo largo de mi trayectoria personal y profesional?; ¿quién soy, ¿quién he sido, y en qué redes de relaciones me he configurado?; ¿qué papel han jugado en mi configuración subjetiva la literatura y los procesos de lectura y escritura?; ¿qué significa para mí ser maestra en el momento histórico actual?

En congruencia con las preguntas de investigación este trabajo se propuso los siguientes objetivos:

Objetivo general: Llevar a cabo una investigación autobiográfica que permita auscultar, a través de una metodología de investigación cualitativa, los principales hitos que han marcado mi formación como sujeto y modulado mi subjetividad a lo largo de mi trayectoria personal y profesional.

Objetivos específicos:

-Producir un relato que me permita hacer una aproximación a la comprensión de lo que soy, lo que he sido y las redes de relaciones que me han configurado como tal.

-Comprender qué significa para mí ser profesora en el momento histórico actual, las realidades y retos a los que me enfrento, la manera como los sorteo y la forma en que se van constituyendo mis prácticas y experiencias como maestra.

Por lo tanto, el ejercicio se inscribe en el marco de la investigación cualitativa en tanto ésta permite sumergirse en los datos y posibilitar la emergencia de categorías a partir de los mismos. En palabras de Sautu (1999):

> El paradigma cualitativo apunta al descubrimiento de lo que significa la identificación de relaciones, procesos, vínculos causales, contradicciones, cambios en significado, que se hacen visibles solamente a través de las sombras que reflejan; en síntesis, de los rastros que dejan en los testimonios y reconstrucciones de situaciones y sucesos (p.39).

Se optó entonces por el método biográfico. Método que propone la reconstrucción narrativa de la vida de una o varias personas, en la que se vincula la descripción de acontecimientos y experiencias y sus respectivas interpretaciones. Acontecimientos y experiencias situadas en contextos sociales, culturales e históricos particulares y en conexión con los mismos y que por tanto ayudan a dar cuenta de la manera como se configuran subjetividades.

En este caso particular se trató de la reconstrucción narrativa de mi propia vida, la cual se constituyó a partir de relatos que a su vez tuvieron génesis en la participación en una serie de talleres autobiográficos. Proceso que se vio enriquecido por el uso de documentos personales, ejercicios de conversación activa, y recopilación de relatos escritos por terceros. Todo ello en el marco del programa de Investigación y Formación “Configuración de subjetividades y constitución de memorias sobre la violencia política en América Latina”, liderado por el grupo de investigación Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional.

En el marco de este programa, tres docentes adscritos a la Secretaría de Educación del Distrito emprendimos la tarea de reconstruir cada uno su historia de vida. De modo que, en común acuerdo con la directora de tesis, se concertó el trabajo metodológico a partir de los aportes de Delory-Momberger, quien hace uso de los talleres biográficos como una de las estrategias claves para educar en la formabilidad, es decir para desarrollar “la capacidad de cambio cualitativo, personal y profesional, engendrado por una relación reflexiva con la historia personal, considerada como proceso de formación” (2009, p.105). En los talleres biográficos se produjo y socializó la narrativa autobiográfica; se favoreció la interlocución, el cuestionamiento, la objetivación y el desentrañamiento; y se analizó la incidencia del proceso de formación en el proyecto personal de cada uno de los participantes. Por lo que las tres personas en formación, dos mujeres y un hombre, pudimos interactuar para producir los relatos que dieron cuerpo a las investigaciones. Interacción que permitió a cada uno reconstruir las trayectorias personales y profesionales; descubrir las relaciones entre los contextos sociales, históricos y culturales y los recorridos individuales; desentrañar las relaciones de interacción en las que tuvo lugar la configuración subjetiva; y definir los hitos analíticos a partir de los cuales sistematizar los relatos.

Ligado a los talleres biográficos se acudió a los documentos personales: fotografías, diarios, cartas, poemas y otros escritos de los que fui autora o destinataria como medios para estimular la memoria y con miras a obtener relatos que posteriormente alimentaran la historia de vida en general. En este sentido, los documentos personales se concibieron con Pujadas (2000) como:

> Cualquier tipo de registro no motivado o incentivado por el investigador durante el desarrollo de su investigación y que posea, sobre todo, un valor afectivo o simbólico para el sujeto analizado, junto a la función de detonante del proceso de rememoración de los acontecimientos pasados (p.138).

Por su parte, los ejercicios de conversación activa hicieron referencia a conversaciones, grabadas y luego transcritas, en donde el interlocutor cumplió un papel

activo como detonante de la memoria y facilitador del proceso de reconstrucción de la historia de vida. Los interlocutores fueron mis padres, mi hijo, un amigo cercano y un compañero de trabajo. Con mis padres tuve dos conversaciones, la primera en su casa, apenas iniciado el proceso investigativo y mediada por la observación de los álbumes de fotos familiares; la segunda, en un lugar paradisiaco del departamento de Antioquia, a propósito de una travesía por su tierra natal y ya concluyendo el proceso. La reconstrucción autobiográfica generó en mi hijo una serie de interrogantes que lo convirtieron en un interlocutor permanente; mi amigo, Jaison Alza se ofreció para ser facilitador del proceso y se dejó llevar por los relatos buscando profundizar en ellos; César Mayorga, mi compañero de trabajo, leyó un primer borrador de la historia de vida y conversamos a partir de ella.

Por último, la recopilación de escritos de terceras personas agrupó una serie de pequeños documentos constituidos por relatos escritos por estudiantes, universitarios y de secundaria, que, en contextos de evaluación, me permitieron reflexionar en torno a mi quehacer profesional.

La aplicación de cada una de las técnicas descritas arrojó como resultado una serie de relatos de vida a partir de los cuales escribí mi historia de vida o autobiografía. Documento que constituye el corpus de este trabajo y que se analiza con el cuidado al que invita Ferraroti (2007):

> Proceder, con extrema atención analítica, a la lectura de las historias de vida, con el objetivo de llegar al núcleo y hacer emerger las “áreas problemáticas”; éstas expuestas naturalmente más a menudo en términos de percepción psicológica individual, se asocian (…) con las determinantes del contexto histórico-económico-cultural meta-individual, de forma tal que evidencian el entrecruzamiento dialéctico —o de “reciprocidad condicionante”— entre individuo, cultura y momento o fase histórica. Lo que significa, tomando en cuenta las historias de vida, el aprehender el nexo entre texto, contexto e intertexto (p.28).

De otro lado, para realizar la reconstrucción de la autobiografía o historia de vida fue necesario encontrar “hitos analíticos” (Sautu, 1999, p. 52). Hitos que actúan como sistemas integradores de la información dentro de la narración. Estos hitos, que pueden corresponder a hechos históricos, a momentos familiares, a relaciones laborales, a vínculos institucionales, a vivencias personales, etc., se pueden agrupar en dos niveles:
- “Hitos analíticos” propiamente dichos que corresponden a aquellos que surgen en las fases iniciales del proceso como categorías integradoras de carácter general, se tornan en los objetivos del trabajo y por tanto seleccionan la información a ser reconstruida; e
- “Hitos temáticos” aquellos, menos globales, que emergen de los relatos propiamente dichos. Para lograr su emergencia se acude al análisis temático que consiste en la generación inductiva de núcleos temáticos según los criterios de centralidad, recurrencia y conexión. En ese orden de ideas, el análisis arroja información a nivel macro, es decir, la referida a la secuencia utilizada para la reconstrucción narrativa, los puntos de inflexión o giros de la existencia que marcan la temporalidad de los relatos, y los contextos socio-históricos en los que tuvo lugar la configuración subjetiva. E información a nivel micro relacionada con la forma concreta en la que los individuos afrontan la realidad y que incluyen sus visiones de mundo, sus interpretaciones, sus apuestas y sus sentires.

En el caso particular de esta investigación y dado que soy profesora de Lengua Castellana, que una amplia trayectoria de mi formación ha tenido lugar en este campo del saber y que la lectura ha ocupado un lugar preeminente en mi vida, seleccioné como hitos analíticos la literatura y el ejercicio docente. Por su parte, para hallar los hitos temáticos procedí al respectivo análisis temático, es decir, a permitir que de las narraciones emergieran las categorías alrededor de las cuales pudiera sacar conclusiones. Proceso que realicé en las siguientes etapas:
-Identificación de la secuencia narrativa seleccionada para la reconstrucción de la historia de vida.
-Definición de los puntos de inflexión o giros de la existencia que marcan rupturas en las secuencias a partir de las cuales se configura la historia de vida.
-Caracterización de los momentos históricos y las interacciones a partir de las cuales se constituye la subjetividad.

-Tipificación de los temas que emergen de la historia de vida y que se consideran significativos en el proceso de configuración subjetiva.

-Vinculación de los temas para formar núcleos temáticos según los criterios de significado, recurrencia y conexión.

-Organización de los núcleos temáticos y vinculación entre estos, los puntos de inflexión y los objetivos de la investigación.

-Inferencias y conclusiones. Semblantes reconciliados en el capítulo “Configuración de sí”.

3. El viaje: autobiografía

"Ya sé que lo más difícil va a ser la manera de contarlo, y no tengo miedo de repetirme. Va a ser difícil porque nadie sabe bien quien es el que verdaderamente está contando, si soy yo o eso que ha ocurrido, o lo que estoy viendo (…) o si sencillamente cuento una verdad que es solamente mi verdad, y entonces no es la verdad salvo para mi estómago, para estas ganas de salir corriendo y acabar de alguna manera con esto, sea lo que fuere".

(Cortázar I, 2014, p.284).

3.1 Llenar la vida de sentido

3.1.1 Infancia.

Aunque hoy parecería inconcebible, nací sin nombre. Para el año de mi llegada no se había popularizado el uso de la ecografía y los padres conocían el género de sus hijos sólo hasta cuando estos nacían; de modo que, al bebé le esperaba un ajuar en colores blanco y amarillo y un nombre por si era niño y otro por si era niña. Sin embargo, a pesar de haber nacido el 30 de octubre de 1969 sólo tuve nombre dos meses y medio después. El 15 de enero de 1970 se reunieron algunos parientes cercanos, aquellos escogidos para ser mis padrinos, y el sacerdote que me bautizaría. Cada uno expresó sus preferencias, las rayaron en los lados de un lápiz mirado, lo echaron a rodar y el azar decidió que me llamaría Ángela María. La primera imagen que tengo de mí misma se diluye en el tiempo: una niña pequeña, de cabello rubio y desordenado, más bien escuálida, caminando con el ceño fruncido por un pasillo de hospital. La lucha contra una dolencia congénita a nivel gastro-intestinal y las consecuencias derivadas de ésta ocuparon mi infancia y mi adolescencia. Cerca de 20 cirugías y sus respectivas convalecencias me inscribieron en una incesante lucha por la vida. Mis mejores recuerdos de niña giran en torno a los paseos familiares, los perros, las celebraciones y las inmensas zonas verdes que rodeaban el barrio en el que crecí.

Los paseos familiares me llevaron a descubrir la geografía de mi país y a acentuar una innata sensibilidad por la naturaleza. Siempre me han maravillado las formas y los colores de las rocas, la fuerza del agua, los mágicos resplandores que pueden producir los rayos solares, el generoso despilfarro en cantidad y cualidad de insectos, arácnidos y miriápodos, la diversidad en tamaños formas y colores de hojas y flores, el caprichoso diseño de las aves, las transformaciones de los animales que sufren procesos de metamorfosis, y el funcionamiento de los ecosistemas. Dos paisajes permanecen intactos en mi memoria: la quebrada de las Mercedes, ubicada en el corregimiento del mismo nombre, en el municipio de Puerto Triunfo - Antioquia, por la que corre un agua tan cristalina que se ve claramente el fondo, y la gruta de La Danta, también en Antioquia. En su interior crecen rocas estalactitas y estalagmitas que forman figuras de extraordinaria belleza, además, los "guacharos", pájaros nocturnos acogidos por las cumbres sombrías de la caverna, emiten un ruido particular, más bien tenebroso, cuando se les alumbra. Otro ingrediente hace más intenso el recorrido, es necesario caminar entre el agua de un pequeño arroyuelo que surca el interior de la marmórea montaña. Fernando Montoya (2002), en un video subido a youtube por Alirio Ochoa, describe estas formaciones con extraordinaria hermosura:

“Colosales montañas pétreas,
laberínticas y oscuras.
Inmóviles, en apariencia inertes,
tejen en su vientre silencioso,
el incesante trance de la tierra.
Socavadas entrañas
en las que el tiempo labra
con manos invisibles
voluptuosas formas
y misteriosos vericuetos.
Tierra insondable, muda…
en tu hondura, el silencio
es un inmenso grito”.

Siempre fue más fácil hacerme amiga de un perro que de un niño o una niña y estos cuadrúpedos amigos estaban más predispuestos al tipo de juegos que me interesaban, más prestos a percibir mis sentimientos y menos precavidos frente a mis lesiones de piel y mi poca gracia física. Después de alguna de las intervenciones quirúrgicas de las que fui paciente y debido a que no presentaba evolución positiva, mis padres metieron en una maleta al perro que teníamos en ese momento y burlando todas las normas y controles de seguridad lo llevaron a la clínica, el animalito fue un cómplice perfecto porque permaneció quieto y en silencio mientras fue requerido. Cuando me vio enloqueció de alegría, corría por toda la habitación, gemía, saltaba a la cama y me lamía. Fue una medicina eficaz para el alma de una niña que desfallecía.

Las navidades congregaban a amigos y vecinos para rezar la novena de aguinaldos y compartir buñuelos, natilla, postres y canciones. La mejor navidad tuvo lugar cuando tenía seis años: le había pedido al “niño Dios” con todas mis fuerzas unos patines y al amanecer del 25 de diciembre estaban en la cabecera de mi cama, eran unos patines rústicos que se abrían y cerraban para adaptarse al tamaño del pie, se usaban con zapatos y se ajustaban al empeine con unos cordones que unían dos solapas de cuero. Patiné con disciplina, esfuerzo e inmenso placer hasta los 18 años. Para las celebraciones de cumpleaños tuve la fortuna de nacer el 30 de octubre, entonces las mías eran fiestas de disfraces y mi madre hacía toda clase de manualidades para que estas ocasiones fueran mágicas: muñecos de trapo para las sorpresas, chinitos para las cucharas, delantales para los vasos, payasos para la piñata, gorros y festones.

Extensas zonas sin construir ocupaban los alrededores del complejo residencial en el que vivíamos. Un proyecto urbanístico en cuyo diseño participó el arquitecto Rogelio Salmona, y fue construido por el Instituto de Crédito Territorial con el nombre de Timiza. Dentro del barrio cada conjunto de bloques, en el caso de los apartamentos, o de manzanas en el de las casas, conformaba una célula y era nominada con una letra del alfabeto, en orden, desde la A hasta la M. El parque del mismo nombre se estrenaba como tal en terrenos donados por la familia del expresidente Alfonso López Pumarejo. Desde éste y hasta la actual avenida de las Américas podían seguirse las hileras de

inmensos eucaliptos que marcaban el sendero que llevaba a la antes casa mayoral de la hacienda Techo, hoy reducida a un pequeño colegio. La zona en general era especialmente húmeda, con frecuencia nos hallábamos cazando renacuajos en medio de lagunas y humedales; a menudo se escuchaba que Patio Bonito se había inundado y las veces que tuve la oportunidad de acompañar a mi papá al trabajo, en una granja del ICA en Mosquera-Cundinamarca me sorprendía la soledad de la casa en la que funcionaba la emisora Mariana. Mi mamá tenía la idea de que la ropa quedaba más blanca si se asoleaba estando enjabonada; entonces, mi hermano y yo debíamos extenderla en un potrero y cuidar que las vacas que pastaban en él no la pisaran, este trabajo era el pasaporte para interminables horas de juego.

La geografía del barrio la hizo propicia a la delincuencia. En muchas ocasiones aparecieron muertos en el sector, hombres llevados durante las noches que allí, en esos parajes solitarios, eran asesinados. Así mismo, pandillas juveniles se hacían dueñas del territorio. Eran grupos como los que describe Andrés Caicedo en "El Atravesado", creaban sus propios símbolos, medían sus fuerzas entre sí y más tarde incluyeron entre sus hábitos el consumo de sustancias psicoactivas. En la “J”, célula en la que yo vivía había una pandilla “Las águilas”. Una tarde, en la que jugaba desprevenida en la zona verde aledaña al edificio, me sorprendió una disputa contra sus “enemigos” de la “L”, “Los halcones”, peleaban entre sí más de 40 jóvenes, con los puños, con los pies, con navajas, con cadenas, con piedras. No creo haber tenido más de 7 años, corrí lo más rápido posible a refugiarme en casa.

Recuerdo también el paro del 77, quizás el primer paro cívico nacional, las quejas de mi padre porque las carreteras estaban llenas de tachuelas y después salir y comprobar que efectivamente lo estaban y jugar a recogerlas y a contar quien había encontrado más. También yo emprendí mis propias acciones de protesta: una administración del conjunto residencial decidió podar los árboles e instalar lámparas en los mismos, rompí a pedradas las lámparas y luego escribí una carta y la hice firmar, golpeando una a una, las puertas de los cerca de 300 apartamentos que conformaban la unidad residencial.

Cursaba grado décimo cuando se llevó a cabo la toma del Palacio de Justicia, en noviembre de 1985. Tengo la plena certeza de que hechos como esos son los que hacen posible el despliegue de movimientos literarios como el realismo mágico, ¿dónde más sino aquí pueden mezclarse la insensatez y la audacia, la temeridad y la demencia? Durante el suceso no podía aceptar que las funcionarias de la cafetería no pudieran salir, pensaba en sus hijos, en sus familias, en lo que les podía estar pasando adentro, creía que por ser personas sencillas iban a ser las más vulnerables, temía que las confundieran o las calificaran de guerrilleras; ¿quién iba a imaginar que los magistrados corrieran con la misma suerte? En el momento, lo que más me aterró de aquel episodio fue que los inmensos huecos hechos al edificio, en la forma demente como el hecho se manejó por parte del gobierno y de los militares, fueran cubiertos con banderas de Colombia. Cuando visité la plaza y vi la destrucción física, sentí un escalofrío como nunca más lo he sentido y comprendí lo que significa vivir en un país en donde día a día se vive la guerra, aquél era el palacio de la injusticia. Sin embargo, parece que hasta la naturaleza se confabuló para que este hecho rápidamente se cubriera de olvido. Hacia las 5:45 de la mañana del 14 de noviembre de 1985, camino al colegio en un bus urbano escuché la noticia: el volcán nevado del Ruíz había hecho erupción y la población de Armero había sido borrada del mapa por el lodo. Las dimensiones del desastre fueron desoladoras. Me uní a un grupo de ayuda encargado del recaudo de bienes y alimentos.

La decisión de mis padres de instalar su hogar en Bogotá en el año de 1967 nos hizo menos proclives a la violencia. Mi padre y mi madre, ambos oriundos del departamento de Antioquia, se conocieron en Maceo, la tierra natal de ella. Él, nieto de un típico campesino antioqueño, migró muy joven a la ciudad de Medellín en donde su madre hizo ingentes esfuerzos para que terminara su educación básica en un internado. Había trabajado en 1964 para las bananeras en Apartadó, de allí lo sacó “la ley del machete” el que, por el más mínimo altercado “desgajaba” la vida del mismo modo que se sacan “las manos” del banano. Regresó entonces a “La Granja Experimental El Nus”, propiedad del Instituto Colombiano Agropecuario –ICA- entidad para la que laboró toda su vida.

Años atrás ella había recibido clases de piano con el Padre Valerio, el mismo que en el confesionario preguntara a los campesinos si eran liberales y en caso de serlo -simulando despedirse- marcaba sus ruanas para que de regreso a sus casas fueran identificados y posteriormente asesinados; transcurría la década de los cincuenta del pasado siglo y la violencia partidista se vivió con gran intensidad en la región. Mi madre recuerda especialmente la que azoló al corregimiento de "La Susana", asentado aproximadamente a 20 Km de la cabecera municipal y a menor altitud geográfica que éste: ante las dimensiones de la guerra los propietarios de las fincas abandonaban sus tierras para refugiarse temporalmente en el casco urbano. En un periodo de tensa calma Diego Londoño fue a "darle una vuelta a la finca" y su esposa regresó con su cuerpo atravesado en el lomo de un caballo. Toño Giraldo pensó que si enviaba a sus dos hijos correrían menos peligro por ser apenas unos muchachos, su agilidad los salvó de la muerte, pero escondidos en el monte vieron su casa arder en llamas. Muchos otros despacharon como emisarios a sus trabajadores quienes no corrieron con mejor suerte. "Yo era muy joven –dice mi madre- pero tanta violencia terminó descomponiéndome los nervios".

Con el paso de los años la violencia cambió de actores. En otro corregimiento vivía Martha López, prima-hermana de mi mamá, tenía dos pequeños niños y la familia devengaba su sustento de una carnicería, dos veces habían recibido el requerimiento de pagar a un grupo armado la respectiva "boleta" y se habían negado. Una madrugada los obligaron a salir de su casa y a caminar según sus indicaciones. Cruzaron un puente, le pidieron al padre que adelantara unos pasos y en frente de su mujer y sus dos pequeños le dispararon. Mi propio primo, también zootecnista, para poder trabajar en una finca ganadera que tiene en el mismo corregimiento de la Susana lleva años pagando este tipo de soborno. Sin embargo, es víctima de otro flagelo, el peligro que representa ser catalogado como "informante": en una carretera fue obligado a detenerse y a llevar en su vehículo, durante un tramo, a miembros de un grupo armado; más adelante, otro grupo lo hizo descender y un comandante dio la orden a su subordinado de que lo matara por "sapo". El subordinado había sido responsable de cobrar numerosas veces la respectiva "vacuna" y por eso lo conocía de modo que intercedió por su vida. Acusado del mismo

delito “de información” otro pariente murió en la finca que un tío político tenía en la ribera del río Alicante y también mi padre se llevó un buen susto cuando, en un viaje a su pueblo natal para conseguir un Registro civil, fue obligado a llevar a un grupo de hombres armados en la parte de atrás de su campero.

Mi madre, huérfana de madre a temprana edad, creció en medio de la pobreza. Es una mujer profundamente católica, vigorosa corporalmente pero frágil a nivel emocional y con un altísimo sentido de la justicia. Cuidó con amorosa paciencia cada una de mis largas enfermedades y en su empecinada tarea de cosechar en nosotros lo que no tuvo para ella, sembró en mí el amor por el conocimiento; de ella también heredé el liderazgo y el gusto por el trabajo manual. Del carácter reflexivo y nostálgico de mi padre tengo la capacidad analítica, la sensibilidad estética y la dosis suficiente de espíritu aventurero para de cuando en cuando romper con la rutina.

La soledad de la niñez y la quietud de las convalecencias me llevaron a los libros. Empecé a explorar aquellos que estaban al alcance de la mano, es decir, los que se guardaban en los anaqueles bajos de la poco leída biblioteca de mi casa. A través de ellos conocí la vida y la muerte, la esperanza y el infortunio, el amor y la locura, la violencia y la injusticia. Mi padre estaba afiliado al Círculo de Lectores y mes a mes nuevos ejemplares enriquecían las repisas. Mi madre leyó algunos y cuando la descubría en esta actividad la acosaba con preguntas y más preguntas, me contó así las historias de “Papillón” y “Lejos del nido”. Para mí los libros tienen que estar al alcance de las manos, ojalá en cantidades y de muchos tipos, para que los niños los ojeen, los toquen, los huelan, los rayen, hagan con ellos pilas y pregunten de qué se trata.

El primer libro que recuerdo haber leído fue “Platero y yo”. Lo seleccioné porque tenía dibujos y mi mamá permitió que lo coloreara. Entonces guardé en mi memoria praderas, colores y olores que acudieron presurosos a mi mente la primera vez que vi florecidos los árboles de naranja. No obstante, lo realmente trascendental fue que con la muerte de Platero yo conocí la muerte, nunca antes había presenciado ese fenómeno o tan siquiera lo había escuchado nombrar y con la descripción de Juan Ramón Jiménez supe que

estaba asociado a la tristeza. El día de la primera comunión me regalaron “Mujercitas” y fue impresionante la conexión que tuve con Jo, la segunda de las hermanas March. Me quejaba con ella cuando enunciaba “ya es bastante desagradable ser chica, cuando lo que me gustan son las maneras y los juegos y los modales de los muchachos” (p.8). Muy a pesar de mi madre, nunca me gustaron los peinados, los accesorios, los vestidos y mucho menos los zapatos. Tenía además una cabellera rebelde, larga y muy abundante y un carácter más indómito todavía. Me descubría como ella creativa y generosa y luchaba con todas mis fuerzas por ser buena, por aprender a callar, y por dominar la impulsividad.

3.1.2 Escolaridad.

“Ahora ya es más difícil hablar de eso, está mezclado con otras historias que uno agrega a base de olvidos menores, de falsedades mínimas que tejen y tejen por detrás de los recuerdos” (Cortázar I, 2014, p.188).

Salvo una que otra persona y algunos hechos particulares no recuerdo la escuela más que como un tiempo monótono e interminable y nada feliz. La señora Rosa, mi profesora de los primeros años, tenía su propio colegio, gritaba mucho y castigaba haciéndonos poner las manos en alto. Trabajaba con dos o tres grados en un mismo salón cuya única frontera era el enunciado “pongan cuidado los de kínder, los de primero, o los de segundo. Desde tercero de primaria entré a estudiar en el sector público, en una escuela anexa al entonces “Liceo Femenino de Cundinamarca”. En este colegio disfruté las zonas verdes y los espacios amplios, las aulas pasaron como los años que transcurren sin dejar mayores recuerdos.

En términos generales, durante toda la escolaridad sobresalí en los deportes individuales y siempre tuve excelentes calificaciones; sin embargo, en búsqueda de una niña más “aplomada” mis padres me cambiaron de colegio en grado octavo. En este nuevo escenario, año tras año, las directivas se debatían entre garantizar mi permanencia por mis resultados académicos o expulsarme por indisciplina, la cual se reducía a que

hablaba mucho. Tres profesoras me marcaron profundamente Gloria Cuellar de López, profesora de religión y filosofía porque se pensaba en serio las mediaciones a utilizar para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje; ella abrió las puertas del colegio a diversidad de posturas religiosas e invitó al agregado cultural de Irán en plena guerra del Golfo Pérsico. Además, tenía una postura ética tan propia y tan clara que me invitaba constantemente a la reflexión como mujer y como persona. María Adelina Fajardo, profesora de biología y química en razón a que sabía ser exigente sin perder la mirada desde lo intensamente humano. Y predomina imborrable la figura de María Teresa, mi maestra de historia, quien fue capaz de enfrentarse al orden establecido, de desafiar a la autoridad e incluso de renunciar a su trabajo porque consideró que la sanción impuesta sobre mí fue injusta y abiertamente personal. De ella aprendí que la justicia se defiende con la vida. Siempre que estoy en un comité en el que se pone en consideración la expulsión de un estudiante del colegio pienso en la actuación de mi profesora.

Sigifredo Arrieta acrisoló mi personalidad y fue el primer agente externo a mi familia en probar mi desobediencia y mi capacidad de decir franca y abiertamente lo que pienso. Quiso que vendiéramos unas boletas para una rifa de su propiedad con el pretexto de mejorar las bajas notas obtenidas durante el primer periodo, en la asignatura de física, en grado décimo. Me rehusé a hacerlo y la condena fue la declaración de una guerra “a nota” con la intención de doblegar mi voluntad. La batalla duró los dos años de la educación media y, aunque se agudizó en varias ocasiones, nunca cedí. Me dediqué a la física, nunca perdí una evaluación y en la fiesta de graduación el profesor Arrieta me dijo que nunca había tenido un estudiante con una personalidad tan fuerte y tan definida como la mía. No me alegré, por el contrario, lloré de rabia. Tanta presión, tanto orgullo y tanta física de memoria me habían cerrado la posibilidad de ese campo del conocimiento. Desde ahí empecé a intuir que el aprendizaje está ligado al enamoramiento, al afecto.

Dada mi experiencia previa con la lectura, no permití que en el colegio me impusieran ninguna. Abro un libro, empiezo a leerlo y, si me atrapa, lo bebo con la avidez de un sediento; pero si pasadas algunas páginas no me engancha, lo cierro y tal vez jamás vuelva a abrirlo. Así mismo, un libro me lleva a otro preferiblemente del mismo autor. En

esta etapa, “El Principito” planteó para mí reflexiones en relación a la subjetividad de aquello que consideramos verdadero, una postura negativa frente a los procesos de domesticación de los animales y la curiosidad por conocer la razón por la cual las personas consumen alcohol. Todavía retumba en mi memoria la respuesta del bebedor frente a la pregunta del principito “bebo para olvidar la vergüenza de que bebo” ¿por qué bebía mi padre?; ¿por qué bebían mis tíos? La experiencia con una botella de pisco que había sido traída del Perú como presente para mis padres y que mi hermano y yo destapamos y probamos a hurtadillas me había convencido de que la gente no bebía por placer.

En plena adolescencia conocí a Richard Bach, “Juan salvador Gaviota” e “Ilusiones” alimentaron mis ansias de libertad que entonces entendía como la posibilidad de vivir el mundo a mi manera. A propósito, el himno de mi adolescencia fue la canción “Todo a pulmón” del argentino Alejandro Lerner. “Puente hacia el infinito” influyó en mis imaginarios de amor pues también yo anhelaba un alguien con quien hablar interminables horas y que quisiera viajar kilómetros para verme y gozar de mi compañía, ya en el trabajo, ya en la defensa de un ideario común, ya en la intimidad. Y con su obra “Uno” me planteé la interesante cuestión de pensar que habría sido de mi vida si en determinados momentos cruciales hubiese tomado decisiones diferentes a las que tomé. Cabe anotar que para este ejercicio autobiográfico retomé muchas de las obras que para mí habían sido emblemáticas y ya no encontré ningún sabor en Richard Bach, me pareció que hacía parte de esa literatura de auto-superación que no soporto leer porque, a mi modo de ver, se considera poseedora de la verdad, la felicidad o el bienestar y masifica estos idearios diciéndole a los lectores qué deben hacer para alcanzarlos.

Después vino el realismo, dos obras hicieron especial resonancia en mí “La rebelión de las ratas” y “El señor presidente”. De su mano me aproximé a la miseria, al dolor humano, a los juegos de poder. Ellas despertaron mi sensibilidad social y fueron el motor para asumir la búsqueda y los diversos trabajos comunitarios que emprendí en los años de juventud. El realismo mágico me regaló el gusto por la historia. Alejo Carpentier me reveló la grandeza de América, la geografía, el mestizaje, la hibridación cultural, el

dominio y la opresión, el precio de la libertad. Años más tarde pude apreciar el valor de su prosa, los juegos con el tiempo, la capacidad de condensar la historia de la humanidad en seis páginas, el ritmo y la musicalidad.

Gabriel García Márquez, me había sido negado muy joven en razón a que me asignaron la responsabilidad de presentar una exposición sobre “El Otoño del Patriarca” cuando apenas tenía 11 años; el proceso fue insoportable por lo que mis dos compañeras y yo decidimos leer dos capítulos cada una, ninguna entendió nada, hablamos de cualquier cosa en la exposición más patética que haya hecho en la vida y tuve la impresión de que habíamos leído obras diferentes. Poco después García Márquez obtuvo el premio nobel de literatura y yo me preguntaba por qué se lo habían otorgado a tal escritor. Con el tiempo, los ojitos del amor me abrieron las puertas de su obra. Un joven que me gustaba mucho me invitó a un paseo, entre sus cosas estaba “Cien años de soledad” y en un momento en que él lo soltó yo lo tomé y nadie volvió a saber de mí hasta que lo terminé, me desenamoré del caballero, me enamoré del escritor y devoré su obra literaria con entrega. A mi modo de ver, leer a García Márquez es aproximarse a la historia de Colombia, pero no a la historia oficial sino a la historia cotidiana con todos sus personajes, sus creencias, sus agüeros, sus miedos y sus artilugios. Sus obras me producen la sensación de estar leyendo una hipérbole de la realidad colombiana. Sin embargo, al comparar sus tramas con el diario acontecer, la hipérbole desaparece. En nuestra tierra la corrupción, la injusticia, la prostitución, los entierros festivos, la burocracia, la sanción social, los sueños, la venganza, el resentimiento, las supersticiones, la invasión extranjera, los asesinatos políticos y los pasionales, el exceso, el desparpajo, las salidas originales, los ladrones, las madres de los ladrones y también quienes se aprovechan de los ladrones son el pan de todos los días.

Para mí, en la obra de García Márquez, la sed de Luis Alejandro Velasco en “El Relato de un Náufrago”, es también sed de verdad y de justicia y es un retrato del poder de los medios ya para tergiversar, ya para reivindicar. El intenso color cobre de la cabellera de Sierva María en “Del amor y otros demonios” conjuga la barbarie de la Iglesia y la sensibilidad del mito. La borrachera de los guardianes de Pacho Santos, el ataque de

pánico de Juan Vitta, los encuentros familiares sin Diana Turbay, el gesto inocente de Maruja Pachón al arrojar sus anillos por la ventana del vehículo en el momento de su secuestro y la descripción de la ropa interior de Marina Montoya unida a su estoica aceptación de la vida de cautiva en coexistencia con la certeza de la muerte, son detalles imborrables de la lectura de “Noticia de un secuestro” que dan cuenta de los acontecimientos sin olvidar que son seres de carne y hueso quienes los viven o los padecen. Pocos años después de haber leído “El amor en los tiempos del cólera” viajé en chalupa por el Río Magdalena y aunque el sol me tostara la piel y el agua mojara mi cuerpo, mi viaje no fue por el río real, se dio a través de la exuberancia y la inmensidad que albergaba mi imaginación, aquellas que en otro momento dificultaran las tareas de la conquista y más tarde fueran cómplices del amor entre Florentino Ariza y Fermina Daza. El asesinato de Santiago Nasar en “Crónica de una muerte anunciada” me demostró que en este país el derecho consuetudinario es mucho más eficaz que el legal pero no por eso más justo; esta obra además me reveló la grandeza de un escritor que puede comenzar por el final sin que su narración se eche a perder. Comparto la idea de quienes afirman que su obra cumbre es “Cien años de soledad” porque cuando esta novela se abre lo que sale de ella es un país con vida propia, un país en sus múltiples facetas y con todos sus actores. Mis cuentos preferidos son “El Rastro de tu sangre sobre la nieve” y “La increíble y triste historia de la Cándida Eréndira y su abuela desalmada” y, por último, “El mismo cuento distinto” ha sido una inspiración en la reconstrucción de estas líneas ¿cómo mi vida ha cambiado la esencia de lo que he leído, cómo lo que he leído ha cambiado mi esencia?

A la pasión que despertó García Márquez le siguieron Juan Rulfo, Eduardo Caballero Calderón, José Eustasio Rivera, e Isabel Allende. Siempre que pienso en la obra de Rulfo acude a mi mente la imagen de un hombre con una gallina acezante bajo el brazo, cubierto de polvo, devorado por el sol y la sed mientras agota su última migaja de esperanza al comprender como opera la política estatal en los países latinoamericanos y el papel que en ella ocupan las clases desfavorecidas. Una cortina de humo alienta sus luchas y, cuando llegan a la mesa, la cena ha sido devorada hace horas.

Eduardo Caballero Calderón me generó la misma sensación, pero a través de su obra descubrí además del juego del Estado, el silencio cómplice de la Iglesia y la soledad, el abandono y la vulnerabilidad de que es víctima el campesino-campesino, el que vive lejos de la aldea. Veinte o más años después de haberlo leído cotejé los paisajes de Boyacá y Santander con aquellos que estaban dibujados en mi memoria: placitas, iglesias, ríos y cascadas, callecitas empedradas, verdes colinas y mesetas, recuas de mulas cargando los frutos de la tierra. “La Vorágine” me sacudió con su violencia, la violencia de la selva virgen, la de la ambición sin límite, la del olvido de la justicia, la del abuso sobre la ignorancia, la de árboles y hombres que desangran savia y sangre. Los relatos de Isabel Allende me llevaron a conocer la historia de otras latitudes, la historia, así como a mí me gusta de la mano de seres reales, de personas que sienten, piensan, aman, sufren y se aventuran a superar las dificultades, a ensayar salidas originales.

> *Desde niñ(a) tuve una relación íntima y entrañable con la música y la lengua y con la religión y la especulación en el sentido de una búsqueda de lo absoluto, de una integración directa en un orden divino supratemporal” (Hesse, 2004, p.15).*

Llegó el tiempo de lo que yo llamo la literatura para el espíritu. En uno de sus muchos escritos autobiográficos Herman Hesse (2004) consignó: “mis obras intentan actuar sobre el alma (…). La literatura no es importante para mí, no pienso en la fama, en cambio me propongo cautivar a algunos lectores atentos y convertirlos en amigos personales” (p.13). Pues bien, me considero amiga personal de Hesse, sus obras me ayudaron a sobrellevar mi larga adolescencia, a encontrar sentidos, a entender conflictos y facetas humanas, a tener valor, a interrogarme permanentemente, a bucear en mi interior. Cuando leo una obra de Hesse no es importante la historia, el trascurrir de sus frases van tejiendo uno a uno los travesaños de un puente que comunica con mi interior, una musicalidad que me envuelve y despierta las emociones más profundas, un diálogo con el alma, con mi alma y con el alma de la humanidad. Si hoy el ser puede definirse en la multiplicidad, en mi adolescencia se definía en la dualidad y, a mi modo de ver, la obra de Hesse es una apuesta por la conciliación de esa dualidad, por la fusión entre lo humano y lo divino, el bien y el mal, el alma y el cuerpo, el arte y la razón, el padre y la madre. Entre sus escritos,

los más significativos para mí son “Demian”, “Narciso y Goldmundo”, y “El último verano de Klingsor”. Cada uno emblemático de un momento de la vida y en cada relectura nuevo, desconocido, e igualmente poderoso.

En el curso de literatura de grado undécimo, que en ese entonces cobijaba la literatura universal, cada estudiante debía leer un libro y exponerlo de tal manera que lograra despertar la curiosidad de las compañeras por leerlo. Conmigo se cumplió el objetivo. Me aproximé a la fatalidad con las obras de John Steinbeck, Ernest Hemingway y William Faulkner. Conocí a Jack London. Leí las tragedias de Shakespeare, “La Divina Comedia” de Dante Alighieri, “Un mundo feliz” de Aldous Huxley, y los clásicos de Ernesto Sábato, Franz Kafka, Oscar Wilde, Albert Camus y Khalil Gibran. Además, me reencontré con la mitología griega: entre los libros del Círculo de Lectores que había en mi casa se hallaba una hermosa versión de la Ilíada y la Odisea, muchas horas había estado entre mis manos mientras detallaba las imágenes y buscaba fragmentos que describieran aventuras; sin embargo, sólo pude leerlos muchos años después cuando Walter Ong, en su clásico “Oralidad y Escritura” me ofreció las herramientas para hacerlo. A estas epopeyas se unieron también “La teogonía” y “El viaje de los Argonautas”.

Mi amiga en el descubrir del mundo fue Adriana Córdoba. Era y sigue siendo de una rapidez mental deslumbrante, sensible e impulsiva como yo, parecíamos ser las únicas estudiantes en el colegio que no encajábamos en el sistema: no queríamos casarnos ni tomar clases en el taller de belleza, peleábamos cuando creíamos que las cosas no eran justas, y no derramamos ni una lágrima en el momento del grado, por el contrario, sentíamos que por fin se rompían las cadenas y podíamos volar hacia el infinito. Cuando se casó con Antanas Mokus me alejé un poco de ella, hubo una serie intempestiva de cambios en su nivel social y en su ritmo de vida que me costó tiempo entender.

A los trece años me vinculé al trabajo comunitario: visitaba familias de un sector marginado de la ciudad, compartíamos tiempo, bienes materiales y luchas por conquistar servicios públicos. Yo era la menor de un grupo de personas ligadas a una comunidad eclesial de base cuyo líder pronto fue asesinado. A los catorce años decidí ser catequista

y me formé para tal fin en una escuela de la Arquidiócesis de Bogotá. En esta época conocí a mis grandes amigos Germán Acosta y Yenny Gutiérrez, hoy los tres somos docentes. Yenny es un milagro que la vida le arrancó a la violencia. Patricio López, entonces sacerdote en formación, supo mostrarle otra faceta de la vida y guiarla por caminos de amor, esperanza y perdón. Su hermano fue asesinado a manos de sus propios compañeros paramilitares cuando cayó preso en la cárcel modelo de Bogotá denunciado por una mujer víctima de secuestro que tenía bajo su custodia y que supo hacer uso de sus dotes femeninos para que éste la dejara escapar.

Cursé toda mi educación en colegios oficiales, al colegio de donde me gradué había ingresado a grado octavo y en él había la opción de hacer bachillerato pedagógico. Al momento de la matrícula mi papá fue categórico en decirle a la rectora “bachillerato académico, nada de normal ni esas pendejadas”. Yo no sabía que era “la normal” pero alcancé a pensar “debía haberme preguntado, soy yo la que va a estudiar”.

3.1.3 Mi paso por la Universidad Nacional.

“Llovería despacio el tiempo de estudiar, de ser la esperanza de mamá, de parecerse a papá…” (Cortázar I, 2014, p.288).

Para resumir, terminé la secundaria en un colegio femenino, católico, oficial pero regido por monjas y aunque durante años pretendieron hacer de mí un prospecto de buena madre y buena esposa, no lo lograron, no aprendí a coser, ni a bordar, ni a tejer, ni mucho menos a callar o a ser sumisa. Aprendí a rezar y a desear el infinito. Leí más que en cualquier otra época de mi vida. Me protegí siendo buena estudiante porque así no me molestaban mucho, porque ganaba un poco en aceptación y reconocimiento, y porque verdaderamente me inquietaba el conocimiento. Tuvieron que pasar diez años de intentos, de ires y venires, de tentativas que en últimas eran negación para deshacer las marcas dejadas por el abordaje de la lengua en el colegio, para descubrir que detrás de tales prácticas estaba la magia del lenguaje.

Terminando el colegio yo había tomado la decisión de ser religiosa en la Congregación de las Hermanas Terciarias Capuchinas y en un mismo día pasé de la certeza al desamparo. Manifesté a la rectora del colegio mi deseo de abrazar la vida consagrada, terminada la jornada escolar me condujo a la casa noviciado y me dejó en manos de las jóvenes en formación, las palabras de una de ellas hicieron huella en mí: me preguntó ¿quieres ser monja o hacer lo que hacen las monjas? Convencida del deseo de ser monja llegué a la casa, mi mamá ya intuía el motivo de mi tardanza, le comuniqué feliz mi decisión y me enfrenté a un episodio de la guerra de Troya. Nunca comprendí por qué si siempre había querido un hijo sacerdote, no podía aceptar una hija monja. No tuve el valor de irme, no cuando el chantaje afectivo tiene un valor tan fuerte y no cuando se ha crecido sin aprender a decir esa palabra. Se abrió entonces para mí el camino de la universidad.

De los tres hermanos fui yo la única que mostré interés por lo académico y mis padres se sentían orgullosos de eso. Mi mamá quería una médica, mi papá una ingeniera de sistemas y yo no me atrevía a aceptar que me inclinaba por las humanidades. Consideré que la Zootecnia vinculaba mis intereses naturalistas, cierto acercamiento con la sociología y además era compatible con una marcada tendencia familiar. Me presenté a la Universidad Nacional y tuve el infortunio de pasar en el primer intento, no había cumplido 17 años.

En la Universidad Nacional el primer semestre fue novedad, el segundo aterrizaje, del tercero al noveno aguante, y me gradué porque alguien me tomó de la mano y no me dejó desistir. En esa época era una dulzura. Toda la dulzura que puede desplegar una niña que no decía nunca una mala palabra, que se sonrojaba cuando le ponían un brazo encima, que sólo pensaba en estudiar y que era además la más joven de un grupo de 6 mujeres entre 24 hombres. Me decían Angelita. Rápidamente me di cuenta de que no era eso lo que quería estudiar, pero, dado el orgullo familiar que representaba, no tuve el valor de comunicarlo. Como estudiante de la Universidad Nacional me tocó una buena parte de la rectoría de Antanas Mokus. De él tengo dos anécdotas presentes. La primera durante una “pedrea” que tenía lugar sobre la plazoleta de la calle 26: recuerdo verlo, en

el interior de la universidad, atrás de los encapuchados, doblándose las mangas de la camisa mientras gritaba ¿quién quiere a esta universidad?, luego agacharse a recoger piedras y arrojarlas a quienes se disputaban contra los uniformados. Algunos respondieron a la original invitación y siguieron el ejemplo del rector; otros permanecimos atónitos observando lo que pasaba. La segunda, en el marco de una competencia deportiva en la que participé: se trataba de una prueba, tipo biatlón, organizada como circuito por el anillo vial de la universidad. En medio del evento, el rector y sus escoltas transgredieron la restricción vehicular y el rugido de los motores tras de mi bicicleta me sirvió de impulso durante algún tramo de la carrera, quizás les pertenece una porción de la medalla de plata que obtuve. Por esta época hacía parte de la mesa estudiantil, al interior de este movimiento unos luchábamos con las palabras, mientras que otros lo hacían con las piedras. Unos y otros debíamos cuidarnos de “los tiras”, infiltrados en las organizaciones juveniles, relacionados con la desaparición de jóvenes activistas. A Uriel Cárdenas lo mataron cuando apenas cursaba primer semestre. A Telmo, un campesino de la zona de Otanche-Boyacá cada vez lo veíamos menos en las clases hasta que ya no lo vimos más. En ocasiones las organizaciones necesitan carne de cañón y muchos jóvenes ofrecen la suya convencidos de estar defendiendo nobles ideales políticos.

En la Universidad Nacional conocí a mi buen amigo Ricardo Mojica con quien cada conversación era un viaje al interior de sí, él me enseñó a abrazar y a tener salidas originales para cada situación. En esta época también descubrí a Umberto Eco, autor italiano que se da el lujo de escoger a sus lectores. Tomaba una de sus obras y empezaba a leerla en vacaciones, luego me ocupaba con los deberes curriculares y finalizado el semestre volvía a retomarla. En los recesos de esos cinco años sólo alcancé a leer “El nombre de la Rosa” y “El péndulo de Foucault”. Estas novelas me obligaron a hacer el proceso de lectura más juicioso que hasta el momento hubiera hecho: traduje las citas de otros idiomas, consulté fuentes históricas, formulé hipótesis y me dejé absorber por la fascinación de lo que leía. Comprendí entonces que la lectura exige y forma disciplina y que cada texto puede tener múltiples interpretaciones. Así mismo, en el proceso de formación como zootecnista, los escasos cursos de sociología que formaban parte del plan de estudios me llevaron a leer a Álvaro Tirado Mejía, German Castro Caycedo,

Eduardo Galeano, Salomón Kalmanovitz, Virginia Gutiérrez de Pineda, Orlando Fals Borda, Alfredo Molano y Arturo Alape. La historia latinoamericana y particularmente la de Colombia se ha tejido sobre la exclusión, sobre la negación de la diferencia y sobre la corrupción, la geografía ha contribuido al olvido, la eliminación ha sido la estrategia predilecta y ser un país rico ha sido su mayor castigo.

Mi tiempo de estudio en la Universidad Nacional coincidió también con la época de la intensificación de la violencia relacionada con el narcotráfico. De las bombas me tocó la paranoia, salir de la casa era tan angustioso para mi mamá que no tenía vida hasta que regresábamos y para nosotros mismos no existía nunca la certeza de regresar; fue un tiempo de aprender a vivir lo mejor posible, desde lo que creíamos, porque cada día podía ser el último. Aunque muchos digan que uno se acostumbra no creo que se pueda aprender a vivir con la presencia constante de la muerte violenta. El narcotráfico nos tocó directamente porque un familiar cercano se unió al negocio, vimos el rápido ascenso social de su esposa y sus hijos, el despilfarro, el sinsentido y hasta gozamos un poco de la opulencia; más tarde fuimos también testigos del descenso cuando cayó preso en Italia, allí terminaron sus días se cree que asesinado.

Desde la distancia mi mamá siguió viviendo el drama que sufría la gente de su pueblo: Su entrañable amiga, Martha Ramírez, había llegado muy joven a ser maestra en Maceo y allí formó su hogar. Con el paso de los años Wilson, su hijo mayor, vivió con nosotros mientras adelantaba su formación tecnológica en el SENA. Luego se instaló en La Dorada Caldas y en 1991 desapareció, dejando dos pequeñas niñas. Han pasado 25 años de angustiosas y desesperadas búsquedas durante los cuales la familia sólo ha logrado averiguar que Wilson fue vendido a un grupo armado por $10.000. Él es una de las tantas víctimas de quien nadie da razón y cuyo cuerpo no ha aparecido. Sin perder la esperanza del reencuentro, su madre cuida con entrega a su esposo quien hace 15 años sufrió un derrame cerebral que lo paralizó completamente y que ella atribuye a que “no pudo soportar la ausencia del hijo”.

Igualmente, en la zona tuvo gran auge el narcotráfico y muchos se vincularon al negocio en diferentes niveles: Gilberto Londoño, uno de los hijos de Diego Londoño, aquel hombre que mataran en su finca en el corregimiento de La Susana, tuvo un accidente fatal en un laboratorio de procesamiento de pasta de coca por lo que su hermana fue enviada para persuadir al médico de turno de que lo asistiera, ante su negativa, otros miembros de la organización lo llevaron bajo amenaza de muerte. Pocos meses después golpearon a la puerta de la casa de Néstor Londoño, su hermano y le dispararon en plena cena familiar. Dos años más tarde una emboscada penetró a la fuerza en la casa de su sobrino, Diego Londoño, encadenaron a las mujeres en la planta baja y asesinaron a los hombres en la más alta. Para la misma época dos de mis primos trabajaron en una firma constructora cuya fachada servía para el lavado de activos mientras uno más fue víctima del secuestro.

"Sólo me interesan los pasos que hube de dar en mi vida para llegar hasta mí mismo"
(Hesse, 1984, p.48).

¿Cuánto tiempo puede uno negarse a sí mismo para dar gusto a los otros? Supongo que depende de cada persona. Cursaba sexto semestre de Zootecnia cuando llegó la gran crisis, no podía permanecer más tiempo haciendo algo que no quería. Comuniqué a mi familia mi deseo de abandonar la universidad y no puedo describir la magnitud de la batalla que tuve que afrontar. Lo más complejo era resolver la pregunta ¿entonces qué quiere hacer? Yo no quería hacer nada, sólo parar, tomarme un tiempo y pensar. No tuve argumentos para enfrentar la furia de mi mamá y las tentativas de negociación de mi papá… continué estudiando zootecnia. Llegué a noveno semestre, para colmo acababa de terminar una relación afectiva, de cuatro años, con un compañero de clase que en realidad había sido mi primer amor. Para entonces, una amiga del barrio, Pilar Ballesteros, estaba tramitando una experiencia misionera, en territorio ecuatoriano, que la tendría mínimo durante un año fuera del país, era la excusa perfecta: abandonar la universidad y regresar cuando a mi familia ya se le hubiera pasado "el berrinche". Inicié el proceso yo también. Radiqué una solicitud de cancelación de semestre y como salía de casa todas las mañanas "a clases", me dediqué al cine. Tenía agendas de todos los cineclubes de la universidad y veía entre dos y tres películas diarias ¡Qué tiempos!

Faltaba poco para que el semestre finalizara y me encontré por casualidad con un profesor de la facultad, quien por ese entonces asumía la dirección del proyecto curricular, él me tomó de la mano, me sentó en un andén y se propuso no dejarme ir hasta que le prometiera regresar a las clases, me confesó además que se había encargado de que la carta de aplazamiento no siguiera su curso. Para cuando salió el visto bueno del consulado sólo me faltaban los exámenes finales y la práctica de granja. Henry Grajales, aquel profesor del andén no soltó mi mano hasta que él mismo me entregó el diploma de grado. Cuando lo recibí le dije “yo no sé si esto será bueno o malo, pero gracias”.

Durante la universidad había comenzado la segunda fase de mi trabajo comunitario. El novio aquel con el que había compartido casi toda la carrera y yo decidimos emprender un trabajo comunitario en un sector del barrio Canadá, al sur oriente de la ciudad. La entrada a la comunidad la logramos a través de la parroquia del barrio La Victoria puesto que nos ofrecimos para asumir la catequesis en el sector descrito. Pronto el trabajo se multiplicó y visitábamos familias, gestionábamos alianzas, abrimos un taller de nivelación y acompañamiento escolar, animábamos la liturgia y participábamos en las acciones tendientes a la consecución de los servicios de acueducto y alcantarillado. Acciones que iban desde el clientelismo y la movilización hasta “el echar pala” hombro a hombro con la comunidad, pasando por la organización de bazares, fiestas y otras acciones solidarias para conseguir recursos.

En este barrio descubrí, encarnado en dos niños, el límite de lo que la pobreza y el abandono pueden forjar en las jóvenes generaciones: Yimmi y Argemiro tenían 6 y 8 años, vivían con su mamá en un cuarto de alquiler que ella compartía sentimentalmente con una persona bastante mayor. La madre se ausentaba todo el día y los niños, que no iban a la escuela, deambulaban a su suerte toda la jornada. Yimmi se mostraba pícaro y audaz y disfrutaba colgándose de los camiones en movimiento. Un día apareció con la mano ensangrentada y al indagar la razón contestó “un chino por allá que mataron y me salpicó”. Otra vez, en un bazar, se robó un tamal de uno de los puestos de venta y corrió varias cuadras sin soltar su valioso trofeo a pesar de que éste hervía. Argemiro podía

perseguirme por cuadras gritándome groserías y arrojándome piedras, la gente decía que estaba “poseído” y que mis acciones le molestaban. La verdad es que si llegaban a cualquier actividad que estuviéramos realizando hasta ahí llegaba. Golpeaban a los otros niños, les rompían sus cuadernos, arrojaban sus cosas, pateaban todo. Iniciamos el proceso para que la familia fuera intervenida. En buena hora apareció un hermano mayor.

La vida se obstinaba en mantenerme en el campo de la zootecnia, antes de graduarme me llamaron a la casa a ofrecerme un pequeño trabajo, se trataba de una tarea promocional en un stand en la feria “Agro-expo”, tuve que aceptar porque fue mi mamá la que atendió la llamada. Pasados los días de feria me vinculé con la empresa y en ella laboré por unos cuantos años. A la luz de los otros tenía una vida perfecta: era una profesional joven, exitosa, tenía un trabajo relativamente bien remunerado y perspectivas para el futuro. No obstante, la inquietud no me abandonó, la sed del infinito no se sació.

3.1.4 Búsqueda.

“Me sentí de un ardiente deseo llena el alma; como atrae un abismo, aquel abismo hacía mí me arrastraba” (Bécquer, 2011, p.68).

Me detuve, renuncié al trabajo y al amor, repartí las pocas cosas materiales que tenía, enfrenté a los míos y opté por la vida religiosa. Decidí unirme a la Comunidad de las Hijas de María Auxiliadora (Salesianas), mis amigos me hicieron una increíble fiesta de despedida con serenata y todo; mis padres esta vez no dijeron nada porque estaban convencidos de que una idea de tantos años ya no me la podían sacar de la cabeza ¡Qué equivocados estaban! Me fui con bombos y platillos y a los tres meses estuve de regreso, sólo eso necesité, tres meses, mejor sólo necesité un día: vivía en Chía-Cundinamarca, acabábamos de salir de misa de seis de la tarde y nos disponíamos a regresar a la casa cuando unas jóvenes que claramente se estaban iniciando en la prostitución se acercaron a nuestra formadora y le pidieron posada por esa noche. Nos dirigimos en su compañía a nuestra vivienda y a mis compañeras les costó mucho compartir la cena con ellas. Luego la madre las despachó con algún dinero en el bolsillo aun cuando tenía plena

conciencia de que a esa hora no conseguirían transporte para su municipio de residencia. Independientemente de la sabiduría de su decisión, de su responsabilidad frente a nuestra seguridad y de sus propios temores, esa noche comprendí que la predilección por las niñas y de entre ellas las más pobres que expresaba la opción de esa comunidad no era más que una opción en el papel que yo no podía compartir. Tenía 25 años y la densa niebla no me permitía siquiera atisbar un mínimo horizonte.

La formadora me llamó a un ejercicio de evaluación con miras a mi traslado del postulantado al noviciado, expresé el análisis de mi vivencia: ascenso en el nivel de vida, cuestionamiento al voto de pobreza, mucho tiempo dedicado al aseo y contradictoriamente muy poco a la oración, y, sobre todo, incoherencia entre la "regla de vida" y la práctica. Tales afirmaciones cerraban categóricamente mi posibilidad de permanencia en la comunidad, pero, quizás para que no se viera tan directo o tal vez porque leyó algo más en mí, me propuso que hiciera una experiencia con monjas de clausura. Ella misma hizo los arreglos y me recibieron, durante cuatro días, en un convento de "El Carmelo" que entonces estaba ubicado en Usaquén. La madre superiora me acogió y me explicó que durante mi permanencia no iba a tener contacto con nadie. Una religiosa me dejaría los alimentos en la puerta de la habitación, aislada de las otras, y golpearía cuando lo hiciera, allí mismo yo debía dejar los platos una vez consumido el alimento. Podría además participar en las liturgias comunitarias, pero en un ala aislada de la capilla, de modo que sólo divisaba lejanamente a las religiosas.

En esas condiciones emprendí el viaje hacia mí misma, de la mano de un libro de Ignacio Larrañaga de nombre "Muéstrame tu rostro". Creo que sólo alcancé a abarcar un capítulo que se proponía la aceptación del ser: del propio cuerpo, de la familia, de los miedos, de la vejez, de la muerte. El encuentro conmigo, la aceptación de mi cuerpo, de mi hermano, de mi mamá, de mi historia, resultaron tan dolorosos como trascendentes. Durante los ejercicios había momentos en que lloraba a raudales y otros más en los que sentía que la meta era superior a mis fuerzas. Cuando regresé a casa era por primera vez yo, y estaba feliz de serlo, aunque no tenía la más mínima idea de lo que iba a hacer con mi vida.

La experiencia religiosa me condujo a otra práctica letrada. En la biblioteca del noviciado encontré un libro de Michel Quoist que me impactó profundamente, se llamaba “Oraciones para rezar por la calle” y recopilaba una serie de situaciones sencillas, algunas muy crudas que querían mostrar el semblante de Dios en el mundo. Allí mismo, descubrí a Ignacio Larrañaga y a Anthony de Mello. Ya manifesté como el libro de Ignacio Larrañaga actuó como mediador en la búsqueda de mí ser. A partir de su lectura dimensioné lo insondable del espíritu humano, experimenté el perdón y la aceptación, y comprendí que la búsqueda de Dios es la búsqueda de sí mismo; igualmente, las pequeñas parábolas de Anthony de Melo agudizaron mi espíritu reflexivo. De la mano de los libros de la “Librería Editrice Murialdo”, una colección de textos en italiano de la Congregación de San José, inspirados en la vida de San Leonardo Murialdo, sentí que se saciaba mi sed del infinito pues combinaban una sencilla pero profunda espiritualidad basada en el principio de sentirse amado por Dios y un llamado radical hacia el compromiso social. Fueron estos libritos el motor en la tercera fase de mi trabajo comunitario.

La parroquia de mi barrio pasó de la diócesis a una comunidad religiosa: La Congregación de San José. La mayoría de sacerdotes que llegaron provenían del Ecuador, uno de ellos, fiel a su carisma inauguró un hogar para niños abandonados, asumió paralelamente la construcción del lugar y el cuidado de los niños. Para esos días Ricardo Velandia, Yenny Gutiérrez y yo habíamos alquilado una vivienda modesta y vivíamos con dos niños que habían sido habitantes de la calle. Este sacerdote, Galo Sánchez, nos hizo ver la conveniencia de emprender acciones conjuntas. Yo me uní a su tarea: trabajaba de lleno con los chicos de 5 de la mañana a 11 de la noche en labores de acompañamiento a la formación y de cuando en cuando también recorría las calles y buscaba más chicos para que reiniciaran su proceso de educación. La calle es dura, muy dura, tan dura como la describe Miguel Ángel Asturias en “El Señor presidente”. Para mí eran claves el afecto, lo estético y la nivelación escolar.

Para abordar lo estético diseñé e implementé una serie de talleres de carácter artístico, entre ellos, el montaje, hecho guión teatral, del cuento de Tomás Carrasquilla, “En la diestra de Dios Padre”; el proceso fue arduo, pero saberse protagonistas y reconocidos tocó fibras en su ser. Lo estético pasaba también por apreciar la diferencia entre una cama y un baño limpio, un alimento caliente y bien servido, una prenda de ropa con la que se sintieran a gusto, y la posibilidad de despertar con un saludo amable y de despedirse con un cuento y un buenas noches. La nivelación escolar concentraba mis mayores energías, siempre he creído en la educación como fuerza de transformación. Uno a uno, acompañaba sus tareas, sus procesos de lectura y escritura, desplegaba actividades caseras para motivar el descubrimiento de las ciencias y de las matemáticas, y poco a poco me fui armando de materiales y de estrategias.

Durante los meses en que desempeñé estas tareas no recibí un solo centavo por mi trabajo y en ocasiones me veía en serias dificultades para conseguir los elementales artículos de aseo. Pronto empezaron a surgir rumores. A la luz de quien seguramente no tenía nada que hacer, no era bien visto que un sacerdote y una joven convivieran en el mismo espacio. Él se encargó de alquilar una habitación en una casa cercana para que yo no pasara la noche en el hogar. Sin embargo, con frecuencia me paraban o me señalaban en la calle preguntándome o afirmando que yo era la amante del padre. La misma congregación inició una arremetida para que el hogar cerrara. El Padre Galo Sánchez, que es, además, uno de los hombres con mayor sabiduría que hasta el momento he conocido, doctor en exégesis apenas pasados los treinta años y con conocimiento de seis lenguas vivas y dos muertas, terminó retirándose de la congregación y yo otra vez sin destino para mi vida.

Con el tiempo me alejé de la Iglesia; sin embargo, todavía me considero una persona religiosa. Para mí la religión es comunión con la esencia de la vida, es integración con el orden del universo. Está ligada a la entropía, a la fuerza gravitacional, a la savia que corre por los árboles, al agua que fluye por los ríos:

“Besa el aura que gime blandamente
las leves ondas que jugando riza;

el sol besa a la nube en occidente
y de púrpura y oro la matiza;
la llama en derredor del trono ardiente
por besar a otra llama se desliza;
y hasta el sauce, inclinándose a su peso,
al río que le besa vuelve un beso".
(Bécquer, 2012, p.69).

La religión me concede unidad con mi propio ser, unidad con el otro y me hace partícipe del drama y el amor humano. Sus mecanismos son la contemplación, la reflexión y el mantra. Y sus regalos el equilibrio espiritual, la sensibilidad y la esperanza. La diferencia fundamental con la religión que antes practicaba consiste en que la primera gira en torno al devenir, al llegar a ser. Por el contrario, hoy siento que soy a cada instante.

Me enamoré de una persona que garantizara la continuidad de una forma de amor dependiente que había aprendido en casa. Sufrí, por propia decisión y fruto del tipo de relación que me obstinaba en mantener. Subsistía de un negocio que mi mamá me había ayudado a montar y mantenía económicamente a la pareja que no me atrevía a dejar. Aquel pequeño negocio, poco a poco se fue convirtiendo en un centro escolar. Muchos niños y jóvenes del sector acudían a que les ayudara a hacer las tareas, a que les prestara libros para investigar, e incluso hubo quienes me pidieron que les enseñara a leer.

3.1.5 Cuento de mar: la formación literaria.

"Y hay también muchos que embarrancan para siempre en estos escollos y permanecen toda su vida dolorosamente adheridos a un pasado sin retorno, al sueño del paraíso perdido, el peor y el más asesino de los sueños" (Hesse, 1984, p.49).

Paralelamente cursaba la Licenciatura en Lingüística y Literatura en la Universidad Distrital. La elección de la universidad obedeció al criterio de ser pública; la de la carrera, al azar: minutos antes de que cerraran la ventanilla de inscripción dije "Dios mío que no

me vaya a equivocar otra vez" y conté pin uno, pin dos, pin tres… sobre las opciones de programas curriculares que ofrecía la universidad, cayó sobre esta licenciatura, marqué la X correspondiente y entregué el formulario.

Tenía 26 años cuando volví a las aulas. Para complementar un "destino" esquivo nada peor que una personalidad obstinada. Como si no hubiera ya habido pruebas suficientes de que creía en la educación y de que podía ser buena en este campo, cursé los ocho semestres peleando con las pedagogías y argumentando que el único campo de acción de la carrera no era la docencia. De hecho, mi trabajo de grado "Rasgos de ruralidad en la ciudad de Bogotá" es una mirada, más de corte sociológico, que indaga por la manera cómo los campesinos reconfiguran culturalmente el espacio urbano a partir de los procesos migratorios. En este recinto conocí a dos profesores extraordinarios Blanca Lilia Bojacá, quien con el paso de los años se convirtió académicamente en mi "hada madrina" y Boris Bustamante quien dirigió mi trabajo de grado. En esta universidad también encontré la única persona en el mundo que creo que me ha amado de verdad: Ariel Ramírez y sin embargo no pude compartir la vida con él porque no pude romper con los determinismos que llevaba inscritos en el tuétano de mis huesos: él había sido un "Juanito alimaña" en sus tiempos más jóvenes, en el momento trabajaba como escolta y se desaparecía sin que yo supiera si estaba vivo o muerto, y no me hacía sufrir que para mí equivalía a amar. Ariel dejó la universidad porque yo lo dejé a él. Él abandonó la academia, yo abandoné el amor. Con Ariel escribí mi propia versión de "Lo que el viento se llevó".

Durante mi formación como licenciada opté por la profundización en lingüística de modo que sólo cursé cuatro seminarios literarios. Uno contempló la literatura colombiana, el otro la hispanoamericana, otro más se dedicó a la universal y el cuarto a la creación literaria. Entre ellos sólo fue significativo el de literatura hispanoamericana. Esta vez consagré mi pasión a las Crónicas de Indias de la mano de Bernardino de Saagun, Bernal Díaz del Castillo y Juan Rodríguez Freyle. El espacio académico se desarrollaba con la rigurosidad del seminario alemán, de modo que, aparte de las responsabilidades como relatora o correlatora, a cada clase debía llegar con al menos una cuartilla escrita y si al

principio lloraba frente a la hoja en blanco, para el final del curso logré un texto aceptable que versaba sobre la decadencia del “imperio español”. La experiencia en este espacio marcó mi entrada a la escritura académica.

El seminario de literatura universal me presentó a Guy de Maupassant quien develó para mí la hipocresía que se esconde tras los ropajes de las clases sociales. Cuando pude leerlo en francés, comprendí que la traducción no logra vehicular completamente la cultura pues muchas expresiones, principalmente las de carácter oral, se muestran escurridizas a ser expresadas en otra lengua. “Una Vendetta” me parece un cuento magistral y con “Bola de sebo” tengo una anécdota particular: de niña veíamos en familia un feriado televisivo que recreaba cuentos de la literatura universal; después de varios capítulos se presentó la escena en la que el militar prusiano exigía acostarse con la protagonista y mi mamá apagó el televisor y no permitió que continuáramos viendo la serie, yo no sabía que quería decir “acostarse con otra persona” y no entendí su decisión, cuando leí el cuento, reconocí y acudieron a mí las imágenes que había visto de niña.

Con relación a las lecturas que hice en este periodo puedo decir lo siguiente: Sólo he leído dos textos de Octavio Paz y los dos obedecieron a tareas académicas “Los hijos del limo”, en intertextualidad con “Momo” de Michael Ende, develó para mí el tiempo como una construcción socio-cultural y por tanto históricamente variable. “El arco y la lira” me abrió el hasta ahora inexplorado mundo de la poesía. Cuando me acerco a este tipo de texto no dispongo el pensamiento, disfruto de las frases sin hacer esfuerzos interpretativos y dejo que fluya, que penetre mis sentidos, que altere mis emociones. La poesía para mí es música, poetas como Gustavo Adolfo Bécquer y Mario Benedetti hacen la armonía. Otros como Federico García Lorca y Pablo Neruda hacen la melodía. De Bécquer amo las rimas, de Benedetti la claridad, Lorca es el escritor más polifacético que conozco, y en Neruda todo es poesía: la pasión de “Los versos del capitán”; la dolorosa historia de América recopilada en “El canto general”; la geografía y el compromiso político que se descubren en "Confieso que he vivido”; su amado Chile, el dolor de los mineros, el colorido de Viña del Mar, el Océano Pacífico en Isla Negra. En 2003 conocí la modesta casa en la que vivió de niño en Temuco y en frente de su puerta hice en silencio una

pequeña reverencia en humilde reconocimiento a su grandeza. Igualmente llevo conmigo algunas virtudes de los poetas colombianos: la humildad de Porfirio Barba Jacob, la nostalgia de Julio Flórez, la ligazón a la tierra de Jorge Robledo Ortiz con quien comprendí la idiosincrasia de mis padres y con quien viajé a bordo del "velero fantasma" de su hermoso "Cuento de mar".

Pocos autores me estremecieron y aun me estremecen como Edgar Allan Poe, su manera de dar vida a las historias a partir de la apropiación de una creencia popular, su capacidad de conjurar el miedo afrontándolo desde la razón y la conciencia, el modo en que transforma la atrocidad en poema, y la forma de pensamiento que instaura; unido a tramas impecables como aquellas construidas sobre la eternidad una y única de "Morella"; la incorruptible personalidad de "William Wilson"; la voluntad de "Ligeia"; la lucha entre la mortalidad y la inmortalidad en "Metzengerstein"; o el conocimiento que lleva a la destrucción en "Manuscrito hallado en una botella" lo hacen insuperable. Jorge Luis Borges expresa mejor su dignidad:

Pompas del mármol, negra anatomía
que ultrajan los gusanos sepulcrales,
del triunfo de la muerte los glaciales
símbolos congregó. No los temía.
Temía la otra sombra, la amorosa,
las comunes venturas de la gente;
no lo cegó el metal resplandeciente
ni el mármol sepulcral sino la rosa.
Como del otro lado del espejo
se entregó solitario a su complejo
destino de inventor de pesadillas.
Quizá, del otro lado de la muerte,
siga erigiendo solitario y fuerte
espléndidas y atroces maravillas.
(Borges, 1969, p.39).

“Asesinato en la Rue Morgue” despertó mi interés por la novela policiaca y me aproximó a Arthur Conan Doyle y a Agatha Christie. Leyendo los cuentos de esta última descubrí que también había visto en televisión algunos de ellos siendo niña. Me parece magnífica la relación que esta autora logra establecer entre derecho, justicia y moral en su cuento “Asesinato en el Orient Express”, años después escribí un pequeño ensayo sobre este tema. De esta época también son las lecturas de Charles Dickens y el encuentro con la genialidad de Oscar Wilde ya en la perfección de “El retrato de Dorian Gray”, ya en la ternura de “El fantasma de Canterville”. La más grande lección de humildad la tuve con Jack London y sus novelas “La llamada de la selva” y “Colmillo blanco”, además de sus múltiples cuentos sobre el hielo; considero que si uno quiere dimensionar su lugar en el universo hay que leer a este autor. Él mismo me ha propiciado la única forma en que pude disfrutar de una pelea de boxeo y lo hizo a través de su cuento “Un buen bistec” que es además una profunda reflexión entre la fuerza de la juventud y la experiencia de la vejez y la imposibilidad de juntarlas. Pero definitivamente los más grandes narradores nacieron en Rusia, ellos pueden sentarse a hilar las palabras durante páginas y páginas hasta estar seguros de que el espíritu humano, en sus múltiples facetas, ha quedado plasmada perfectamente en sus obras.

En síntesis, mi formación como Licenciada en Lingüística y Literatura expandió mi horizonte de lectura, desde esa época tomo nota de los títulos que otras personas consideran significativos de modo que siempre hay algo nuevo que quiero leer.

3.1.6 La continuidad de la vida.

“Como se arranca el hierro de una herida su amor de las entrañas me arranqué, aunque sentí al hacerlo que la vida me arrancaba con él” (Bécquer, 2012, p.57).

Regresé con el “príncipe” que si sabía de dolor y después de cinco años de noviazgo se fue cuando le dije que estaba embarazada. Sus palabras fueron “ahora que ya no te quedas sola, yo puedo irme, además no estoy preparado para asumir un hijo”. Suspendí

la universidad, vendí el negocio y volví a trabajar en la planta de alimentos concentrados en la que me había desempeñado en otro tiempo como zootecnista; además me fui a vivir a Cajicá-Cundinamarca. Mi propósito era “poner algunos kilómetros” de por medio a la relación, kilómetros que no sirvieron de mucho porque la ruptura tenía que hacerla desde el corazón.

Desde el embarazo se tejió una comunicación muy especial entre mi hijo y yo. Siempre hubo un momento para conversar, yo le ponía música de Beethoven o de Mozart y luego le decía todo lo que pensaba, lo que sentía, lo que soñaba, lo que esperaba. Y él respondía con movimientos a mis pensamientos y a mis palabras. Incluso, aunque no dejó ver a través de las ecografías de qué género era, cuando le preguntaba si era un niño pataleaba incesantemente y si le preguntaba lo contrario se quedaba quieto. Desde la primera vez que me contestó lo empecé a llamar por su nombre: Santiago. Él sí tuvo nombre mucho antes de nacer. Debido a mis problemas de salud de juventud los médicos habían afirmado que no tendría hijos y aunque nunca los añoré, éste ha sido el momento más feliz de mi vida. Santiago nació por cesárea y en el momento en que lo sacaron yo entré en catarsis, el anestesiólogo tuvo que regular artificialmente mi respiración y cuando indagó por lo que pasaba yo solo atiné a decirle “la emoción”.

Al verme sola mi mamá propuso asumir el cuidado del niño mientras yo trabajaba, pero, en el momento en que decidí tenerlo, decidí también que yo iba a ser su mamá. Cuando él apenas tenía cuatro meses de vida dejé la casa paterna. Alquilé, con dinero prestado, una pequeña casa de campo en Cajicá-Cundinamarca. Tenía una cama, tres cobijas, una estufa eléctrica de un puesto, dos ollas, dos paltos, dos cucharas, una licuadora vieja y la cuna y el coche del bebé. Santiago creció libre y feliz, durmió toda la noche desde el día que nació, ha recibido millones de besos, caricias y te quiero, ha podido tomar sus propias decisiones desde siempre, tuvo la fortuna de cursar la primaria en un colegio que no “castró” ni su imaginación ni su autonomía, y no me perdona el haberle pegado una vez. De pequeño le preguntaban ¿qué quiere ser cuando sea grande? Y contestaba “escribidor como mi mamá”. A los 15 años decidió abandonar el sistema escolar formal para abrirse como autodidacta su ingreso a la universidad en el

campo de la literatura. En un correo electrónico que escribí a mi buen amigo Ricardo Mojica en 2008 le decía:

> Sólo falta que te hable un poco de Santiago: ya te conté un poco las circunstancias en las que nació y aunque yo estaba destrozada él siempre ha sido una bendición. Santiago me enseñó a ver la vida de otra manera, a comprometerme, a no deprimirme, a ser increíblemente fuerte, a encontrar sentido, a buscar estabilidad. Hemos hecho la vida juntos y yo siento que él está creciendo bonito, es reflexivo, inteligente, muy buen estudiante, tranquilo, alegre y aunque sé que le duele la relación que no se construyó con su papá hemos ido caminando y entre los dos tenemos una familia bonita, pasamos juntos todo el tiempo que más podemos y jugamos mucho, creo que en eso ha radicado su crecimiento, montamos cicla, jugamos pelea con los cojines, jugamos a los disfraces, salimos a caminar, vemos películas juntos, hacemos guerras con los frutos del eucalipto, nos mojamos cuando llueve, vamos a la Biblioteca y sabemos sacarle gusto a cada momento que compartimos, independientemente de lo que estemos haciendo.

Con su nacimiento vino el descubrimiento de la literatura infantil, felices horas en las salas infantiles de las bibliotecas públicas y los PPP (Paraderos paralibros paraparques). La literatura infantil tiene la magia de combinar lo gráfico con las palabras y de plantear situaciones que desde temprana edad establecen diálogo con el sujeto. Hay libros para platicar con los miedos como “Tengo miedo”; “Sapo tiene miedo”; y “Boris va a la escuela”. Libros para reírse a carcajadas como “Pedro es una Pizza” y “El libro apestoso”. Muchos otros para invitar a jugar como “Otra vez” y los de David Mckee y su elefante “Elmer”. Algunos hacen reflexionar sobre los sentimientos como “Fernando Furioso” y “Madrechillona”. Otros más dejan volar la imaginación como “En el desván”. Propuestas gráficas como las de “zoom” enseñan que todo depende del punto de vista. Muchos introducen al mundo de la historia como “El periódico de Grecia”, “El periódico Vikingo” o la colección “No te gustaría ser” (un gladiador romano, una momia egipcia, un explorador vikingo, una esclava griega, una ofrenda azteca…). Hay libros bien ilustrados como “El expreso polar”. Y libros que abordan directamente la subjetividad como “La selva de Sara”

y “Yo”. Y por último, hay libros de Anthony Brown: “Cosas que me gustan”, “Un cuento de oso”, “Me gustan los libros”, “Las pinturas de Willy”, “El libro de los cerdos”, “Willy el campeón”, “Willy el tímido”, “Willy el soñador”; “Willy el mago”, “Willy y Hugo”… Libros en los que se hallan la profundidad de la sociedad y de la cultura y el reconocimiento de la infancia sin menospreciar su capacidad de percepción, de comprensión, de reflexión y de conocimiento.
Sus preferidos fueron un libro de Hércules editado como comic a propósito de la película que Disney hizo del héroe griego, la colección canadiense de Paulette Bourgeois y Brenda Clark que recrea las experiencias de la tortuga Franklin y sus amigos, la hermosa edición del preguntario de Jairo Aníbal Niño, y la impresionante producción de René Goscinny y Albert Uderzo alrededor de las aventuras de Astérix y Obélix.

A los dos años llegó a mi casa en Cajicá, el papá de mi hijo, hecho un mar de lágrimas y de arrepentimientos porque había acabado de abortar un bebé que había concebido con una niña de 16 años, lloró, suplicó, pidió perdón y prometió que nunca más me volvería a dejar sola. A decir verdad no fue mucho el trabajo que tuvo que hacer porque durante ese tiempo yo no hice más que añorarlo. Solo una noche se quedó conmigo y volví a quedar embarazada. Más me demoré en contárselo que él en volver a desaparecer, me sumí en la tristeza, me rehusaba a darle vida a ese otro ser. Sólo pude aceptarlo ya avanzada la gestación, le pedí perdón, le dije que lo amaba, me dispuse a esperarlo y se murió. Me indujeron el parto, sufrí todos los dolores para parir un niño muerto en medio de un trato desolador e inhumano. Era una niña a la que contemplé por largo rato pero no pude tocar. La tristeza se tornó depresión. Si estaba realizando alguna actividad permanecía ligeramente tranquila pero en las noches, en los buses, en la calle, no podía contener el llanto. Dos años después, en plena carrera quinta con calle 19 mi amiga, Alexandra Martínez, me sacudió el cuerpo y el alma, me iba a morir, me iba a pasar llorando toda la vida, me iba a quedar rogándole a este sujeto que volviera. Empecé a buscar en mi interior, a preguntarme qué quería hacer, qué podía hacer.

Regresé a la universidad con la única convicción clara que en ese momento tenía: a mí me gustaba estudiar. Esa fue la última vez que derramé una lágrima, de ahí en

adelante ningún reto me ha quedado grande. Para poderme graduar debía hacer un seminario de actualización y en él tuve la fortuna de cursar un módulo de pedagogía cuya orientación estaba enfocada hacia la Pedagogía de Proyectos. Me siento privilegiada al haber descubierto la educación sin haber pasado como profesora por la educación formal pues creo que si no se es consciente de un accionar pedagógico concreto se reproduce, inconscientemente, aquello que se vivió como estudiante.

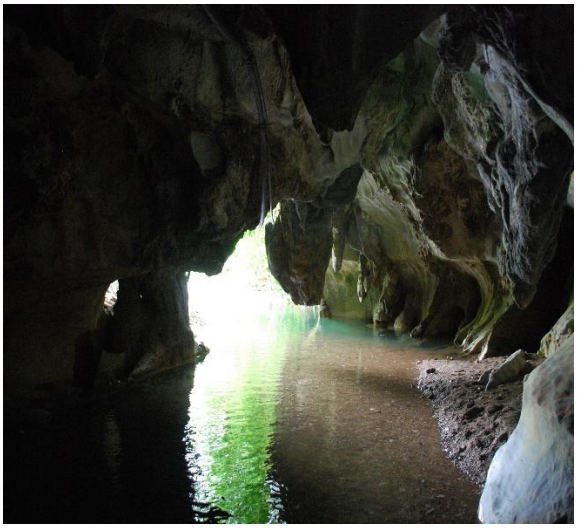
Terminando el curso de actualización, que había sido irregular a nivel administrativo, y debido a que no había hecho el pago correspondiente por temor a que no fuera válido, solicité al profesor Boris Bustamante que me dejara graduar con monografía, él conocía mi proyecto y se ofreció a dirigirlo. Con el dinero destinado al curso pagué el primer semestre de la Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos que ofrecía la Universidad Distrital. No cumplía los requisitos para el acceso, no tenía título profesional en el área, no tenía experiencia docente, mi hoja de vida fue rechazada hasta que la profesora Blanca Lilia Bojacá la consideró. Hacía poco había tenido un encuentro casual con ella, tuvimos una breve conversación, suficiente para que ella se diera cuenta de mi estado emocional. Sus palabras ante el consejo curricular fueron “esa niña está pasando por un periodo difícil, pero esa niña es buena, yo la conozco, démosle la oportunidad y ustedes mismos se van a sorprender de lo que es capaz de hacer”. Me recibieron bajo su tutoría y su responsabilidad. Mi trabajo de grado obtuvo reconocimiento de grado meritorio y me abrió las puertas de la universidad como docente. Ella creía más en mí, de lo que yo misma lo hacía y supo tener paciencia y dar fruto.

Ya en ejercicio de la vida profesional, en 2008, fui convocada por una funcionaria de la Universidad Santo Tomás de Aquino quien estaba en búsqueda de consolidar un equipo de trabajo con miras a renovar el material utilizado en la mediación de la formación a distancia de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Entonces escribí tres libros “Lineamientos Curriculares” (2008), “Semántica y Sintaxis” (2008), y “Evaluación y Educación” (2008). El primero reflexiona en torno a qué y cómo abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua en la escuela, el segundo hace un recorrido por los diferentes niveles de análisis de la lengua, incluidas la pragmática y el análisis textual, y

el tercero analiza diferentes concepciones en relación a cómo evaluar en este campo del conocimiento.

Mis padres y padrinos y el Padre Iván Moreno. 1970

Mi madre en la quebrada de Las Mercedes



Gruta de La Danta

Womper. El perrito que mis padres llevaron a la clínica

Vista de la Célula J-Timiza. Conjunto residencial en el que crecí

Mi familia. Año 2000

Granja Experimental “El Nus”. Años 60

Padre Valerio. Maceo-Antioquia. Años 50

Pesca y producción de pescado seco en el Río Alicante. Años 60

Diego Londoño y Tulia Hoyos. Él, asesinado en el corregimiento de La Susana. Años 50

Octavio, asesinado en la Finca Pénjamo, en estribaciones del Río Alicante. Años 60

Martha Ramírez (segunda de izquierda a derecha) en su finca "Borinquen". Maceo-Antioquia. Años 80

Antonio Álvarez en su finca "Pénjamo" en estribaciones del Río Alicante. Años 80

Yimmi y Argemiro en el barrio Canadá.1991

En el colegio. De izquierda a derecha: Alicia Torres, la profesora María teresa, Adriana Córdoba, Angela López; Mauricio, Marcela Bustamante. Abajo: Magnolia Arias, Ingrid Bustamante. 1986

Henry Grajales. 1993

Blanca Bojacá. 2003

Santiago. Mi hijo. 2001

De izquierda a derecha: Ricardo Velandia, Sandra Pilar Cortés, Germán Acosta, Pilar Ballesteros. Año 2000

3.2 Ser maestra

3.2.1 Las primeras experiencias como docente.

Tenía un hijo pequeño que dependía completamente de mí, un trabajo estable que satisfacía mis necesidades económicas y una vida organizada a los ojos de los demás. Sin embargo, tomé la decisión de renunciar definitivamente a mi trabajo como zootecnista. Regresé a Bogotá, a la casa paterna, y me dispuse a encontrar un trabajo como profesora. La primera experiencia tuvo lugar en un instituto de validación, se trataba de cubrir la licencia de maternidad de la gran amiga que me había sacudido el alma en plena carrera quinta. Esta experiencia está sistematizada en mi trabajo de grado de la especialización y se constituyó fundamentalmente en una reflexión sobre la lectura. Imbuida en las ideas de la Pedagogía de Proyectos y de la visión del maestro como investigador durante ese tiempo advertí que la pedagogía es un saber que se construye en la relación entre teoría y práctica; descubrí así mismo que la mayor fuente de cualificación del ejercicio docente se encuentra en el valor reflexivo pues, para crecer en la profesión, y en general en la vida, es necesario cuestionar la labor a diario y así entender los motivos, comprender los sentimientos, conocer a las personas, corregir los errores, hacer apuestas didácticas. Desde este momento pertenezco a la "Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje –Red lenguaje" (www.redlenguaje.com). Tejido que desde 1991 agrupa a profesores de lengua materna de todos los niveles de la escolaridad, con nodos en Chile, Argentina, Perú, Brasil, Colombia y México, quienes conciben su labor desde la investigación y comparten sus inquietudes y reflexiones en espacios caracterizados por las seriedad académica, la solidaridad y el respeto por el trabajo del otro.

Terminado el tiempo de cubrimiento de la licencia, conseguí un empleo en otro instituto, éste ofrecía cursos pre-ICFES y pre-universitarios. Los grupos pasaban fugazmente por cada materia. Uno de ellos me cuestionó especialmente ya que sorprendía por su desempeño y su interés. A pesar de que el carácter de la institución no permitía actividades extra-curriculares se logró hacer una pequeña conmemoración un 8

de marzo. En este grupo particular, la celebración fue impulsada por una guitarra. Su desprevenido dueño pensaba interpretar solo una canción pero la guitarra pasó de mano en mano, salvo dos personas, todos, hombres y mujeres, tocaron y cantaron. Ese día constaté que el arte está en la cima del conocimiento, es la sumatoria de las ciencias y tiene la facultad de potenciar todas las aptitudes y capacidades humanas. Este hecho me inspiró a promover la idea de realizar un festival de talentos, mi compañero, Vladimir Olaya, secundó la idea y organizamos una velada en la entonces Fundación Cultural Rayuela-Teusaquillo, la velada estuvo llena de personas congregadas para compartir y presenciar los trabajos de arte gráfico, danza, poesía, teatro y narración oral, acompañados por un despliegue musical sin precedentes que se extendió desde cerca de las 3 p.m. hasta la madrugada siguiente. En general, nuestro corto paso por la institución marcó cierto hito en su proceso: introdujimos una concepción del lenguaje y de la lectura más amplia, más global, más placentera. Más tarde, participé en la elaboración de un material didáctico para la cualificación de los procesos cognitivos y de comprensión de lectura en el mismo centro educativo (www. Atys.edu.co).

El trabajo de grado de la especialización me abrió las puertas de la educación universitaria. Primero en el Programa de Ciencias del Deporte y la Educación Física en la Universidad de Cundinamarca: llegué a la entrevista algo tarde, despeinada, acalorada y con una caja de libros que debía llevar a un Taller de la RED que se celebraría la semana siguiente en Temuco-Chile. El coordinador del proyecto, Leonel Reina, lució descomplicado y cordial. Sus palabras fueron “ya que usted no va a estar la semana entrante, aprovechemos que los jóvenes tienen justamente esta clase y adelanta algo”. Me temblaron las piernas, entré al salón y tuve la sensación de estar en un vagón de tren pues el aula era larga y angosta y estaba repleta. Respiré hondamente, percibí como el sudor corría por todo mi cuerpo y empecé a hablar. Tuve a los estudiantes en vilo por un espacio de dos horas, salí en medio de aplausos y, por primera vez, con la certeza de lo que quería ser en la vida. Si la experiencia del primer día fue buena, los años que trabajé allí fueron maravillosos; ¿cómo lograr que esos jóvenes leyeran y escribieran mejor? Pensar, proponer, observar, volver a pensar, volver a proponer… Enseñar es un aprendizaje.

De la misma manera en que se abrieron las puertas de la Universidad de Cundinamarca lo hicieron las de la Universidad Distrital. El programa del cual era egresada me brindó un espacio en un seminario colegiado de investigación y la posibilidad de acompañar estudiantes de octavo y noveno semestre en su práctica docente. El segundo espacio fue determinante, pronto comprendí que se trataba de un acompañamiento personal. A mi modo de ver, la universidad aborda la formación desde perspectivas teóricas en las que los estudiantes de básica y media adquieren el carácter de ideales; sin embargo el paso de los profesores nóveles al mundo laboral es crucial porque la idealidad de los escolares no se ajusta a la realidad y porque, como ya expresé, el ejercicio del enseñante requiere la movilización de saberes teórico-prácticos. Además, este paso conlleva miles de interrogantes, de temores, de esperanzas y puede definir el tipo de profesor que se va a ser el resto de la vida. En fin, esta experiencia me llevó a pensar, a leer, a escribir, a proponer didácticas, a acercarme a la vida de los otros, a mitigar temores, a agudizar la escucha, a secar lágrimas, a exorcizar miedos, a sembrar esperanzas, a buscar yo misma tener la experiencia de ser profesora de básica y media. De entre aquellos a quienes ayudé a dar el paso conservo aun hoy amigos muy cercanos.

Sólo un año, el 2004, trabajé en un colegio privado. El ambiente laboral era muy pesado, las relaciones entre docentes se construían a través de comentarios, intereses personales y juegos de poder. Cancelaron mi contrato terminado el primer año. ¿Qué recuerdo de esa experiencia?

-Recuerdo a Sara, una niña rubia y ojiverde de 12 años que tenía la habilidad especial de “meterse en problemas” y que me llevó a proponer una forma de mediar los conflictos. El hecho de que no la regañara y de que no la marcara como “la peliona” que todo el mundo estimaba que era, hizo que diariamente me buscara para que le ayudara a resolver la dificultad que tenía sin que su papá se enterara, esa era su solicitud reiterada ya que el señor la castigaba físicamente con mucha violencia. Intuitivamente empecé a desarrollar “mi método”: escuchaba a las partes sin permitir que se interrumpieran, les daba la voz, a su turno, cuantas veces fuera necesario; luego les preguntaba cómo se sentían, cómo se habían sentido en el momento del altercado, y qué era lo que les había

herido. En seguida les pedía que ellos mismos identificaran cuál había sido el problema y entonces les solicitaba que cada uno formulara alternativas de solución. Progresivamente fui testigo de la forma en que Sara iba identificando sus sentimientos y podía expresarlos de forma menos agresiva.

-Recuerdo a Ludwing y su proceso de escritura. Se propuso la elaboración de una revista sobre los superhéroes. Se paseó con total apropiación por la diversidad textual y hasta promocionó “tela arácnida” para extender la ropa. Trabajó con pasión y se sintió orgulloso de su producto final. Me sorprendieron las palabras de su mamá terminado el año, me dijo que había visto como su hijo había crecido como persona y me agradecía. Todo mi trabajo consistió en ofrecerle la escritura de forma significativa y de creer cien por ciento en él.

-Por último, recuerdo la apropiación que un grado sexto hizo de su proyecto de aula “Los parques de diversiones”. La socialización final consistió en el evento de lanzamiento de un libro del mismo nombre en el que los chicos explicaban el funcionamiento de cada una de las atracciones elaboradas a su vez como pequeños modelos electromecánicos. Fue su decisión que los invitados recibieran tarjetas, asistieran de gala y fueran partícipes de un coctel después de haber escuchado sus intervenciones. Un modelo en particular, el de la montaña rusa, vinculó el trabajo de varias familias y, el proyecto en general, la participación de profesores de diferentes disciplinas.

3.2.2 Mi trabajo en la Secretaría de Educación del Distrito.

Laboraba bajo la forma de contrato ocasional en la Universidad de Cundinamarca y en la Universidad Distrital cuando llegó el momento del nombramiento en la Secretaría de Educación del Distrito, corría el mes de julio de 2005, apenas hacía un mes que había sufrido un aparatoso accidente de tránsito, comenzaba entonces un periodo de recuperación que tardó dos años. En muletas y muy limitada físicamente me presenté a la institución a la cual había sido asignada. La rectora del colegio me rechazó con la pregunta ¿quién le dijo que aquí recibimos minusválidos? Salí y lloré amargamente sentada en un andén contiguo al colegio. La funcionaria del nivel central me devolvió con una carta llena de coraje y la rectora no tuvo más remedio que firmar mi documento de

inicio de labores. La construcción era triste, unas casetas prefabricadas, pequeñas, más bien deterioradas, colocadas a lado y lado de pasillos que lucían como caminos angostos entre el barro. Me asignaron las clases de los cinco sextos. Emma Novoa, una profesora de primaria me acogió y me enrutó. Dentro de las aulas no cabía con las muletas en los diminutos espacios que quedaban entre las filas de pupitres y entre estos y el tablero, entonces me movilizaba saltando en un pie. La jornada iniciaba a las 12:15 p.m. yo creo que los niños llegaban sin haberse bañado y la suma de tantos, agolpados en tan poco espacio, generaba calor y un olor a “rancio” al que me costó muchísimo adaptarme, a veces incluso llegaba al borde de la náusea.

El trabajo en este colegio fue el verdadero aprendizaje en el oficio de ser maestra. Mi llegada coincidió con una salida pedagógica en el tren de La Sabana. Me ubicaron en un vagón con 60 niños y niñas de grado sexto. En el camino corrieron rápidamente al recreador porque unas chicas lo acorralaron y se propusieron tocarle los testículos, otros sacaban el cuerpo por las ventanillas y gritaban groserías a los transeúntes, algunos tomaron frutos del yopo y los aplastaron en el interior del vagón. Y de regreso, más en confianza, los más osados se subieron al techo del tren en movimiento y se sentaron sobre él mientras otros se colgaban de las barandas de acceso y dejaban volar su cuerpo. Estaban absolutamente fuera de control. Desencajada y enérgica los fui sentando uno a uno entre muletazos y palabrotas. Una vez los tuve organizados les pregunté a grito entero ¿qué tipo de seres humanos son ustedes que sólo entienden de « hp » para arriba? Años después recordarían este día con expresiones como “estaba roja como un tomate” o “yo pensé que se iba a explotar”. El drama aún no había terminado, llegamos hacia las 4 de la tarde a una estación sobre la carrera séptima, punto en el que debían esperarnos los buses de turismo. Debimos permanecer en un separador con calzadas de vehículos que transitaban a alta velocidad a izquierda y a derecha. Algunas profesoras se dirigieron a un vivero cercano, otras se dispusieron a hacer la siesta y sólo dos procurábamos controlar a todos los estudiantes del colegio ante el inminente peligro. El primer bus apareció a las 5:30 p.m. es decir, hora y media después de lo previsto. Bus que llegaba y estudiantes y profesores que se subían como aves rapaces ávidas de festín. Ante el desorden, algunos conductores partían sin el cupo completo; de modo que,

a las 7:30 p.m. aparecieron los dos últimos buses y todavía estábamos las dos profesoras y 120 estudiantes. Cuando llegué al colegio y por fin me quedé sola, lloré compulsivamente por más de media hora. No podía concebir lo que había pasado, no me creía capaz de asumir una tarea como la que se perfilaba.

Si la del tren fue una experiencia dura lo que siguió se le parecía. Ya dije que debía asumir la clase de español de los 5 sextos y la dirección de curso de uno de ellos, los cursos estaban organizados por edades. Los más pequeños peleaban constantemente pero eran peleas que se resolvían rápido, me llamaba la atención el miedo que les inspiraba la coordinación, eran capaces de ceder con tal que esta instancia no se enterara de lo sucedido. Los que les seguían reclamaban todo el tiempo la presencia de la profesora que me antecedió. Y a los otros tres cursos ni siquiera podía entrar. Si rozaba el cuerpo de alguien al pasar se ponían de pie y gritaban “esta vieja « hp » porque me está tocando”, “qué le pasa”; o cosas por el estilo. Entraba con miedo, era sumamente cuidadosa en mis movimientos y podía permanecer en frente de ellos hasta 40 minutos en silencio antes de poder emprender cualquier acción. Diseñaba planes de intervención para cada curso, les preguntaba qué querían hacer, intentaba una y otra cosa, y en varias ocasiones tenía que salir del salón, encerrarme en un baño, llorar un poco y luego regresar. Mis compañeros, casi todos nuevos en la institución o en el distrito, vivían el mismo drama.

En invierno los salones se inundaban y todos se ofrecían a barrer y a sacar el agua, lo que me hizo pensar que les gustaba hacer cosas, entonces llevaba pequeños textos, algunos literarios, otros instructivos, y les proponía la realización de actividades manuales. También les gustaba cantar, entonces diseñaba ejercicios de comprensión de lectura con canciones. Cuando tenía clase a las últimas horas saboteaban el fluido eléctrico y aprovechaban la oscuridad para pelear, para acercarse sexualmente, para robar, incluso para esparcir excrementos en el salón. Cuando al fin descubría el truco que habían usado para cortar la luz, diseñaban otro y entonces aprendí a tener visión de gato.

En una ocasión llegó al curso de los jóvenes más grandes un chico nuevo, era muy bien parecido e inmediatamente desató disputas e incluso riñas, verbales y físicas, entre las niñas, todas querían sentarse a su lado, todas querían ser su novia. Días después se emborrachó en el colegio. Hasta mi llegada al salón había pasado desapercibido y los compañeros se encargaban de protegerlo, minutos después de haber iniciado la clase vomitó desprevenidamente. Las diligentes niñas lo sacaron, lo limpiaron, y procedieron a lavar el espacio en un concierto de solidaridad que me pareció inusitado. Su actitud me conmocionó al límite, sentí herida la dignidad de la mujer, tenía mucha rabia e impulsada por ese sentimiento me dirigí al pequeño salón que hacía las veces de sala de profesores y desfogué, en 24 pequeños carteles, lo que sentía. Eran frases agudas que rezaban cosas como “porque no creo en la oportunidad que tengo”; “porque considero que lo importante en un hombre es que tenga la cara bonita”; “porque no me valoro como mujer”; “porque estoy dispuesta a limpiar el vómito de un borracho”; “porque creo que merezco lo peor”… Dos días después llegué a clase en silencio, pegué uno a uno los carteles en las paredes, me senté en el escritorio y les dije “estoy en paro por las razones que están consignadas en los carteles”. Empezaron a leer y a guardar silencio, cada vez más silencio, hasta que una niña, una de aquellas que había espantado al recreador en el tren de La sabana dijo “no se dé garra profe”; -no se den garra ustedes- contesté, e hice una emotiva intervención que comenzó por el sentido de ser mujer, continuó versando sobre el amor y terminó por hablar del papel liberador de la educación y el conocimiento. Nadie nunca les había hablado tan directa y tan descarnadamente.

Terminó el año escolar sin que hubiéramos logrado algún cambio perceptible. Podía caminar un poco mejor, ya había prescindido de una muleta, y tenía el firme propósito de entender por qué estos jóvenes se comportaban como lo hacían. Ninguno de los profesores que ese año orientaba clases en sexto estuvo dispuesto a continuar con ellos en séptimo, sólo yo, me movía el adagio “mejor malo conocido que bueno por conocer”, en el fondo tenía miedo de que los otros estudiantes fueran más difíciles todavía.

Organicé las listas de estudiantes ya no por edad sino teniendo en cuenta sus características y tratando de que los cursos quedaran lo más equilibrado posible.

Concentré todas mis energías en conocer a los estudiantes. Hablaba con ellos, citaba a sus padres, y constantemente me ingeniaba la manera de acompañarlos a sus casas. Algunos me invitaban a pasar, otros me despedían en la esquina. Agudicé la observación, desperté la sensibilidad, aprendí a escuchar y me abrí a nuevas realidades. Cada visita, cada historia, cada familia me desgarraba el alma, lo que antes veía como problema empecé a verlo como milagro. Si, era un milagro que esos chicos tuvieran todavía la disposición para ir al colegio. Sus vidas estaban marcadas ya por la violencia, ya por el abandono, ya por la pobreza. Desde siempre tenían que rasguñarle a la vida algunas migajas para sobrevivir. El dolor cambió mi perspectiva del trabajo, yo no podía ser un problema más para sus angustiosas vidas y ellos necesitaban una estrella, era urgente construir la esperanza. Si la institución escolar tenía algo que ofrecer a las jóvenes generaciones era un espacio de comunicación, un lugar en el que cada uno se sintiera escuchado, se sintiera validado, y encontrara herramientas para transformar su realidad.

El colegio empezó a llenarse de profesores que llegaban para quedarse y en conjunto emprendimos una serie de acciones: organizamos un pequeño grupo de investigación que trataba de entender la realidad y responder a ella a través del diseño curricular, la pedagogía y la didáctica, nos propusimos construir el PEI del colegio, llevamos estudiantes practicantes de la Universidad Distrital, negociamos algunos proyectos de aula, organizamos lunadas, olimpiadas de juegos tradicionales, una experiencia de campamento, un callejón de la cultura, talleres de cuerpo, actividades culturales, y un concurso, cuyo premio era un paseo a Villeta. Este último motivó el cuidado de las instalaciones, facilitó algunos procesos académicos, comprometió a los chicos en acciones concretas y definitivamente redundó en la convivencia. Hacíamos cosas, muchas cosas y en esas acciones los chicos descubrían otras posibilidades y se daban cuenta de que eran capaces. Los profesores animábamos, observábamos y escribíamos. Ese año escribimos un pequeño artículo para la red Distrital de Lectura y Escritura (ver anexo 1, p.172); elaboramos un texto, que sobre la estructura de la novela “Juego de Damas” de R.H Moreno Durán hacía dialogar ideas, con fragmentos de entrevistas y observaciones de las autoras en torno a la presencia del cuerpo en la escuela, en nuestra

escuela (ver anexo 2, p.178); adelantamos un proceso de investigación que dio origen al diagnóstico institucional; y diseñamos estrategias para la construcción colectiva del PEI.

Se aproximaba la entrega de la nueva planta física. Nuestro colegio había sido favorecido con la política de reestructuración y reforzamiento estructural de las instituciones educativas del alcalde Lucho Garzón. La optimización de los espacios hizo que se proyectaran dos jornadas paralelas de preescolar a undécimo (antes preescolar y primaria trabajaban en la mañana y bachillerato en la tarde). El trasteo tuvo lugar hacia mayo de 2007. El cambio influyó positivamente sobre el comportamiento. Yo lo expliqué como efecto estético, los espacios eran más grandes y agradables, las mesas y sillas nuevas, teníamos dónde guardar las cosas, podíamos decorar el espacio, los baños tenían jabón y papel y pusimos a andar un proyecto por el cuidado y la conciencia de lo público.

Con la nueva planta física el colegio también se ajustaba al requerimiento de adoptar como nombre el de un colombiano destacado. Se abrió entonces la posibilidad de que los diferentes miembros de la comunidad educativa elevaran y argumentaran sus propuestas. Jaime Forigua, entonces rector de la institución, propuso el nombre de Eduardo Umaña Luna. Su selección redireccionó el proyecto educativo del colegio hacia los derechos humanos y delineó la realización de un foro Institucional anual en ese sentido. El primero, en 2007, contó con la participación de la familia de Eduardo Umaña Luna; el segundo, en 2008, se concentró en el derecho alimentario y fue precedido por Ati Quigua. De ahí en adelante se vio enriquecido con la presencia de personalidades como Jairo Aníbal Niño y Cesar López, entre muchos otros.

De los cinco cursos de grado séptimo con los que había trabajado en el 2006, sólo dos octavos quedaron en la jornada de la mañana, seguí trabajando con ellos e incursioné en los cursos superiores. Continué con la dirección de curso del grupo que había recibido en sexto y reorganizado en séptimo. Empezamos a consolidarnos como una pequeña comunidad. El hecho de ser reconocido como el curso más difícil del colegio lo hizo acreedor a ser intervenido por parte del Proyecto Hermes, una iniciativa de la Cámara de

Comercio para la formación de conciliadores de paz. Fui testigo de su crecimiento como seres humanos a partir de su participación en esta iniciativa. El empoderamiento, la capacidad de analizar sus propios conflictos, la confianza en que ellos mismos podían resolverlos, y la mediación en la resolución de los conflictos de los otros los fortalecieron. Cada día se hacían más críticos y más propositivos, se transformaron en líderes y se destacaron por las actividades que organizaron hasta su graduación.

Ante su mal comportamiento en una izada de bandera, la coordinadora los retó a que ellos organizaran la siguiente. Yesica Peña le contestó “quién se va a portar bien en esas izadas de bandera tan aburridoras, nosotros vamos a enseñarle como se hace una de verdad”. El motivo era el día de la raza, los chicos recrearon España y América, la conquista y el mestizaje a través de la danza, nosotros mismos confeccionamos los trajes y hubo espectáculo para las dos sedes del colegio. Más adelante perfilamos una recreación de los personajes de leyenda colombianos: el proceso partió de la consulta, la adaptación de la información a una estructura común, el paso a monólogo, la personificación y la puesta en escena. El montaje animó la participación del grupo en un festival de teatro en el que, bajo la dirección del profesor de artes, Diyer Cáceres, recrearon Edipo Rey, obra con la que trascendieron el colegio para participar a nivel distrital. En grado noveno negociaron un proyecto de aula denominado “conozcamos Bogotá” a través del cual organizamos expediciones por toda la ciudad, descubrí que habían chicos que nunca había salido del barrio y otros que no sabían montar en Transmilenio.

Al año siguiente proyectamos la realización del “prom”, la fiesta de despedida de los jóvenes que se graduarían ese año, y en el camino el montaje de una casa embrujada de las proporciones de la de salitre mágico. El año de su graduación a punta de rifas, metas de ahorro, múltiples actividades y mucha solidaridad emprendimos el viaje hacia la costa Atlántica. Esta experiencia les demostró que el mundo es más grande que su barrio, que no existen realidades que no puedan transformarse y que soñar es el primer paso para alcanzar los cambios. Nunca olvidaré sus miradas en su primer encuentro con el mar, primero sus ojos se paralizaron en el horizonte; luego, pese a las

recomendaciones del conductor, terminaron metidos entre el agua con la ropa con la que habían salido de Bogotá. Reaccionaron como Diego el personaje de Eduardo Galeano:

> Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadoff, lo llevó a descubrirla.
> Viajaron al sur.
> Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.
> Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena,
> después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos.
> Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura.
> Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre:
> -¡Ayúdame a mirar!
>
> (Galeano, 2002, p.32).

Creo que el lazo que unió a esta promoción fue la celebración, año tras año celebramos los cumpleaños, los días consagrados al reconocimiento de género, el día de las madres, el día del abuelo, el día del amor y la amistad, el Halloween y hasta prendimos juntos las velitas el 7 de diciembre. En mi opinión, la acción les permitió hacerse conscientes de su potencial transformador. Cuando cursaban undécimo grado, convoqué a Henry Parrado, un excelente profesor que había conocido en ATYS, el instituto que ofrecía preuniversitarios, y con él organizamos grupos de estudio que permitieron a estos chicos fortalecer conocimientos específicos en algunas áreas con miras a la presentación de la prueba de estado y el acceso a la educación superior. Me siento orgullosa al constatar que esta promoción ha sido la que mayor vinculación ha tenido con la educación superior a lo largo de la historia del colegio al igual que el menor índice de embarazo adolescente.

Paralela y posteriormente hubo otras experiencias, grupos con los que se podía establecer relación con el conocimiento sin tantas dificultades a nivel de interacción, grupos que no permitían el desarrollo de ninguna actividad, experiencias como profesora de Inglés, clases con niños de cuarto y quinto de primaria. Durante estos años, mis

reflexiones pasaron fundamentalmente por el papel de la escuela, por la organización por ciclos, por el diseño curricular para la lengua castellana, por la pedagogía y la didáctica de la lengua, por los conflictos, por el cuerpo, por la convivencia, y por el conocimiento de la comunidad con la que trabajaba. Esta última inquietud me llevó a indagar sobre el origen del barrio, las características de la población, y la identificación de problemas, sueños, y expectativas frente al colegio. De este proceso conservo un compilado de crónicas de los estudiantes organizadas en 2008 en un libro de producción casera que formó parte de un stand de la Feria Internacional del libro de Bogotá junto a cientos de libros escritos por escolares de la ciudad. Además de un texto titulado “Tras el rastro de la identidad Eulista” (nombre con el que se designa la comunidad educativa del Colegio Eduardo Umaña Luna I.E.D) con el que participé en el Foro Institucional del año 2010 (ver anexo 3, p.187).

Fruto de esas reflexiones he llegado a la conclusión de que no se trata de establecer relación con el conocimiento, se trata fundamentalmente de establecer relaciones de comunicación: estoy atenta a los sentimientos de los jóvenes, presta a la interpelación y a la escucha, me preocupa que cada joven se sienta validado y reconocido como persona, y que cada uno pueda reconocer sus fortalezas y dificultades y la forma de potenciarlas o superarlas. La experiencia me ha mostrado que si logro establecer comunicación, ellos mismos encuentran el camino del conocimiento y la transformación.

Progresivamente mi compañera de Lengua Castellana, Jenny Martínez, y yo construimos un plan de estudios para orientar la asignatura en el bachillerato, año tras año lo fuimos evaluando, ajustando, mejorando. Es simple, consiste en pensarse la materia a través de núcleos temáticos que integran los ejes propuestos en los Lineamientos Curriculares, que resultan de interés para los estudiantes, y que no repiten contenidos una y otra vez, al mismo tiempo que logran alto grado de profundidad (ver anexo 4, p.197). Hoy extraño a mi compañera, a nivel de didáctica era una máquina de ideas, cuando empezaba a hablar yo tomaba nota y luego organizaba las iniciativas y las echaba a andar. ¡Qué equipo!

La vida profesional descubrió para mí el cuento, la pregunta por la manera de desarrollar procesos de lectura inferencial e intertextual hicieron a mis clases aliadas de Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Mario Benedetti, Edgar Allan Poe, Ambrose Bierce, Alejo Carpentier, Gabriel García Márquez, Jaime Castaño, Augusto Monterroso, Adolfo Bioy Casares, Tomás Carrasquilla, Horacio Quiroga, Oscar Cerruto, Manuel Mejía Vallejo, y Eduardo Galeano, entre otros. Poco a poco he desarrollado didácticas particulares para cualificar los procesos de lectura de mis estudiantes:

-Para conceptualizar la lectura como un proceso de interacción y construcción de sentido entre el contexto, el texto y el lector, leo en voz alta el cuento “Paola” de Jaime Castaño y sobre él formuló multiplicidad de preguntas que generan conflictos socio-cognitivos y conducen a los estudiantes a la formulación de hipótesis interpretativas.

-Para desarrollar estrategias cognitivas y meta-cognitivas tendientes a cualificar el proceso lector, leo (despacio) “El gato negro” de Edgar Allan Poe y me detengo ya para hacer preguntas para motivar la interlocución y entonces voy haciendo conscientes las estrategias de las que vamos haciendo uso.

-Para desarrollar procesos de lectura a nivel inferencial inició con el cuento “Continuidad de los parques” de Julio Cortázar. Luego selecciono textos ligados al proyecto de aula que se esté desarrollando, entrego a cada estudiante una copia, la lectura se hace en voz alta, y voy interrumpiendo cada vez que puedo hacer preguntas que guíen el proceso. Entonces cada uno escribe sus hipótesis interpretativas y quienes quieren las comparten.

-Para construir intertextualidad, la selección de textos también está ligada al proyecto de aula. En el proceso he encontrado textos maravillosos para cumplir este propósito como “El incidente del puente del búho” de Ambrose Bierce, “Metzengerstein” de Edgar Allan Poe, “Grafitti” y “La noche boca arriba” de Julio Cortázar; “El 19” de Mario Benedetti, “Eclipse” de Augusto Monterroso” y “Semejante a la noche” de Alejo Carpentier.

-Otros textos me han permitido despertar cierta sensibilidad histórica y social como “La muerte en la calle” de José Félix Fuenmayor; “El hijo” de Horacio Quiroga, y las crónicas de Arturo Alape y Alfredo Molano.

-Así mismo, para establecer relación consigo mismo trabajo con frecuencia los textos “Borges y yo” de Jorge Luis Borges y “La tejedora” de Marina Colasanti.

A nivel de lectura literaria siempre garantizo a cada uno de los estudiantes el material y yo les leo, permito que se acuesten, que se duerman, que se dispersen, que pregunten, que quieran llevar ellos la voz. Cuento historias, muchas historias, hago preguntas, genero conflictos socio-cognitivos y promuevo que se generen hipótesis individuales y grupales. No tienen que leer ellos solos, la lectura no es castigo ni tarea. Considero que mi labor es enamorarlos y poco a poco lo voy logrando. A los chicos si les gusta leer pero no por obligación, no cosas largas, no solos. Con el tiempo me preguntan qué les recomiendo y yo les presto textos o les sugiero otros. Muchos me recuerdan por los cuentos que leímos.

En 2008 promoví un club de lectura literaria para jóvenes, se llamaba “Literapilosos” y consistía en un espacio de lectura y discusión grupal en el que cada uno tenía su texto y quien quisiera leía en voz alta mientras los otros lo seguían. El solo hecho de que jóvenes de los grados octavo y noveno estuvieran dispuestos a quedarse una hora todos los jueves después de la jornada, con la única motivación de leer, me llenaba de satisfacción. Cuando en el Colegio se organizó el Proyecto Institucional de Lectura y Escritura (luego llamado PILEO) estos chicos se transformaron en promotores de lectura y de allí surgió una dinámica para que los más grandes leyeran a los más chicos. Más tarde la estrategia entró a formar parte del currículo de modo que, año tras año, los jóvenes de grado noveno, “escudriñaban” libremente la sección infantil de la bien equipada biblioteca del colegio, seleccionaban el libro de su preferencia, proponían dinámicas particulares, preparaban materiales, se ponían a prueba ante sus compañeros, y, finalmente, leían a los chicos de primaria o de preescolar.

Otra gran satisfacción consistió en descubrir como poco a poco se iban modificando las concepciones que tenían sobre el lenguaje. Si el primer año me había encontrado con el fenómeno de solicitarles que leyeran un texto y al indagar por lo leído con la pregunta -¿qué leyeron?- me contestaban –la hoja-, cada vez se hablaba más de construcción de sentido. Respecto a la escritura su gran sorpresa fue comprender que escribir no era copiar. Incluso en contextos de evaluación expresaban con orgullo que habían descubierto que para aprender no era necesario estar copiando. Tres cosas fueron fundamentales para mí en este proceso: la posibilidad de negociar y llevar a cabo

proyectos de aula, el compromiso decidido de los estudiantes practicantes, y el poder contar con los libros de la colección “Libro al Viento”. Los proyectos de aula movilizaron el conocimiento de manera significativa, comprometieron a los chicos en acciones concretas, y favorecieron ambientes de interacción. Los estudiantes practicantes enriquecieron las labores con su fuerza creativa, con su capacidad de trabajo y con la esperanza viva. Por su parte, el hecho de poder darle un libro a cada niño y de llevar la voz durante la lectura fue clave para mejorar procesos de comprensión, para irlos enamorando de la literatura y sobre todo para construir ambientes de escucha.

En relación a los proyectos de aula, la primera vez que pregunté ¿qué querían hacer? No entendieron la pregunta, al insistir me contestaron cosas como “nada”, “estudiar”, “aprender español”, “jugar”, “dormir”. Los procesos de negociación en esos primeros tiempos fueron complejos en primer lugar porque no lograba “desestructurar” lo que ellos pensaban debía hacerse en clase español, entonces la movilización de los intereses reales se hacía espinosa. En segundo lugar porque fácilmente se tornaban en pelea. Poco a poco fueron aprendiendo a escucharse, a no imponerse, a calmar los ánimos. En los procesos de negociación yo me acojo a lo que ellos escogen sin intervenir y sin poner peros y ellos definen no sólo el objeto de estudio sino los recursos y las formas en que se llevarán a cabo el aprendizaje, la socialización y la evaluación. He trabajado los proyectos más disímiles y en el camino yo soy quien más aprendo. Me he paseado por los fenómenos naturales, las armas de guerra, los seres mitológicos, la aviación, el narcotráfico, las culturas precolombinas, el terror, los deportes, los dinosaurios, la muerte… La socialización de los proyectos generalmente adquiere dimensiones artísticas: un museo, una obra de teatro, una colección fotográfica, un libro, un periódico, una feria… Para mí, lo más gratificante es terminar un proyecto y ver el orgullo y la apropiación con que los chicos comparten su experiencia y luego escuchar la pregunta ¿y ahora qué vamos a hacer?

En el 2007 se consolidó en el colegio el Equipo de Comunicaciones, una agrupación de profesores, liderada por el rector, interesada en reflexionar en torno a la relación educación-comunicación. El equipo construyó paralelamente una fundamentación teórica

que orientara su acción y el trabajo mediático en cuatro frentes: la página web, la emisora escolar, la prensa escrita, y el periódico mural. Como miembro de este equipo me interesé por la radio escolar. En ese marco cursé un PFPD (Proyecto de formación permanente de docentes) que entonces ofrecía la Universidad Distrital y a partir de él inauguré la Emisora “Código Rumbero”. A partir de 2009 la iniciativa de hacer radio entró a formar parte del plan de estudios del área. Desde 2011 organizo un festival anual de video-documental cuyo proceso de producción y edición igualmente forma parte del plan de estudios.

3.2.3 Retratos sobre chicos: la escuela como microcosmos social.

Tengo un cuerpo frágil que encierra un espíritu fuerte, una voluntad recia y una enorme capacidad de trabajo. Me apasiono fácilmente y me comprometo hasta el límite y estas características me hacen creativa. Además, tengo la convicción de que la escuela es un microcosmos social, un pequeño mundo interconectado con los diversos escenarios en los que se configura la realidad, un espacio obligado a abrir su mente y sus puertas, a confrontarse, a dialogar. Así, mostrar los retos a los que me he visto abocada y la manera como los he sorteado requiere en muchas ocasiones una descripción especial:

Teófilo era un chico que provenía de una familia en la que todos sus miembros estaban dedicados al robo, al expendio de sustancias psicoactivas y al consumo. Formaba parte de una pandilla dedicada al atraco, conformada además por tíos y primos. Habían dado un golpe fallido recientemente y en el intento habían herido a la joven víctima, quien los había identificado y denunciado. Un mismo día, la policía desplegó un operativo contra la familia, en la casa, en los colegios donde los chicos estudiaban, y en los lugares que comúnmente frecuentaban. La coordinadora tomó precauciones para que yo no me enterara y solicitó ella misma hacer la entrega del joven para evitar escándalos. Cuando la patrulla ya había partido me avisaron. Los compañeros de curso y yo prometimos que nadie se iba a enterar y que ese día (los chicos tenían partido de futbol al descanso y Teófilo estaba en el equipo) iban a ganar por él. El partido fue un desastre. Si antes nos caracterizábamos por ser la barra más animada, ese día, jugadores y barra, sólo supimos

llorar y aunque todos preguntaban qué nos pasaba, nadie dijo nada. Al domingo siguiente me dirigí a “El Redentor”, no me dejaron entrar, necesitaba la autorización de la familia. Mi interés desarmó la desconfianza de la mamá y fui a visitarlo cuantas veces me lo permitieron. Nos sentábamos en un prado y conversábamos mientras me mostraba, de lejos, a sus familiares. Una vez me contó una historia que me conmovió, me dijo “se acuerda la otra vez que ustedes vinieron” (había ido con la coordinadora), “ese día me arrestaron cuando ustedes se fueron y me metieron al calabozo, eso es un cuartico chiquitico y frio y yo estaba en uniforme deportivo y yo sacaba calorcito de acordarme de la visita de ustedes”. La trabajadora social lo condicionaba con mi presencia, le decía que si se portaba bien ella iba a autorizar mi entrada; en una de esas visitas pude disuadirlo de su decisión de escaparse: cuando se dio el amotinamiento y hordas de jóvenes trepaban los muros, él permaneció quieto en su lugar de reclusión a pesar de que éste estaba abierto. Pagó una condena de dos años, no quiso volver al colegio porque le daba pena. Terminó el bachillerato estudiando por la noche y el día del grado me llamó diciendo “profe, tengo tres boletas para la ceremonia, la de mi mamá, la de mi novia y la suya”.

Cristian usualmente se mostraba tranquilo, trabajaba como reciclador desde tempranas horas de la madrugada hasta la media mañana y luego se preparaba para ir al colegio, era organizado y siempre cumplía con las tareas. Un día estaba insoportable, no se concentraba, saltaba de un lugar a otro, hablaba, gritaba. Varias veces le llamé la atención y después de un rato le grité “Cristian qué es lo que pasa”. Su mirada habría sido respuesta suficiente; sin embargo, agregó “profe, tengo hambre”. Desde hacía una semana su única fuente de alimento era el refrigerio que se repartía en el colegio. Le pedí que terminada la jornada me esperara y me fui con él hasta su casa. Su mamá permanecía sentada, conectada a una bala de oxígeno, mientras siete creaturas corrían por ahí. Inmediatamente me comuniqué con un joven que había sido mi estudiante en la Universidad Distrital, y que sabía adelantaba trabajo comunitario en el sector. Al otro día estaban inscritos en un comedor comunitario y en una fundación que se ocupaba de la prevención del trabajo infantil.

Luisa me partió el alma, no me la aguantaba, nadie se la aguantaba. Su abuelita me permitió preparar en leña, en el patio de su casa, una gran cantidad de masato para compartir en una celebración del día de la familia. Esta visita me permitió descubrir que su comportamiento era una manera de decir: quería que la quisieran, que la aceptaran, que le pusieran cuidado. Vivía con sus abuelos paternos porque su mamá la había abandonado y aunque compartía la casa con su papá, éste ni siquiera la determinaba. Me propuse tenerle mucha paciencia y quererla. Con mi cambio de jornada ya no pude seguirla de cerca. Su abuela decidió cambiarla de colegio después de que perdió dos séptimos consecutivos.

Jorge era un chico líder, guapo y muy fuerte. Se había encargado, a punta de fuerza, de convertirse en la verdadera autoridad en el colegio. Si alguien “necesitaba ayuda” lo buscaba, se quejaba y él se encargaba de administrar justicia a su manera. Empezaba séptimo (el colegio sólo ofrecía educación básica) y la mezcla reciente de estudiantes lo obligaba a defender su poder: se paró en la puerta del salón y obligó a todos los que fueran a entrar a tener un gesto de reconocimiento con él. Un chico nuevo, también grande se negó a hacerlo e inmediatamente se fueron a los golpes. Nuestro personaje dominó a su contrincante. Lo saqué del salón y a solas le pregunté dónde tenía las “güevas”, me miró sin comprender la pregunta que yo repetí una y otra vez subiendo el tono de la voz, finalmente se puso las manos en los testículos mientras se sonrojaba fuertemente. Entonces le pregunté ¿y si las tiene ahí por qué insiste en mostrar que las tiene en los puños? Se sonrojó aún más y entonces le pregunté qué consideraba que era lo que lo hacía hombre. El rumbo de la conversación lo llevó a concluir que hombre no era sólo fuerza, que más allá de ello tenía una cabeza y un corazón y eso ampliaba el horizonte. No es que haya dejado de pelear pero esta conversación lo posicionó en actividades diferentes, se esforzaba por sobresalir académicamente y empezó a participar en otro tipo de actividades sobre todo artísticas.

York era un chico alto, con una conciencia moral muy amplia y un espíritu amante del riesgo que en ocasiones me asustaba porque me parecía que podía perfectamente ajustarse al perfil de un delincuente. Una vez, en una crónica, escribió fríamente los

pormenores de diferentes acciones en las que él y sus amigos se dedicaban al robo, ya dentro del colegio, ya en un centro comercial. Su mamá era especialmente débil, había llegado en una zorra, con su pequeño hijo dentro de una caja de cartón, a una casa de familia en la que la recibían como empleada doméstica y allí lo había criado. En ausencia de otros niños, la familia lo “malcrió” llenándolo de complacencias y pocos límites. Ya en la adolescencia el joven había incluso golpeado a su madre y, ante la rebeldía y el robo continuado, la familia adoptiva había empezado a darle la espalda. Un lunes, la mamá llegó al colegio, se quejaba de que el joven le había robado $40.000 fruto de una venta que su patrona le había solicitado hacer dos días antes, no había hecho nada al respecto y esperaba que yo lo hiciera. Le hablé a solas y enérgicamente, le hice ver que ella era la mamá y que era su responsabilidad ejercer como autoridad. Luego hablé con el joven, estaba recostado contra una pared y no prestaba la más mínima atención a mis palabras, antes se mostraba altanero y desafiante. Empecé a tratarlo mal, le dije que era un miserable de muchas maneras y lo obligaba a que me sostuviera la mirada, lo llevé al límite con mis palabras y ya en el extremó lloró, primero calladamente luego en una forma incontenible. Si minutos antes lo había destruido empecé a reconstruirlo, a mostrarle la grandeza de su origen, de su condición, la valentía y el amor de su mamá. Esa misma noche llamé a su familia adoptiva, al día siguiente estaban en el colegio y abiertamente les pedí que así como habían ayudado a malcriarlo se comprometieran en la posibilidad de rescatarlo. Analizamos varias situaciones, acordamos la necesidad de buscar ayuda profesional tanto para la madre como para el chico. Incluso la mamá me dijo que me lo regalaba porque estaba segura de que yo podía ser mejor mamá que ella, la abracé y le pedí que tuviera paciencia, que la vida le permitiría ver los resultados. Años después llegó al curso un estudiante complicado, en un descanso sacó un cuchillo y agredió a un compañero, cuando se sintió descubierto trató de deshacerse del cuchillo y York no quiso recibírselo. Ese y otros comportamientos empezaron a mostrarme que ya estaba dando resultados. Hace pocos días me vio en la calle y se bajó del bus en el que venía, me saludó dulcemente, quería que supiera que cursaba sexto semestre de Ingeniería Agronómica en la Universidad Nacional.

Olga Lucía había entrado al colegio a los trece años sin saber leer ni escribir. En dos años hizo su proceso de aceleración y primeras letras y pasó al bachillerato, siempre venció las dificultades a punta de esfuerzo y de trabajo aunque cada reto le produjera mucho temor. Como producto de un proyecto debía escribir una crónica y recreó un personaje al que le puso por nombre Lucy: era una niña que vendía cebollas en la calle y su texto versaba sobre una venta de este producto. Me llamó especialmente la atención la descripción que sobre la cebolla puso en boca de la despectiva cliente. Elogié su texto y lo seleccioné para ser publicado. Meses después la vi en la calle arrastrando un carro lleno de cebollas. Se me aguaron los ojos al descubrir que ella era Lucy. Cuando cursaba undécimo grado, ya tenía 20 años, me buscó y me habló de su pareja. El joven quería que iniciará su vida sexual con él y ella me pedía que la asesorara.

Sergio fue siempre una mente brillante, desde muy chico me impresionó. Progresivamente me acerqué a su mamá y ella me dejó ver la paupérrima situación económica en la que vivían. Pagaban una habitación de alquiler en la que tenían una cama, un butaco y un radio. Llorando me confesó que lo que más añoraba su hijo en la vida eran un televisor y una guitarra. Esa misma semana le di las indicaciones para llegar a mi casa, envolví mi televisor entre una cobija, lo empaqué en una bolsa negra y se lo regalé. El día de su cumpleaños, recibió la guitarra.

En una entrega de boletines encontré a una madre regañando fuertemente a su hijo en la escalera, éste lloraba y le contestaba quedamente pero con rabia. El asunto ya se estaba convirtiendo en escándalo. Me acerqué y pregunté si podía ayudar en algo. La mamá se quejó del desempeño académico del joven y yo me ofrecí a estudiar con él por las tardes, cursaba grado séptimo. Obtener mejores calificaciones no fue ningún problema porque había superado retos más grandes: a los diez años, tan sólo en quinto de primaria había empezado a consumir sustancias psicoactivas, incluso cocaína, y había salido de ese mundo por decisión propia y sin la mediación de nadie.

Michael era un joven con dificultades para el aprendizaje, vivía en condiciones de extrema pobreza y su mamá era considerablemente mayor. Estaba repitiendo octavo

grado y lucía visiblemente desanimado, incluso dejó de ir al colegio. Averigüé dónde vivía y fui a buscarlo con la coordinadora. Lo encontramos en un rancho construido con materiales provisionales en una zona de invasión, cuando llegamos estaban conectando una manguera de agua de alquiler y se disponían a lavar ropa en una lavadora también alquilada. Se sintió a la vez avergonzado y feliz y prometió volver al colegio con la motivación de solicitar promoción anticipada. De regreso, entramos a la casa de otro estudiante en la misma situación académica pero con muchas más capacidades intelectuales, económicas y afectivas y le encomendamos la tarea de estudiar con Michael para que juntos alcanzaran el objetivo de la promoción. Durante la aplicación de las pruebas le ayudé un poco a hurtadillas y tuvo aceptables resultados pero en el momento de la comisión decisoria y ante la inminente aprobación de la solicitud de promoción anticipada, el profesor de matemáticas afirmó que el estudiante lo había amenazado. Tomé la palabra y le pedí que no jugara con la vida de un estudiante tan vulnerable como él; además, le hice ver las veces que había hecho afirmaciones similares respecto a otros estudiantes. El efecto de la denuncia fue catastrófico, el profesor respondió airadamente y los demás compañeros cuestionaron mi proceder afirmando que entre compañeros siempre debía existir solidaridad. El joven se desanimó ante la denuncia, la promoción se le negó y pronto se retiró del colegio. Mi fama de poco solidaria aumentó porque nunca daba mi voto en favor de la expulsión de un estudiante cuando llegaban al Consejo directivo y yo era representante de los profesores en esa instancia.

En un grado noveno, en el que no se podía hacer absolutamente nada a nivel académico, ejercía un poder desbordado *Michael Martínez*, era alto, bien parecido y todos, profesores y estudiantes marchaban a su ritmo. Él decidía que hacer y cómo hacerlo y todos reaccionaban con miedo ante su imposición. Yo desafiaba su orden constantemente, cambiaba a sus amigos de puesto, proponía actividades, exigía respuestas, planteaba reflexiones… Un día me gritó “malparida” y yo le contesté de la misma manera, me inquirió diciéndome que no tenía derecho a gritarlo ni a tratarlo mal y le pregunté si a él el « malparido » se le escuchaba más bonito que a mí y por eso él si tenía derecho a decirlo. Me insultó violentamente y yo le contesté de la misma manera, se puso de pie muy cerca de mí, estaba completamente rojo de la cólera y mientras más

me gritaba yo más le gritaba a él. Empezó a amenazarme. Lo desafié hasta llevarlo al límite: le decía que me pegara, que me chuzara, que me mandara matar, que me hiciera daño a mí o a alguno de los míos, que podía hacerme lo que quisiera pero yo no iba a modificar mi comportamiento porque uno sólo modifica el comportamiento cuando tiene miedo y yo a él no le temía. Entonces se sentó y yo todavía le dije “a eso era a lo que tenía que tenerle miedo”; “sólo de eso es capaz”; “porque yo fuera de gritar, de decir groserías y de tratar mal, también soy capaz de hablar”.

Él permaneció sentado y callado, yo me calmé y simulé una clase en la que nadie pronunció una palabra. Terminada la sesión llamé a su mamá y la cité para el día siguiente a primera hora. Para mi sorpresa el joven no le había comentado nada, le conté, delante de él, lo sucedido sin omitir detalles. Le dije que yo sospechaba que así como actuaba en el colegio se comportaba en la casa y que creía que estaba acostumbrado a que todo el mundo se moviera a su antojo, la señora empezó a llorar y dijo que así era. La animé a asumir ella las formas de autoridad y le mostré el perjuicio de no hacerlo. El incidente no trascendió a mayores y el chico entendió que por primera vez había alguien dispuesto a no ser manipulado porque no le tenía miedo. Yo le puse un límite, ya alrededor de los 15 años, y eso le obligó a asumir otro rol frente al grupo. Progresivamente el trabajo en el curso empezó a mejorar para todos. Años después de su graduación me lo encontré en la calle, llevaba traje formal, me dio la mano y me dijo “profe, usted tenía razón en todo eso que decía cuando estábamos en el colegio”, lo abracé sin profundizar en la conversación.

Otro día me agredió otro que si era bravo de verdad: para que no saliera un compañero docente por no completar la carga académica requerida, dos profesores aceptamos asumir unas horas en la jornada de la tarde. Este joven pertenecía a un grado décimo de esta jornada, el paso fue fugaz y quizás por eso no recuerdo su nombre. Ante la primera provocación permanecí en silencio. Luego me dijo que si ya me había mirado a un espejo y que si no me había asustado. Que se burlen de mi condición física es un insulto que me duele particularmente, más que muchos otros. En mi interior sentí que me destruía. Sin decir una palabra saqué de mi maleta un libro de Mario Benedetti, me paré en frente

de él y le leí « La culpa es de uno cuando no enamora… ». El joven se quedó perplejo y sus amigos empezaron a burlarse de él. Solicité silencio y continué la clase sin hacer el más mínimo comentario. Nunca me volvió a molestar. Siento que cada vez recaen más tareas sobre la escuela y esta de poner límites me parece una de las más difíciles.

Del mismo modo que existen profesores que le marcan a uno la vida y estudiantes con los que se bordea el límite también hay estudiantes que dejan huellas imborrables: *Juan Carlos* convertía en arte todas las propuestas, siempre iba más allá, si todos creaban figuras con masa él llevaba la suya a hornear para que sus modelos fueran perdurables; si uno seleccionaba un dinosaurio para estudiarlo a fondo él los estudiaba todos; si los demás moldeaban la arcilla para hacer vasijas según las técnicas chibchas él quería obtener figuras antropomórficas; a la hora de construir los trajes que representaban al curso, año tras año, en los desfiles ecológicos él se encargaba de los detalles, daba forma a los aretes, el collar, las sandalias, los accesorios; insistió en personificar a la Llorona así correspondiera a un rol femenino y lo hizo de manera espectacular; e hizo en cartón un increíble esqueleto bidimensional para la casa del terror. Juan Carlos me obsequió el regalo más bonito que he recibido en la vida. Un pequeño canasto con tapa, tejido por él mismo con cables de colores de los que se usan para las líneas telefónicas, llevaba bolas de piquis y otras miniaturas en su interior, siempre lo voy a conservar.

Elizabeth siempre estaba dispuesta a dar lo mejor de sí ante cualquier propuesta, incluso se molestaba cuando no había clase argumentando que a ella le gustaba estudiar. A pesar de sus excelentes resultados académicos no pasó inmediatamente a la universidad a la cual se presentó. La postulamos entonces para cursar algún programa tecnológico con el patrocinio de la Secretaría de Educación o el de la Junta Administradora Local. Hizo los dos procesos de selección y fue admitida en dos programas, solicitó a ambas entidades que le permitieran acceder a los recursos y sacó adelante, en el tiempo establecido, las dos carreras.

Leidy descubrió el violín cuando ya estaba en grado décimo. Siempre fue buena estudiante y creía que quería dedicarse a la administración de empresas. Poco a poco se fue enamorando de la música y escogió este instrumento de cuerdas como su opción profesional. Tuvo que enfrentarse a un padre que quería que su hija mayor hiciera algo que le permitiera "forrarse en billetes", a una madre que no entendía su decisión, a un medio social que sólo apreciaba la música comercial, a que una a una se cerraran las puertas de las instituciones a las que podía aspirar a acceder argumentando el bajo nivel que tenía par su edad, y a las limitaciones económicas para recibir clases en escuelas privadas. Una maestra la descubrió y se ofreció a dictarle clases particulares, su extrema rigidez la hacía llorar con frecuencia y aun así practicaba muchas horas diarias en la terraza de su casa. Finalmente alcanzó el nivel requerido para ser admitida en el programa de Pedagogía Musical de la Universidad Pedagógica Nacional. Hoy, alrededor de los 23 años de edad, bien cuando interpreta su instrumento, bien cuando enseña, irradia tal nivel de alegría que sus notas destellan al unísono con su hermosa cabellera pelirroja. Con una inmensa ternura dice refiriéndose a mí "mi profe Angelita me enseñó a soñar".

La primera promoción de bachilleres que tuvo el colegio egresó en el año 2008, estos primeros jóvenes nunca creyeron en la posibilidad de entrar a la universidad, es más se reían cuando se les proponía la idea. Creían más en el trabajo inmediato, en el trabajo físico, en el trabajo duro. Progresivamente esta idea fue cambiando, en el año 2009 pasó el primer egresado del colegio a la Universidad Nacional y otros cuantos a otras universidades estatales. A partir del año siguiente organicé un foro anual con estos exalumnos que se vinculaban a las universidades públicas y contaban a los estudiantes de décimo y undécimo sus experiencias, sus logros, sus aciertos, sus retos, sus dificultades. En estos eventos los jóvenes solían manifestar que conmigo habían aprendido a leer, a escribir o a soñar y yo me sentía orgullosa de verlos tan apropiados, tan convencidos, tan transformados. A partir de esos acontecimientos empecé a reflexionar, a indagar y a escribir sobre la utopía y su papel en la transformación personal y social.

También han sido muchos los desaciertos, mis palabras en ocasiones han resultado ofensivas y destructoras. El día del trasteo a la nueva planta física, un niño al que no le daba clase me robó la billetera, no pude comprobarlo y entonces le dije “usted y yo sabemos claramente lo que pasó, ahora no puedo hacerle nada pero el año entrante voy a ser su profesora y se la voy a montar”, el chico se retiró de estudiar, yo le quité esa posibilidad. Un día le pregunté a un estudiante que si era que en su casa no había ventanas porque no lograba que se apartara de ellas. En otra ocasión le lancé a un joven el marcador y si no lo golpeé por lo menos lo asusté. Luego le dije a otra persona que si no iba a seguir la lectura por lo menos se sentara en la hoja para que le entrara por ósmosis. Otra vez le pedí a una niña que abandonara el salón porque su comportamiento no nos permitía trabajar y ante su negativa les solicité a todos los compañeros que salieran y la dejé a ella sola. Tiempo después intentaba quitarle el balón a un muchacho de noveno para que me dejara comenzar la clase y en el forcejeo nos caímos los do, a la siguiente clase quiso proponer el mismo juego y en vez de quitarle el balón lo alcé a él y lo guardé entre el mueble, me sacudí las manos y les dije a todos “hoy vamos a tener una clase tranquila”. La reflexión sobre las formas de violencia que se ejercen en la escuela me ha llevado a ser más cuidadosa, a actuar con mayor tacto, pero mi carácter es fuerte e impulsivo y sé que sigo descalificando a pesar de mis esfuerzos.

3.2.4. Las sombras de la violencia.

Al primer chico del colegio lo mataron en las vacaciones finales de 2007. Era un líder impresionante perteneciente a “Los comandos azules”, la barra del Millonarios F.C, dio la vida por su camiseta en una de esas querellas que uno no entiende y lo despidieron del mundo envuelto en los colores que amaba.

Años atrás, en un allanamiento a una vivienda del sector, la policía mató a una niña que cursaba cuarto de primaria en el colegio. Tras muchos años de lucha, su familia logró que la policía se viera obligada a reconocer la falta y a ofrecer un desagravio público. Desplegaron un movimiento de enormes proporciones y ofrecieron un concierto en las instalaciones del colegio frente a toda la comunidad educativa; sin embargo, en el

momento de los discursos el sonido sólo fue perceptible para quienes estaban en primera fila de modo que nadie entendió de qué se trataba el evento.

Luego siguió *Néstor*, egresó en la promoción 2009 y ese mismo diciembre lo mataron. Siempre fue un chico solitario y callado, su silencio se vio acentuado por un severo problema de acné que lo llevó a sentarse en el último puesto y a usar siempre una cachucha y sobre ella la capucha de la chaqueta del colegio de modo que su rostro era casi invisible. Dicen que su muerte fue terrible que le propinaron muchas puñaladas, una tras otra, y en su encumbrado silencio se negaba a morir.

En seguida vinieron las víctimas de la “limpieza social”: *Nataly* tenía una bebé de apenas dos meses, estaba parada en una esquina con un grupo de amigos entre los cuales se encontraba el padre de su hija, vieron llegar el carro y todos excepto ella corrieron, cuando había avanzado cerca de media cuadra el joven se percató de que Nataly se había paralizado del miedo, se detuvo, se volvió y le gritó; al girar, ella vio los tiros hacer blanco en su cuerpo y luego caer, se culpó por su muerte y se sumió en la depresión, nada ni nadie lograban que saliera de su pequeña habitación. Mi compañera y amiga Johanna Gómez era su directora de curso, fue hasta su casa, le habló y la escuchó, también le prometió que si no volvía al colegio estaría ahí todos los días a las 5:30 de la mañana para llevársela consigo. Además preparó a todos sus compañeros para que la acogieran y la ayudaran. Ese año terminó el bachillerato.

Anderson tenía problemas de consumo, apenas hacía unos días que yo había abordado el tema tanto con él como con su mamá y no volvió al colegio. Le pedí a la profesora Johanna que fuéramos a buscarlo, averiguamos donde vivía y supimos también que su nombre estaba en la lista que los agentes de la limpieza dejaban para alertar a sus próximas víctimas. Llegamos a su casa, con muchas precauciones y sin darnos la cara, alguien nos pidió que nos identificáramos, dijimos nuestros nombres, quienes éramos y cual era nuestro propósito, entonces su hermana nos abrió la puerta y nos contó que una semana antes, un sábado, cerca de la 1:00 a.m., un grupo de hombres armados había revisado hasta el último rincón de la casa en busca del joven. Una corazonada de

la madre lo salvó de la muerte pues ella trabajaba de noche y ese día se lo había llevado consigo. A la madrugada y enterada de los hechos solicitó a la familia que le llevaran una maleta con sus cosas al Terminal de Transportes y lo enrutó hacia una finca en el departamento del Tolima. Según el testimonio el "operativo" se dio en forma paralela en otra vivienda en la que la desafortunada víctima si estaba y los vecinos pudieron escuchar los gritos, el disparo y el silencio.

A finales del 2012 le tocó el turno a *Edilberto*, un chico sagaz, también egresado de la promoción 2009. Afirman que trabajaba como "parrillero" en una moto; sin embargo perdió la vida en una absurda riña callejera en la que, con algunos tragos de más, desafió a la persona equivocada.

Ese año y por iniciativa de la Coordinación de Convivencia del colegio se realizó un ejercicio con miras a reconocer las víctimas de la violencia en el sector. Discutimos el tema y convinimos la realización de una apuesta artística en cada uno de los puntos en donde hubiera habido una muerte violenta. Salimos con los chicos a levantar un mapa de reconocimiento y el resultado fue devastador: aquí mataron a mi papá, aquí a mi primo, aquí a las dos niñas que confundieron unos hombres que venían en una moto; aquí a… Desistí de la iniciativa, el dolor embargó mi corazón al imaginarme un barrio convertido en un cementerio. A veces el silencio es mejor cómplice del olvido.

Las primeras experiencias en la SED. 2006

En la planeación del proyecto de aula "Conozcamos Bogotá". 2009

Practicantes de la Universidad Distrital y profesores del colegio para una puesta en escena en conmemoración del Día del Idioma. 2009

Mi grupo en una salida pedagógica a una granja interactiva. 2010

En la izada de bandera en conmemoración del Día de la raza. 2010

Minutos antes de partir a la excursión a la costa Atlántica. 2010

En Cartagena. 2010

3.2.5 Un nuevo comienzo.

Cambió la administración en el colegio, llegó un nuevo rector con una visión «empresarial » de la educación. Con la implementación de sus políticas se debilitó el ambiente laboral, los procesos pedagógicos pasaron a segundo plano y yo me convertí en franca oposición. En el colegio imperaba desde siempre un absurdo juego de poderes entre las dos coordinadoras y éste se agudizó con la llegada del rector. Las dos construían con palabras el imaginario que la autoridad debía tener de cada uno de los profesores. De hecho, mi primera conversación con él fue para desenmascarar uno de estos comentarios que se había hecho en detrimento de la imagen de uno de mis compañeros; luego lo enfrenté para contradecir su decisión de no dejar entrar al colegio a dos estudiantes que habían llegado tarde ante el inminente riesgo que corrían en la calle por tener problemas de consumo; más tarde fui encargada de informarle la decisión de los profesores de desacatar una orden suya, según la cual se cancelaba la celebración del día del colegio por no haberse llevado a cabo en la fecha que él lo había dispuesto y, poco después, movilicé a toda la comunidad educativa en contra de la propuesta de concentrar a los estudiantes de media en ciertos colegios de la localidad para dejar los de la periferia, como el nuestro, destinados exclusivamente a la educación básica. En este caso la primera acción fue congregar a los docentes para tomar una postura común frente a la situación y entonces diseñar un plan de acción. Luego, concentrar a la comunidad en asamblea general. Dado que el colegio reviste un carácter eminentemente local, tres personas: un egresado, un estudiante y yo, repartimos cientos de volantes por el sector, casa por casa, tienda por tienda, en el parque y en la parada del alimentador; repartíamos y hablábamos con la gente. El día de la asamblea reaccioné enérgicamente ante el intento de manipulación, expuse la situación, convoqué a que los asistentes escribieran su punto de vista y argumentaran su postura. Rodaron hojas y lápices a montón y más tarde, pacientemente sistematicé la información en un documento dirigido a la dirección local. La decisión se reversó más coyunturalmente que por nuestra acción pero se hicieron visibles el empoderamiento de la comunidad y mi capacidad de liderazgo y oposición.

Al siguiente año no pude ser representante al Consejo Directivo por repetido número de años en el cargo. Ese año se tomaron decisiones que no pude compartir. El colegio estableció convenio con el SENA en dos líneas técnicas y obligó a los estudiantes a elegir entre ellas de tal modo que si no tomaba parte de la formación técnica no podía cursar la media en el colegio. Me opuse fervientemente a esa medida alegando que nuestro proyecto político no podía comprometerse con la formación de obreros. No tuve eco y me quedé peleando sola. Los juegos de poder se agudizaron, las directivas empezaron a manipular las cargas académicas para prescindir de los profesores que representaban oposición a la administración y así mis amigos y yo, en dos años, salimos del colegio.

A mediados de 2013 me presenté al Doctorado Interinstitucional de Educación, reconozco que fue una ligereza y una aspiración demasiado ambiciosa. En la entrevista el profesor Ancizar Narváez me dijo que me presentara a la Maestría en Educación, que todavía estaban abiertas las inscripciones y que en dos años quería verme en el doctorado. Salí de la entrevista, me dirigí a la oficina de la Maestría, solicité la información relacionada con el proceso de admisión e inmediatamente me concentré en esa tarea. Leí con detenimiento la información de cada una de las líneas de investigación y sentí que no me identificaba con ninguna, entonces reestablecí comunicación con mi antiguo amigo Vladimir Olaya y él me animó a presentarme a la de Educación y Cultura Política. El día de la primera reunión entre estudiantes y tutores me sentí completamente fuera de lugar. Cada uno de los profesores dio a conocer sus intereses investigativos, en coherencia con su actual programa de investigación, primó el interés por las narrativas en contextos de violencia social y política y en conjunción con ellas la enseñanza de la historia reciente. Me pareció que no encajaba. Alguien manifestó que quien no se interesara por la violencia en nuestro país demostraba que era un enfermo, yo afirmé que seguramente era la más enferma de todos porque eso no me interesaba, qué iba a saber en ese momento que era otra de mis formas de negación, otro mecanismo para tratar de olvidar todo lo que me duele.

A nivel laboral, llegué a una institución que durante ocho años funcionó como entidad privada y pertenecía a la Fundación Compartir. La Secretaría de Educación adquirió el

colegio hacia finales del año 2013 y en tiempo récord. La comunidad sólo fue advertida del cambio « ad portas » del inicio del año escolar 2014. Dada la emergencia y en plena ley de garantías, el nuevo colegio fue anexado administrativamente como sede B del colegio en el que yo había trabajado por espacio de casi 9 años, y en esa coyuntura se dio la posibilidad de mi traslado. Con la promesa de que en tres meses sería una institución independiente los pocos profesores que habíamos sido asignados, sin ningún directivo docente, emprendimos la titánica tarea de iniciar labores con el firme propósito de cambiar el imaginario de lo público.

Para entrar nos abríamos paso entre una multitud enardecida que gritaba a nuestro paso y cuestionaba hasta el más mínimo movimiento. Habíamos muy poquitos profesores y día a día nos inventábamos estrategias para tratar de atender a toda la población. A pesar de los ingentes esfuerzos de la Secretaría por priorizar la dotación material y de recurso humano de la nueva planta física fuimos víctimas de la burocracia. Un profesor con contrato en calidad de provisionalidad reemplazaba a otro en la misma condición, otros llegaron trasladados por razones de salud, se presentaron y no regresaron, una más llegó por 20 días antes de salir pensionada. Cinco cambios en el área de humanidades en un sólo semestre, otros tantos en las otras áreas. Los pocos bienes muebles con los que arrancamos pertenecían todos a la Fundación y a medida que iba llegando la dotación de la SED ellos iban retirando sus pertenencias. Cuando se llevaron todas sus cosas, incluso el filtro de agua y el timbre de colegio, los profesores nos turnábamos cuatro sillas desvencijadas y dos pequeñas mesas, las cosas las colgábamos en una puntilla o las poníamos en el suelo. La adecuación de la sala de informática tardó más de un año, al igual que la del laboratorio, la de la biblioteca no se ha logrado todavía.

Limitaciones pasajeras frente al verdadero reto: la resistencia a todo aquello que provenga de lo público. Durante el primer año, estudiantes y padres reclamaban a gritos el « modus operandi » de la Fundación: una educación fundamentada en el disciplinamiento del cuerpo, el sentido de pertenencia, los imaginarios de superioridad y competencia, y el trabajo motivado por la nota. Las formas de resistencia adoptadas por

la comunidad han pasado por el agolpamiento en las afueras de la institución para hacer toda suerte de críticas y comentarios descalificadores y desafortunados; las quejas, cartas, derechos de petición, tutelas y otros escritos que circulan desde la Dirección Local de Educación hasta la Presidencia de la República; el desfile de padres airados, agolpados en masa para insultar a los profesores; y la más dura, la del diario vivir, la negación de los estudiantes a participar en los procesos académicos que les proponemos porque « el año pasado no… » ; porque « la fundación no… ».

La situación de tensión continua generó una suerte de paranoia colectiva que trató de desfogarse en la búsqueda de culpables. Las directivas, con el aval de la Dirección Local de Educación promovieron la entrada de los padres de familia a la institución para tomarnos fotos, para entrevistar a los chicos, para cuestionar nuestro trabajo. La coyuntura nos ha fortalecido como equipo de profesores: analizamos las situaciones que se presentan, tomamos decisiones y actuamos en conjunto, emprendemos acciones colectivas para ir cambiando imaginarios, apoyamos las iniciativas y el trabajo de los otros, y no admitimos comentarios o actuaciones que nos dividan.

Aun represento la sede en el Consejo Directivo del colegio y en esta instancia he mantenido los ojos abiertos, la actitud crítica, la denuncia constante. Cada sesión es una lucha para garantizar la participación, para denunciar las estrategias tendientes a la privatización, para tomar decisiones en favor de los estudiantes, para evitar la expulsión de los alumnos difíciles, y para que los criterios pedagógicos prevalezcan sobre los administrativos. Las sesiones del Consejo Directivo son una muestra micro del funcionamiento de la política estatal del país: alianzas, favores, representantes elegidos según intereses, cosas no dichas o expresadas según las conveniencias, trampas legales, abuso de poder.

En una ocasión, y con la intención de revocar una decisión ya tomada respecto a la periodicidad académica, primero se desconoció la votación, luego se vincularon representantes del sector productivo y de los exalumnos escogidos por la rectoría, y más tarde los profesores, liderados por la coordinadora, elevaron al Consejo Directivo un

derecho de petición. Cuando llegamos totalmente desprevenidos a la sesión ordinaria en la que el asunto debía ser discutido, nos esperaba enardecido el pleno de maestros de la sede A y cuatro sillas colocadas en frente del público, sobre la tarima, para que las cuatro personas que habíamos votado en favor de dividir el año lectivo en cuatro periodos académicos, en lugar de tres como se venía trabajando, respondiéramos a los insultos de los profesores que se turnaban el micrófono de uno en uno sin límite alguno en sus intervenciones. Luego supe que las semanas anteriores habían gastado muchas horas para construir sobre nosotros el ideario de enemigos. Solo estábamos tres de los cuatro votantes y cada uno hizo una única intervención, respondimos con calma, hicimos evidentes algunas estratagemas y luego sufrimos en silencio la enorme carnicería que provenía de mis antiguos amigos. Sin embargo, siempre queda algo de lo cual sentirse feliz. El personero, que había sido mi estudiante, tuvo el valor de tomar el micrófono y preguntar quién estaba pensando en los estudiantes quienes eran los beneficiarios de la reforma. Mientras que otro joven, también de grado undécimo, había sido capaz de ponerse de pie, cuando en su salón de clase la coordinadora y uno de los profesores intentaron mostrar de mí una imagen negativa y contestó “un momento que nosotros sabemos quién es la profe Ángela, ella no es una desconocida y ustedes no tienen por qué venir a hablar de ella en esos términos”.

Durante el segundo semestre de 2015 se consolidó la independencia del colegio. La Secretaría de Educación del Distrito emitió la Resolución de creación del Colegio Nelson Mandela. Y con ese reconocimiento fortalezco la esperanza de poder construir un espacio más amable, más democrático, que responda a las demandas que las jóvenes generaciones tienen respecto a la escuela, y donde cada uno, incluida yo, encuentre un lugar para ser, y para seguir construyendo sociedad.

4. El puerto: configuración de sí

Presenté en el capítulo anterior una narración que recoge mi historia de vida y en la que traté de incluir todos los acontecimientos a los que mi memoria me permitió acceder. Una vez dicho y organizado todo aquello que quería decir me enfrenté a esa narración, desde la posibilidad de desentrañamiento que ofrece la escritura, para preguntarme ¿qué tiene ese texto que decirme frente a la mujer que soy?

Responder a esta pregunta me abocó, como lo explicité en la metodología, a realizar un análisis temático. Procedí entonces a identificar la secuencia narrativa que utilicé para la reconstrucción de la historia de vida, definí los puntos de inflexión o giros de la existencia que dieron forma al relato, caracterícé los momentos históricos y las interacciones más influyentes en mi configuración subjetiva, y busqué en la narración las categorías emergentes alrededor de las cuales sacar conclusiones. Tales categorías, tamizadas a través de los objetivos de investigación y en relación con los postulados teóricos, se presentan a continuación:

Reconstruí una historia y lo hice a partir de unos hitos: de la lectura, de la escritura, de la literatura, del ser maestra ¿y si hubiera contado la historia de otra manera? ¿Si hubiera escogido otro vértice? Conferí sentido a mi vida a través de la narración y en ella se fundieron los acontecimientos vividos y los lazos entre estos, las acciones y el contexto, surgieron relaciones de causalidad, encontró síntesis lo heterogéneo, se incorporó el tiempo y entonces brotó mi imagen: como autora, como actriz, como mujer, como madre, como maestra... Imagen dinámica susceptible de construirse y reconstruirse permanentemente.

Y en el proceso unas veces la memoria fue esquiva y otras veces generosa: algunos relatos brotaron prestos y abarcaron la palabra, unos más fueron despertando lentamente del olvido, los más dolorosos, aquellos relacionados con la violencia, se negaban a emerger y brotaron con las lágrimas, y los más astutos tomaron el ropaje de los otros

para esconderse, para disimularse, para justificarse. La memoria, como lo afirmaron Herrera y Ortega (2012, p.91) “es memoria viva”.

Me descubro inscrita en una cultura particular que registra las narraciones en un devenir ser y por tanto sigue la estructura pasado-presente-futuro. Pues bien, también yo seleccioné una secuencia que pretende ser cronológica y aunque en momentos parece que lo fuera corresponde mucho más a una estructura temática que instaura su propio tiempo narrativo. Así, la historia de vida se va configurando a partir de pequeños relatos, pequeñas tramas en las que se integran contextos, acontecimientos y acciones y cuya ligazón a veces solo obedece a la superposición.

Que la narración instaura su propio tiempo se evidencia en su capacidad de integrar sucesos que tuvieron lugar en diferentes momentos, en la flexibilidad que exhibe para moverse entre el presente y la reminiscencia, y en la posibilidad de fundar (y también de concluir) nuevos relatos a partir de hitos fundantes o giros de la existencia. En mi autobiografía estos nuevos “ciclos” se abrieron cuando tuve la sensación de que todo había concluido y no tenía rumbo definido para mi vida: inmediatamente después de la experiencia en “El Carmelo”, apenas se cerró el hogar para niños abandonados, a partir de la muerte de mi segundo bebé, y después de la experiencia en el tren de La Sabana cuando empecé a trabajar en el sector público. En todos los casos estos acontecimientos desplazaron la búsqueda del sentido de la vida desde el exterior hacia el interior, es decir, desde las instituciones y las acciones hacia los sentimientos y la reflexión y estuvieron marcados por el dolor. Además, me permitieron constatar que no hay un destino previamente establecido, que no estoy suscrita a una línea por el camino del “devenir ser”, que todas las decisiones que tomé tuvieron consecuencias y que el tiempo es mucho más cíclico que lineal.

La investigación biográfico-narrativa permite develar las interpretaciones subjetivas y la manera como se entretejen la experiencia individual y las circunstancias históricas. En este orden de ideas, los hechos históricos a los que se hace referencia en mi historia de vida remiten casi en su totalidad a la violencia, lo cual da cuenta del país en el que nací,

crecí y he vivido. De ellos me interesa más rescatar las múltiples facetas en que este flagelo se presenta y el modus operandi a través del cual actúa: silenciamiento de la diferencia, asesinatos indiscriminados, desapariciones, construcción simbólica de enemigos, expansión de la cultura del miedo, desplazamiento forzado, financiamiento a través del secuestro, el soborno y el narcotráfico, vinculación de la población civil, asesinatos dentro de las mismas organizaciones políticas, desaparición de jóvenes activistas, violencia ligada a la pobreza, la marginación y el abandono que crece y cobra víctimas entre las generaciones más jóvenes, pandillismo, violencia fruto del desarraigo que sufren las nuevas generaciones en procesos migratorios recientes y única alternativa que en muchas ocasiones ofrece la ciudad, corrupción, alianzas, trampas legales, abuso de poder, entre otros.

Además de aquellas formas de violencia que se construyen en la escuela a partir de la descalificación, la ironía, el ridículo, la imposición del saber, el grito, el castigo, la sanción, y las relaciones verticales de autoridad.

En cuanto a las relaciones de interacción cara a cara que influyeron en mi proceso de subjetivación, las primeras se desarrollaron en el ámbito familiar y tuvieron que ver con la filiación desde el nacimiento a la religión católica, la lectura modélica, la aceptación del dolor desde los principios de la fe, el imaginario de amor ligado al chantaje afectivo, la subvaloración de las humanidades y la pedagogía, y los imaginarios de dulzura, aplomo y orgullo ligados al rol femenino y a los resultados en el sistema escolar. Otras me fueron modulando menos tangiblemente y me dejaron la organización, el gusto por la música, los planes en familia, el amor por la naturaleza, el respeto por los más viejos, y la solidaridad.

De las relaciones intersubjetivas que se tejen más allá del ámbito familiar las más influyentes fueron aquellas que establecí con Adriana Córdoba, Germán Acosta, Yenny Gutiérrez y Pilar Ballesteros y que tienen que ver con la amistad y el valor de sentirme identificada, con Blanca Lilia Bojacá por la certeza de su fe en mí, con Alexandra Martínez y Ricardo Mojica por la posibilidad de establecer diálogos honestos que tocan el alma sin

perder el equilibrio entre el amor y la fuerza, y con Johanna Gómez por compartir idearios comunes en el trabajo como profesoras.

Mi hijo me enseñó que dar la vida no es vivir la vida del otro o en función del otro. Disfruté cada uno de los momentos que lo fueron “incorporando al mundo” respetando siempre su autonomía, aprendí a conocer sus estados de ánimo y a diferenciar cuando anhelaba una mano dulce y cuando un silencio prudente, observé con fascinación como accedió al universo letrado, y lo acompañé en su proceso de crecimiento con la certeza de que compartir la vida es compartir el tiempo y de que la mejor “preparación” para asumir el mundo adulto radica en haber recibido toneladas de cariño mientras se es niño.

La experiencia más significativa como profesora universitaria fue el acompañamiento que hice en la Práctica Docente, allí vislumbré con mayor intensidad que la educación es fundamentalmente un escenario de comunicación y acompañamiento personal y que quien no reflexiona en torno a sus vivencias como estudiante corre el riesgo de reproducir, como profesor, aquellas prácticas de las que fue partícipe.

Trabajar en contextos caracterizados por la marginación, la pobreza y la violencia ha sido mi verdadera escuela como docente. En estos escenarios ha sido imposible evadir la pregunta por el sentido que tienen la educación y la institución escolar. Mis estudiantes han sido mis maestros y lo siguen siendo diariamente. A través de ellos constato que esta tarea no se aprende de una vez y para siempre es, por el contrario, un camino distinto día a día: cada chico, cada situación, cada curso, cada año son siempre nuevos, siempre diferentes. Hoy tengo la certeza de que si me dejo interpelar por ellos, aunque mi cuerpo se encorve, mi piel se arrugue y mi cabello se blanquee, nunca seré una profesora vieja.

La vida es primero acontecimiento y luego narración, me “pasaron cosas” y les conferí sentido, me “pasaron cosas” y establecí relaciones de causalidad: ciertas circunstancias “azarosas” participaron en mi configuración subjetiva, la más importante las condiciones de salud que caracterizaron mis años de infancia y adolescencia. Ellas fortalecieron mi voluntad y me hicieron constante, disminuyeron mi autoestima, me hicieron solitaria, y

me llevaron a los libros. Soledad y baja autoestima delinearon mi preferencia por la compañía de los perros, la escogencia de deportes individuales, la sensibilidad frente a los comentarios en torno a mis características físicas, y la predilección por los juegos y hábitos considerados masculinos.

Los libros agudizaron mi sensibilidad hacia el dolor ajeno, anticiparon y ampliaron mi experiencia, me enfrentaron al otro y a lo otro obligándome a tomar posturas y formar criterio, fueron fuente de conocimiento particularmente de la historia, se tornaron mediadores en el diálogo interior y en el diálogo con el espíritu humano, me brindaron abrigo y compañía, estimularon mi imaginación, y me regalaron disfrute desde el punto de vista estético. En mí es posible constatar la capacidad del texto literario para reconfigurar la vida de quien lo lee, para establecer múltiples posibilidades de interlocución, y para desplegar horizontes de experiencia.

Siguiendo a Delory-Momberger (2007) se afirmó que los seres humanos comprenden e interpretan el mundo a través de representaciones producto de la generalización de sus propias experiencias, pues bien:

-De mi vivencia como estudiante me quedó la distancia para no repetir círculos, para trabajar por posibilidades menos rígidas, más justas, más amenas, más reales. Me enfrenté al imaginario social de “estar bien” equivalente a tener un trabajo estable y ser profesional, a mi constante negación a ser profesora, fruto seguramente de la desvalorización familiar y social de esta profesión, a los rumores infundados, a la discriminación que en esta sociedad sufre una mujer que no es bonita y por tanto a aprender a buscar mi propia belleza, a asumir un trabajo difícil sin poder prescindir de las muletas, al sentimiento de frustración y sin sentido que deja el haberse equivocado, a iniciar un nuevo proyecto educativo a los 26 años de edad, y al reto de ser madre soltera.

-Mi experiencia de lectura influyó sobre mis prácticas pedagógicas de modo que permito el contacto con los libros, no impongo lecturas, cuento historias, privilegio el diálogo, busco la filiación desde el afecto, reflexiono sobre los niveles de dificultad que propongo a mis estudiantes y la relación entre estos y la violencia, y procuro la sensibilidad estética

y el desarrollo de procesos de lectura a nivel inferencial e intertextual. A nivel pedagógico la escritura siempre está ligada a un proyecto. En mi vida personal he escrito para desarrollar temas que considero de interés, como parte de una tarea académica, como estrategia para la cualificación del trabajo pedagógico, para comprender la realidad, para emprender acciones mancomunadas desde los aspectos curriculares, pedagógicos, didácticos y de acción. Para reflexionar individual y colectivamente, como acción política de denuncia, de reclamación, de argumentación, y, de vez en cuando, a nivel literario.

-Una serie de convicciones construidas a lo largo de mi definición subjetiva alientan mi acción en el terreno personal y en el campo educativo: creo que todo aquello que no se reflexiona corre el riesgo de reproducirse inconscientemente. Trabajo a través de la Pedagogía de Proyectos porque ésta moviliza el interés y la curiosidad de los estudiantes, favorece la integración del saber, promueve relaciones horizontales de autoridad, hace significativo el conocimiento, genera autonomía, suscita la construcción de procesos de interacción más armónicos y desde la realidad, y contribuye a la formación de niños y jóvenes más felices. Asumo mi tarea como maestra desde la investigación. Concibo la pedagogía como un saber que se construye en la relación teoría-práctica. Creo en la superioridad del arte, en la formación docente como tarea de acompañamiento personal, en la tarea pedagógica desde la afirmación del otro como sujeto, y en la escuela como lugar para ser y para transformar. Estoy segura de que la escritura organiza el pensamiento, es un poderoso instrumento político, y tiene funciones catárticas, la lectura abre mundos posibles, el lenguaje sirve para significar el mundo, para comunicarse y para crear, y la acción fortalece la autoestima y hace posible la transformación. Defiendo la idea de que el diseño curricular debe avanzar hacia la integración. Demuestro que el trabajo escolar trasciende las aulas si privilegia a las personas para acompañarlas en sus necesidades reales, en sus duelos, en sus problemas, en sus carencias, en sus concepciones, en sus sueños. Y lucho por construir lazos entre profesores y por el trabajo en Red.

La Maestría me abrió los ojos a la manera cómo la violencia ha participado en mi configuración subjetiva, desde el primer semestre me mostré renuente a participar en

procesos investigativos relacionados con la reconstrucción de procesos de violencia política y sólo hasta la fase final descubrí las razones de mi resistencia. Para expresarlo hago uso de una frase de Cortázar “a mí también me duele”. Me duele muchísimo y no me gusta hablar de las cosas que me duelen. Las lágrimas de los otros me destrozan y cuando no puedo hacer nada para secarlas las guardo en lo más profundo para olvidar que las tengo guardadas. En este ejercicio autobiográfico estos fueron los últimos recuerdos en aflorar y los más dolorosos de encarar.

Transité por diferentes momentos históricos en la definición del ser: crecí influenciada por modelos, me debatí en toda suerte de dualidades, y me alcanzaron la fragmentación y la multiplicidad. Ensayé la subjetivación desde categorías como el nombre, el género, el ser religiosa: terciaria capuchina, salesiana o carmelita, el ser zootecnista, el ser profesional, el ser empleada. Lo intenté desde el trabajo social, desde la filiación a un grupo o una organización. No obstante, mi afirmación subjetiva despertó en una experiencia individual, la del Carmelo, y se fue consolidando a partir de la reflexión sobre mi propia historia, sobre la aceptación y la resiliencia, sobre el buceo interior. Aspecto que da cuenta, como lo vislumbró Ricoeur (2006) del modo como la identidad narrativa que nos constituye se reinterpreta a la luz de los relatos que propone la cultura.

Pequeñas pero constantes acciones políticas han caracterizado mi trasegar por la vida: luchar porque no cortaran los árboles del conjunto cuando apenas tenía 12 años, desafiar al profesor Arrieta, rechazar la arbitrariedad (en el colegio, en la comunidad religiosa, en la literatura, en el trabajo), emprender variadas y comprometidas acciones a nivel de trabajo social, optar con radicalidad por diferentes estados de vida, participar en la mesa estudiantil en la Universidad Nacional, salir abruptamente de la comunidad religiosa antes de enmascarar lo que tenía que decir, trabajar con plena convicción e intensidad en el hogar para niños abandonados, defender la educación como poder y fuerza transformadora, trabajar por la transformación en las concepciones y en la pedagogía del lenguaje, organizar grupos de estudio y nivelación escolar en sectores marginados de la ciudad, mantener una comunicación directa y clara, participar activamente en los órganos de gobierno escolar; movilizar, congregar y concientizar a la

comunidad educativa; escribir, reclamar, denunciar y argumentar; defender lo público, creer en la libertad, favorecer relaciones horizontales de autoridad, fomentar la autonomía, resistir, mantener posturas, y ser honesta e insobornable.

En mi experiencia como maestra cada reto se ha transformado en saber docente, ese saber indefinible, intransferible casi intangible, que me ha llevado a proponer mecanismos para resolver los conflictos, a identificar estilos de aprendizaje, a hacer apuestas didácticas, a identificar y caracterizar los grupos, a buscar el equilibrio entre la regulación y la libertad, a identificar intereses y mecanismos de resistencia, a agudizar la escucha, y sobre todo a detectar y acompañar dificultades y procesos personales. Sin embargo, ese saber docente es solo una faceta de una forma de saber más amplia que media la relación de la persona con el mundo y con los otros y es diferente en cada caso porque resulta del cruce entre la propia biografía y las demandas particulares del contexto. Corresponde entonces a una suerte de relación entre la experiencia y la representación, entre la praxis y la reflexión, entre lo personal y lo profesional que hace que cada uno viva de manera particular los acontecimientos que se le presentan en el orden de lo social.

Aunque la investigación biográfico-narrativa se postula como una alternativa de comprensión de los fenómenos sociales a partir de la vida de los sujetos, considero que lo que hizo el ejercicio autobiográfico fue favorecer “la comprensión de mí” dentro de esos fenómenos sociales. De este modo, descubrir cómo se fue modificando mi vivencia de lo religioso, qué roles sociales he asumido y cuáles he rechazado desde la perspectiva de mujer, qué tipo de relaciones afectivas he entablado y bajo que presupuestos, cómo me he asumido como madre, como profesora, como sujeto de pensamiento, como sujeto político… dan cuenta de mi ser particular. Tales posicionamientos y actuaciones me identifican y esculpen uno a uno los rasgos que definen y caracterizan mi rostro ante el mundo:

> -No siempre tuve claro que ser maestra era lo que quería hacer con mi vida, tuve una adolescencia larga que culminó con el nacimiento de mi hijo y que estuvo marcada por el arduo camino de ruptura del cordón umbilical que me ataba a una familia conservadora y reproductora de patrones afectivos de dependencia, así

como por la incesante búsqueda de saciar la “sed del infinito” que se apoderó de mí durante estos largos años de camino. En mi búsqueda transité por la formación universitaria en dos proyectos curriculares diametralmente opuestos, por la vida consagrada, y paradójicamente fuera de ella por las experiencias de oración profunda y trabajo social comprometido, por una escuela secundaria que salvo por una que otra persona y algunos hechos particulares no recuerdo más que como un tiempo monótono, interminable y nada feliz, y sobre todo por prolongados tiempos de lectura literaria en los que considero se formaron mi sensibilidad, mi responsabilidad social y mis imaginarios de la vida, la historia y la realidad.

-Me duele el miedo que generan los jóvenes, me duelen sus vidas cuando han sido vividas desde el sufrimiento y el abandono, me duelen sus estrellas mediatizadas por objetos electrónicos. Me duele la tierra gritándole al hombre que es su esencia y que ya no aguanta más.

-Me gusta caminar descalza, me gusta llevar la vida liviana, me gusta hablar con la gente, me gusta sentir como la vida me abraza, me gusta el sonido dulce y nostálgico de mi flauta.

-Odio el consumo, los mataderos, el plástico, la basura, la arrogancia, la pereza, el cemento, la gasolina, el cigarrillo, el miedo, y la injusticia.

-Me apasionan la vida, el trabajo y los libros, todos los libros y de entre ellos aún más los que huelen a viejo.

- Se escuchar, soy terca, organizada, disciplinada, honesta, amorosa, impulsiva, entregada, y sensible.

Este ejercicio fue una oportunidad para reconciliarme con el pasado, para descubrir capacidades, para superar determinismos. Las palabras conjuran el dolor y el ejercicio autobiográfico llena con sentido aquello que la experiencia deja vacío. Miro hacia atrás

con tranquilidad y descubro que ha sido posible, entonces puede seguir siendo posible. Estoy abocada a un nuevo comienzo, soy plenamente consciente de que será un camino difícil pero me queda la esperanza.

5. Conclusiones

La investigación biográfico-narrativa confiere a la persona un nivel importante de toma de conciencia de su propio ser pues posibilita la construcción de sentido en torno a lo vivido, la emergencia de las interacciones y los contextos en los que tuvo lugar la configuración subjetiva, la transformación de las experiencias y saberes en conocimiento, y el posicionamiento del sujeto como actor y potencial transformador de la realidad. Sin embargo, la vida narrada no es más que la interpretación, en el presente, de la vida del sujeto. Interpretación que tiene lugar, precisamente, en la reconstrucción narrativa.

La configuración subjetiva se construye en procesos de interacción social y en contextos históricamente situados de modo que el diálogo con toda forma de interlocución, incluidas las formas diferidas de comunicación que instauran la lectura, la escritura y los medios de comunicación, es susceptible de provocar procesos de subjetivación. En este sentido, la literatura exhibe una poderosa capacidad configurativa al expandir los horizontes de experiencia del sujeto.

Un maestro que haya hecho el proceso de reconfiguración subjetiva guiado de la mano de la Investigación biográfico-narrativa desarrolla no solo la sensibilidad para caminar con los otros, particularmente los estudiantes, sino también las estrategias pedagógicas para hacerlo. De modo que es posible que logre desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos al estar ligados al mundo vital de los seres con los que trabaja.

El momento histórico actual demanda nuevas y complejas tareas a la escuela relacionadas con el acompañamiento a las jóvenes generaciones en los procesos de subjetivación y figuración de sí, en el desarrollo de habilidades para producir y hacer uso de la información que circula a través de múltiples medios, y en el despliegue de capacidades para aprender a aprender. Demandas que exhortan a los maestros a guiar a los sujetos en el buceo a través de su propia personalidad para encontrar allí la fuerza detonante que los impulse a avanzar por senderos propios y por tanto disímiles y en los

que sin duda alguna la investigación biográfico-narrativa cumple un papel fundamental. Sin embargo, la aplicación de métodos biográfico-narrativos no puede, bajo ninguna circunstancia, perder de vista el substrato histórico, social y político en el que se halla inmerso para tomar distancia, hasta donde sea posible de las estratagemas de las que hace uso el capitalismo integrado.

6. Referencias

6.1 Referencias generales

Alape, A. (2005). *El cadaver insepulto.* Bogotá, Colombia: Planeta.

Alape, A. (2007). *Tirofijo: los sueños y las montañas.* Bogotá, Colombia: Planeta.

Alape, A. (2008). *La hoguera de las ilusiones.* Bogotá, Colombia: Planeta.

Alape, A. (2011). *El bogotazo: memorias del olvido.* Bogotá, Colombia. Planeta.

Agudelo, J. C. (2013). *El proceso de figuración de la personalidad política en Colombia: La personalidad política hace cuerpo la violencia.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Tesis de grado. Magister en sociología política.

Arenas, C. C., y Gamero, M. D. (2006). *Maneras de hacer pedagogía desde historias de vida docente en Barrancabermeja.* Barrancabermeja: Universidad Cooperativa de Colombia.

Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI Editores.

Bernasconi, O. (septiembre-diciembre de 2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: Principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica,* (56), 9-36.

Bertaux, D. (1980). La perspectiva biográfica: Validez metodológica y potencialidades. *Cahiers Interantionaux de Sociologie, LXIX* .

Bertaux, D. (marzo de 1999). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones,* (29)*,* 1-23.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(*1*)*, 2-26.

Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research, 7, (*4*), Art.12*.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño.* Barcelona, España: Paidos Ibérica.

Coninck de F., y Godard, F. (1998). El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad. En T. Lulle, P. Vargas, L. Zamudio. (Ed.), *Los usos de la historia de vida en Ciencias Sociales I.* Bogotá, Colombia: Anthropos.

Delory-Momberger, C. (2007). Lo biográfico: Una categoría antropológica. En M. Sarria. (Ed.), *Biografía y formación. Narración de sí e investigación* (pp. 61-70). Cali, Colombia: Universidad de Cali.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto.* Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Dubois, M. E. (1988). *El proceso de lectura.* Buenos Aires, Argentina: Aique.

Mallimaci, F. y Giménez-Béliveau, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. En *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona, España: Gedisa.

Feixa, C. (septiembre-diciembre de 2011). La imaginación autobiográfica. *Acta sociológica, (*56*),* 135-158.

Ferrarotti, F. (mayo-agosto de 2007). Las historias de vida como método. *Convergencia,* (44), 15-40.

Ferro, M. (1978). *Mi vida. Historia de la vida de una maestra rural colombiana*. Bogotá, Colombia: Editora Guadalupe.

Franco, N., Nieto, P., y Rincón, O. (2010). *Tácticas y estrategias para contar. Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia.* Bogotá, Colombia: Centro de competencia en comunicación para América Latina Friedrich Ebert Stiftung.

Gaston, P. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie.* Montreal, Canadá: Editions coopératives Albert Saint-Martin.

Gil, F. (1997). Educación y narrativa: La práctica de la autobiografía en la educación. *Teoría educativa,* (9), 115-136.

Godard, F. (s.f). El problema del sujeto. En *Komenshy VII. Cuatro historias de vida de profesores universitarios*. (Ed.), (2003). (pp.109-125). Santiago de Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

Gómez, J. H. (2013). *Testigos de sí mismos. Narrativas políticas de jóvenes bogotanos.* Bogotá, Colombia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gónima, E. (1969). *Una maestra, una vida, un destino.* Medellín, Colombia: Ed. Italtorino.

González-Monteagudo, J. (2008-2009). Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes. *Cuestiones pedagógicas,*(19), 207-232.

González-Monteagudo, J. (2009/2010). Las Historias de vida en el ámbito francófono: Experiencia, formación e investigación. *Cuestiones pedagógicas,* (20), 15-26.

Halliday, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social.* Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, F., Sancho, J. M., y Rivas, J. I. (2011). *Historias de vida en educación. Biograías en contexto.* Barcelona, España: ESBRINA – RECERCA. Recuperado de http://hdl.handle.net/2445/15323.

Hernández, F., Núñez, C., Sancho, J. M., y Rivas, J. I. (2012). *Historias de vida en educación.* Barcelona, España: Dipòsit Digital UB. Recuperado de http://hdl.handle.net/2445/32345.

Herrera, M.C., y Pertuz, C. (julio-septiembre de 2015). Narrativas femeninas del conflicto armado y la violencia política en Colombia: contar para rehacerse. *Revista de Estudios Sociales*, (53), 150-162. doi: http://dx.doi.org/10.7440/res53.2015.12.

Herrera, M.C., y Ortega, P. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación,* (62), 89-115.

Herrera, M.C., Olaya, V., Infante, R., y Pinilla, A. (2005). Tejiendo la memoria en la construcción de identidades juveniles. *Nómadas*, (23), 68-75.

IDEP. (1998). *Vida de maestro.* Bogotá, Colombia.

INAPE. (2008). *Trasegar pedagógico. Historias de vida de maestros.* Florencia, Colombia: Universidad de la Amazonia.

Jauss, H. (1981). Estética de la recepción y comunicación literaria. *Punto de vista,* (12), 34-40.

Jiménez, O. D. (2012). *La construcción de la identidad de los maestros de Básica Secundaria, un estudio de caso.* Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Tesis de grado. Maestría en Educación.

Jimeno, M. (2006). *Narraciones, Historias de vida, Autobiografías.* Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.

Jódar, F., Gómez, L. (enero-marzo de 2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentabilidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*,*12*. (032), 381-404.

Josso, M. C. (*julio-septiembre* de 2014). Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí. *Revista mexicana de investigación educativa, 19.*

Jurado, F. (2011). *El Ingreso a la comunidad letrada. Fragmentos de historias de vida de maestros y maestras.* Bogotá, Colombia: Kimpress ltda.

Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: Las biografías y sus acontecimientos. *Iberoforum, IV, N° 8, julio-diciembre*, 1-39.

Lejeune, P. (1986). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid, España: Megazul-Endymion.

Lewis, O. (1971). *Los hijos de Sánchez.* México: Mortiz.

Londoño, R. (2011). *Juan de la Cruz Varela. Sociedad y política en la región de Sumapaz (1902-1984)*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Molano, A. (1987). *Selva adentro: una historia oral de la colonización del Guaviare.* Bogotá, Colombia: El Áncora Editores.

Molano, A. (1989). *Siguiendo el corte: relatos de guerras y de tierras*. Bogotá, Colombia: El Áncora Editores.

Molano, A. (1991). *Los años del tropel: crónicas de la violencia.* Bogotá, Colombia: Cerec, El Áncora Editores.

Molano, A. (1993). *Así mismo. Relatos.* Bogotá, Colombia: Los cuatro elementos.

Molano, A. (1996). *Del llano llano: relatos y testimonios.* Santa Fe de Bogotá, Colombia: El Áncora Editores.

Molano, A. (1997). *Rebusque mayor: relatos de mulas, traquetos y embarques*. Bogotá, Colombia: El Áncora Editores.

Molano, A. (2001). *Desterrados: crónicas del desarraigo.* Bogotá, Colombia: El Áncora Editores.

Molano, A. (2005). *Aguas arriba: entre la coca y el oro.* Bogotá, Colombia: Alfaguara.

Molano, A. (2009). *Ahí les dejo esos fierros*. Bogotá, Colombia: Aguilar.

Molano, A. (2011). *Del otro lado*. Bogotá, Colombia: Alfaguara.

Murillo, G. J. (2008). *Maestros contadores de historias.* Medellín, Colombia: Gobernación de Antioquia.

Murillo, G. J. (2010). *Palabras y cosas de maestros.* En *Colombia* (pp. 49 - 69). Medellín, Colombia: Litoimpresos Ltda.

Murillo, G. J. (2011). *Cantos de experiencia: contar historias, formar maestros.* Medellín, Colombia: Litoimpresos Ltda.

Murillo, M. E., y Sandoval, C. E. (2005). *Autobiografía y Lengua materna.* Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.

Nieto, P. (2010). *Los maestros cuentan.* Medellín, Colombia: Masterpress.

Nieto, P. (2010). Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado. En P. Nieto, *Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado en Colombia: Génesis y representaciones construidas durante un proceso de escritura publica.* Investigación Doctoral. Doctorado en comunicación. Universidad Nacional de la Plata (pp. 1-11). Argentina.

Ong, W. (1994). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra.* Bogotá, Colombia: Fondo de cultura económica.

Passeggi, M. D. (*septiembre-diciembre* de 2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía, 23,* (61), 25-40.

Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social,* (9), 127-158.

Pontificia Universidad Javeriana de Cali. (2003). *Komenshy VII. Cuatro historias de vida de profesores universitarios.* Santiago de Cali, Colombia.

Ricoeur, P. (2006). La vida: Un relato en busca de narrador. *Ágora, 25, (2),* 9-22.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica.* Buenos Aires: Paidos.

Rodríguez, M. E. (2002). *Formación, Interacción, Argumentación.* Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sánchez, Y. (2000). *Vygotsky hoy. El estudio de las interacciones sociales en la psicología desde una perspectiva sociogenética*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Sautu, R. (1999). *El Método Biográfico.* Argentina: Fundación Editorial de Belgrano.

Serrano, J. A., y Ramos, J. M. (*julio-septiembre* de 2013). Boceto del espacio biográfico-narrativo en México (2003/2013). *Revista mexicana de investigación educativa,19, (*62).

Souza, E. C. de (*septiembre-diciembre* de 2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Revista Educación y Pedagogía.23,* (61)*,* 41-56.

Vassileff, J. (2001). Formación en la autonomía. En *La pedagogía de proyectos: opción de cambo social* (pp. 13-48). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Vassileff, J. (2001). Formación para la autonomía. En La *pedagogía de proyectos: opción de cambio social* (pp. 49-58). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Virno, P. (2006). *Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humana.* Recuperado de http://www.uruguaypiensa.org.uy/Carne.htm.

Weintraub, K. J. (1993). *La formación de la individualidad.* Madrid, España: Megazul-Endymion.

6.2 Referencias literarias

Alcot, L. M. (1967). *Mujercitas.* Bogotá, Colombia: Círculo de lectores S.A.

Alfaguara. (1989). *Cuentos latinoamericanos. Antología.* Bogotá, Colombia: Editorial Santillana.

Alighieri, D. (1963). *La divina comedia.* Barcelona, España: Editorial Ramón Sopena S.A.

Allende, I. (2009). *Eva Luna.* Buenos Aires, Argentina: Suramericana.

Allende, I. (2009). *La casa de los espíritus.* Buenos Aires, Argentina: Suramericana.

Allsburg, C. V. (1994). *El expreso polar.* Caracas, Venezuela: Ekaré.

Asimov, I. (2002). *Cuentos completos.* Madrid, España: Punto de lectura.

Asturias, M. A. (2002). *El señor presidente.* Bogotá, Colombia: Casa Editorial El Tiempo.

Bach, R. (1984). *Puente hacia el infinito.* Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor S.A.

Bach, R. (1988). *Uno.* Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor S.A.

Bach, R. (2004). *Juan Salvador Gaviota.* Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.

Bach, R. (2007). *Ilusiones.* Barcelona, España: Ediciones B.

Banyai, I. (2013). *Zoom.* México: Fondo de Cultura Económica.

Barba-Jacob, P. (1997). Elegía de septiembre. En R. Echavarría, *Antología de la poesía colombiana* (pág. 233). Bogotá: Panamericana S.A.

Bauer, J. (2004). *Madrechillona.* Madrid, España: Lógez Ediciones.

Bécquer, G. A. (2012). *Obras completas.* Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Benedetti, M. (1993). *La tregua.* Madrid, España: Alianza editorial.

Benedetti, M. (1999). *Buzón de tiempo.* Bogotá, Colombia: Alfaguara.

Benedetti, M. (1999). *La sirena viuda y otros cuentos.* Buenos Aires, Argentina: Alfaguara.

Benedetti, M. (2000). *Cuentos.* Madrid, España: Alianza Editorial.

Benedetti, M. (2004). *El amor, las mujeres y la vida.* Bogotá, Colombia: Seix Barral.

Borda, O. F. (1973). *El hombre y la tierra en Boyacá.* Bogotá, Colombia: Punta de lanza.

Borda, O. F. (1975). *Historia de la cuestión agraria en Colombia.* Bogotá, Colombia: Publicaciones de La Rosca.

Borges, J. l. (1969). *El otro, el mismo.* Editorial Tepeuis.

Borges, J. L. (1984). El informe de Brodie y otros cuentos. En *Maestros de la literatura universal. Latinoamérica* (pp. 207-249). Bogotá, Colombia: Oveja negra.

Borges, J. L. (1987). *Obra poética 1923-1973.* Madrid, España: Alianza tres.

Borges, J. L. (1993). *Artificios.* Madrid, España: Alianza Editorial S.A.

Botero, J. J. (1965). *Lejos del nido.* Medellín, Colombia: Bedout.

Bourgeois, P., & Clark, B. (2014). *El club secreto de Franklin.* Bogotá, Colombia: Norma.

Browne, A. (1996). *Willy el mago.* México: Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (2010). *Las pinturas de Willy.* México: Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (2010). *Willy el soñador.* México: Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (2010). *Willy el tímido.* México: Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (2011). *Un cuento de oso.* México: Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (2012). *Cosas que me gustan.* México: Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (2012). *Willy el campeón.* México: Fondo de Cultura económica.

Browne, A. (2013). *El libro de los cerdos.* México: Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (2014). *Me gustan los libros.* México: Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (2014). *Willy y Hugo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Caballero-Calderón, E. (1968). *Siervo sin tierra.* Santiago de Chile, Chile: Editora Zig-zag.

Caballero-Calderón, E. (1981). *El cristo de espaldas.* Medellín, Colombia: Bedout.

Caicedo, A. (2003). *El atravesado.* Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

Camus, A. (1968). *La peste.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Sur S.A.

Camus, A. (1988). *El extranjero.* Bogotá, Colombia: Alianza Editorial Colombiana.

Carpentier, A. (2002). *Obras completas.* México: Siglo XXI Editores.

Carrasquilla, T. (1958). *Obras completas.* Medellín, Colombia: Bedout.

Castaño, J. (2001). *Otro juego.* Bogotá, Colombia: Selecta.

Castillo, B. D. (1992). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España.* Barcelona, España: Planeta.

Catapano, A. (1991). *Progetto Educativo sui passi di San Leonardo Murialdo.* Roma, Italia: Libreria Editrice Murialdo.

Caycedo, G. C. (2001). *Colombia Amarga.* Bogotá, Colombia: Planeta.

Charrière, H. (1970). *Papillón.* Buenos Aires, Argentina: Emecé.

Chejov, A. (2000). *El beso.* Barcelona, España: Edhasa.

Christie, A. (1966). *Obras escogidas.* Madrid, España: Aguilar.

Círculo de lectores. (1963). *Los 25000 mejores versos de la lengua castellana.* Barcelona, España: Editorial Vergara S.A.

Coedición latinoamericana. (1992). *16 Cuentos latinoamericanos.* Bogotá, Colombia: Ediciones Farben S.A.

Coedición Latinoamericana. (1998). *Cuentos breves latinoamericanos.* Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

Cole, B. (1998). *El libro apestoso.* México: Fondo de Cultura Económica.

Coll, I. d. (2013). *Tengo miedo.* Bogotá, Colombia: Babel Libros.

Conan-Doyle, A. (2000). *Las aventuras de Sherlock Holmes.* Barcelona, España: Editorial Sol 90.

Cortázar, J. (2014). *Cuentos completos .* Bogotá, Colombia: Punto de lectura.

Cotemme, C. (1984). *Collaborare è essere giuseppino nel cuore.* Roma, Italia: Libreria Editrice Murialdo.

Dickens, C. (1987). *Cuentos navideños.* Bogotá, Colombia: Ediciones Universales.

Dostoiewski, F. (2011). *Crimen y castigo.* Barcelona, España: Editorial Juventud S.A.

Eco, U. (2000). *El nombre de la rosa.* Barcelona, España: Lumen.

Eco, U. (s.f.). *El péndulo de Foucault.* Bogotá, Colombia: Círculo de lectores S.A.

Ende, M. (2012). *Momo.* Madrid, España: Alfaguara.

Faulkner, W. (1983). *Santuario.* Bogotá, Colombia: Ediciones Orbis S.A.

Faulkner, W. (2004). *Absalón Absalón.* Madrid, España: Cátedra.

Fossati, G. (1986). *Fedeli al dono dello spirito.* Roma, Italia: Libreria Editrice Murialdo.

Fossati, G. (1988). *Orar para ser.* Roma, Italia: Libreria Editrice Murialdo.

Fuenmayor, J. F. (1994). *La muerte en la calle.* Bogotá, Colombia: Alfaguara.

Galeano, E. (1988). *Las venas abiertas de América Latina.* Bogotá, Colombia: Siglo XXI Editores.

Galeano, E. (1990). *El libro de los abrazos.* Bogotá, Colombia: Siglo XXI Editores.

Galeano, E. (2002). *Amares.* Madrid, España: Alicante Editorial.

García-Lorca, F. (1994). *Yerma.* Madrid, España: Alianza Cien.

García-Márquez, G. (1970). *Relato de un náufrago.* Bogotá, Colombia: Oveja negra.

García-Márquez, G. (1972). *La increible y triste historia de la Cándida Eréndira y su abuela desalmada.* Bogotá, Colombia: Oveja negra.

García-Márquez, G. (1976). *Los funerales de la mamá grande.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.

García-Márquez, G. (1980). *El otoño del patriarca.* Barcelona, España: Bruguera.

García-Márquez, G. (1981). *Crónica de una muerte anunciada.* Bogotá, Colombia: Oveja negra.

García-Márquez, G. (1983). *Todos los cuentos.* Bogotá, Colombia: Oveja negra Ltda.-Seix Barral.

García-Márquez, G. (1992). *Doce cuentos peregrinos.* Bogotá, Colombia: Oveja negra.

García-Márquez, G. (1994). *El mismo cuento distinto.* Madrid, España: Tusquets Editores.

García-Márquez, G. (1997). *Noticia de un secuestro.* Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

García-Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla.* Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

García-Márquez, G. (2007). *Cien años de soledad.* Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

García-Márquez, G. (2008). *Del amor y otros demonios.* Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

García-Márquez, G. (2014). *El amor en los tiempos del cólera.* Buenos Aires, Argentina: Debolsillo.

Gibran, K. (1988). *Obras completas.* Barcelona, España: Bibliográfica Internacional.

Gibran, K. (1994). *El profeta.* Bogotá, Colombia: ACIE.

Goscinny, & Uderzo. (1977). *Una aventura de Asterix .* Barcelona, España: Grijalbo.

Hemingway, E. (1968). *Muerte en la tarde.* Barcelona, España: Círculo de lectores S.A.

Hemingway, E. (1980). *Adios a las armas.* Barcelona, España: Bruguera.

Hemingway, E. (2004). *El viejo y el mar.* Bogotá, Colombia: Casa Editorial El Tiempo.

Hesiodo. (2000). *Teogonía.* Madrid, España: Alianza Editorial.

Hesse, H. (1980). *Escritos políticos (1932-1962).* España: Bruguera.

Hesse, H. (1980). *Siddarta.* México D.F., México: Editores Mexicanos Unidos.

Hesse, H. (1984). *Demian.* México D.F., México: Ediciones Prisma.

Hesse, H. (1985). *El último verano de Klingsor.* Bogotá, Colombia: Seix Barral.

Hesse, H. (2000). *Noche de junio. Cuentos.* Barcelona, España: Muchnik Editores.

Hesse, H. (2004). *Cuentos maravillosos.* España: Edhasa.

Hesse, H. (2014). *Narciso y Goldmundo.* Buenos Aires, Argentina: Debolsillo.

Hesse, H. (s.f.). *Sobre la guerra y la paz.* España: Editorial Noguer S.A.

Homero. (1971). *Iliada, Odisea.* Barcelona, España: Círculo de lectores S.A.

Huxlei, A. (2013). *Un mundo feliz.* Bogotá, Colombia: Edigrama.

Jaramillo, J. E. (1987). *Tipologías polares. Sociedad tradicional y campesinado.* Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia .

Jaramillo, J. E. (1988). *Estado, Sociedad y Campesinos.* Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.

Jenkin-Pearce, S. (1992). *Boris va al colegio.* Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

Jiménez, J. R. (2000). *Platero y yo.* Madrid, España: Alianza Editorial.

Kafka, F. (2000). *Carta al padre.* Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Kafka, F. (2001). *La metamorfosis.* Pehuén Editores.

Kafka, F. (2011). *El proceso.* Madrid, España: Sinsentido.

Kalmanovitz, S. (2013). *Nueva historia económica de Colombia.* Bogotá, Colombia: Taurus: Prisa.

Larrañaga, I. (1979). *Muestrame tu rostro.* Madrid, España: Ediciones Paulinas.

Larrañaga, I. (1991). *Salmos para la vida.* Bogotá, Colombia: Ediciones Paulinas.

Larrañaga, I. (s.f.). *El silencio de María.* Bogotá, Colombia: Ediciones Paulinas.

London, J. (2001). *Obras selectas.* Madrid, España: Edimat libros S.A.

Lorca, F. G. (2008). *Obra completa.* Madrid, España: Akal.

Macdonald, F., & Antram, D. (2005). *No te gustaría ser una ofrenda azteca.* Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial Ltda.

Macdonalld, F. (2005). *No te gustaría ser...* Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial Ltda.

Maupassant, G. d. (1961). *Obras completas.* Bogotá, Colombia: Aguilar.

Maupassant, G. d. (1971). *Pedro y Juan. Bola de sebo.* España: Salvat Editores S.A.

Mckee, D. (1999). *Elmer sobre zancos.* Madrid, España: Grupo Santillana.

Mello, A. d. (2011). *Despierta.* México D.F., México: Gaia .

Mitchel, M. (2008). *Lo que el viento se llevó.* Barcelona, España: Ediciones B.

Monterroso, A. (1973). *La oveja negra y demás fábulas.* México: Joaquín Mortiz.

Monterroso, A. (1998). *Obras completas.* Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma .

Moreno-Durán, R. (1977). *Juego de damas.* Bogotá, Colombia: Seix Barral.

Neruda, P. (2000). *Canto general.* Madrid, España: Cátedra.

Neruda, P. (2003). *Confieso que he vivido.* Buenos Aires, Argentina: Losada.

Neruda, P. (2004). *Los versos del capitán.* Buenos Aires, Argentina: Losada.

Niño, J. A. (1999). *La alegria de querer.* Bogotá, Colombia: Paraninfo.

Niño, J. A. (2004). *Preguntario.* Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial Ltda.

Ochoa, A. (22 de noviembre de 2002). *Cavernas del Río Alicante*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ihkTz-C6_rg

Oram, H., & Kitamura, S. (2004). *Fernendo Furioso.* Caracas, Venezuela: Ediciones Ekaré.

Oram, H., & Kitamura, S. (2013). *En el desván.* México: Fondo de Cultura Económica.

Paz, O. (1972). *El arco y la lira.* Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.

Paz, O. (2008). *Los hijos del limo.* Santiago de Chile, Chile: Tajamar Ediciones.

Pineda, V. G. (1997). *La familia en Colombia: transfondo histórico.* Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Poe, E. A. (2009). *Cuentos completos.* Buenos Aires, Argentina: Edhasa.

Powell, A., & Steele, P. (1997). *El periódico de Grecia.* Barcelona, España: Ediciones B.

Prater, J. (2000). *Otra vez.* China: Ediciones Ekaré.

Quiroga, H. (1999). *Cuentos.* México: Editorial Porrúa.

Quiroga, H. (1999). *Cuentos de amor, de locura y de muerte.* Bogotá, Colombia: Panamericana.

Quoist, M. (1965). *Oraciones para rezar por la calle.* Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Recrear Editores S.A. (1997). *Hércules.* Bogotá, Colombia: Printer Colombiana S.A.

Rivera, J. E. (1997). *La vorágine.* Bogotá, Colombia: El Áncora Editores.

Robledo-Ortíz, J. (1997). *Cuadernillo de poesía.* Bogotá, Colombia: Panamericana.

Rodas, A. d. (2010). *El viaje de los Argonautas.* Madrid, España: Alianza Editorial.

Rodríguez-Freyle, J. (2000). *El carnero.* Madrid, España: Dastin.

Rulfo, J. (2003). *Pedro Páramo.* Barcelona, España: Planeta.

Rulfo, J. (2008). *El llano en llamas.* Madrid, España: Cátedra.

Saagun, B. d. (2001). *Historia general de las cosas de la Nueva España.* Madrid, España: Dastin.

Sábato, E. (1977). *El Túnel.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.

Sábato, E. (1989). *Entre la letra y la sangre.* Bogotá, Colombia: Planeta.

Saint-Exupéry, A. d. (s.f.). *El principito.* Lima, Perú: Ediciones Peisa.

Santillana Ediciones Generales. (1999). *Cuentos memorables según Borges.* México D.F., México: Punto de lectura.

Shakespeare, W. (1994). *Tragedias.* Barcelona, España: RBA Editores.

Soto-Aparicio, F. (2011). *La rebelión de las ratas.* Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.

Steinbeck, J. (s.f.). *La perla.* Bogotá, Colombia: Momo Ediciones.

Steing, W. (2002). *Pedro es una pizza.* Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

Tolstoi, L. (2005). *Iván el imbecil.* Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá. Libro al viento 20.

Tolstoi, L. (2013). *Ana Karenina.* Madrid, España: Punto de lectora.

Urberuaga, E. (1991). *La selva de Sara.* Madrid, España: Editorial Espasa-Calpe S.A.

Velthuijs, M. (2011). *Sapo tiene miedo.* Caracas, Venezuela: Ekaré.

Waechter, P. (2012). *Yo.* Madrid, España: Loguez Ediciones.

Wilde, O. (1997). *El fantasma de Canterville.* Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.

Wilde, O. (2001). *El retrato de Dorian Gray.* Madrid, España: S.M.

Wright, R. (1999). *El periódico vikingo.* Barcelona, España: Ediciones B.

7. Anexos

Lista de anexos

Anexo 1. Grupo: Inferencias……172
Anexo 2. Una vida – una idea – un mundo……178
Anexo 3. Tras el rastro de la identidad Eulista……187
Anexo 4. Estructura general del Diseño Curricular para la Lengua Castellana……...197

Anexo 1

Grupo: Inferencias

ANGELA LÓPEZ
JENNY MARTÍNEZ
ÁLVARO PALACIO
I.E.D. VILLA DINDALITO

El presente escrito pretende dar cuenta del camino recorrido por el grupo de investigación "Inferencias" en el marco de la RED Distrital de lenguaje. Espacio de formación docente convocado por la Secretaria de Educación del Distrito Capital como forma de organización, producción de conocimiento y transformación social, basado en la agrupación de los docentes en colectivos de trabajo e investigación.

Origen del grupo

El Grupo está conformado por docentes que han tenido alguna experiencia investigativa en el marco de la Investigación-Acción, la Pedagogía de Proyectos y formación inicial en Lingüística y Literatura, Español e Inglés, Educación Básica o Educación Preescolar, además del interés común de participar en la cualificación de los procesos de lectura y escritura en el aula; sin embargo, múltiples dificultades, principalmente relacionadas con las formas de encuentro y comunicación que implican el trabajo en red, impidieron que el grupo superara la puesta en común de experiencias individuales e iniciara labores conjuntas. Pero la reflexión y el entender tales formas de comunicación, las que incluyen no sólo el trabajo virtual sino, y sobretodo, la confianza en el trabajo del otro y

la capacidad de asumir y comprometerse con las tareas asignadas como acciones de grupo, permitió que tuviera una segunda oportunidad.

Durante el último trimestre de 2004, cuando la Secretaría de Educación convocó a conformación de la Red de lectura y escritura, la Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, invitó a un grupo de egresados con la intención de conformar un colectivo que diera continuidad al proceso investigativo y de transformación de la acción docente al que cada uno había dado inicio durante ese espacio académico. De este modo nace "Inferencias", un grupo cuya característica fue la de la heterogeneidad en la medida en que reunía profesores de diferentes instituciones, niveles de escolaridad y jornadas de trabajo y que tal y como fue concebido sólo llegó hasta la fase de caracterización. Es decir, un grupo que habiendo tenido alguna experiencia investigativa, en tanto había algunas docentes que habían hecho investigaciones individuales, éstas no habían repercutido en ámbitos más amplios y sobre todo no habían sido publicadas, ni socializadas.

Justificación del trabajo en red

El trabajo en RED reconoce al docente como sujeto de conocimiento, constituido como tal, tanto desde su formación académica como desde sus propias vivencias y experiencias, al mismo tiempo que lo vincula como agente transformador de cambio social y por ello propone formas de agrupación que faciliten la construcción colectiva del conocimiento a la vez que aúnen los esfuerzos de quienes emprenden acciones de transformación en contextos particulares.

En este sentido, la RED Distrital de Lectura y Escritura, en coordinación con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, asume la formación docente desde:

- La construcción compartida del conocimiento a partir de la reflexión, el diálogo en los dominios de lo teórico y el compartir experiencias.
- La puesta en marcha de nuevas formas de interacción en donde prevalecen el diálogo, la cooperación, el trabajo en equipo y la coordinación de esfuerzos dirigidos hacia un objetivo común.
- El compromiso con la transformación socio-cultural que valida la utopía y compromete a los colectivos en el pensar-hacer, día a día, un nuevo proyecto de ser humano y de sociedad.

Desde otra perspectiva, el trabajo a través de la RED de Lectura y Escritura confiere a los maestros identidad profesional, en la medida en que sus es-

fuerzos no se convierten en tareas aisladas y más allá de ello, le devuelven su responsabilidad como generador de conocimiento pedagógico y constructor de sociedad y nación. Así mismo, el trabajo en redes facilita la comunicación, vincula diferentes instituciones educativas, facilita la reflexión y tiene amplias posibilidades de multiplicación.

Reflexión sobre la acción: la aventura de reconocerse como agente de conocimiento y de transformación social a través del trabajo en red.

El grupo de investigación "inferencias" ha iniciado un recorrido buscando apropiarse de elementos teórico-metodológicos que incidan en desarrollar una propuesta investigativa para ser llevada a cabo con la participación del grupo inicial, pero teniendo en cuenta a otros docentes que han mostrado interés en participar en esta tarea. Los pasos iniciales fueron:

Formulación del problema de investigación: En este momento "Inferencias" congregó a dos profesores de Práctica Docente de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital, en torno a una serie de inquietudes comunes fruto de la observación de los ambientes de práctica (Instituciones Educativas Distritales de diferentes localidades de Bogotá) y de los dilemas o preguntas más frecuentemente formulados por los estudiantes de la práctica. De este modo, estaban en la mesa de discusión cuestionamientos alrededor de las formas de autoridad que se dan en la escuela; la violencia como forma de relación social; la articulación existente entre el sistema educativo y la vida real de los niños y jóvenes; el sentido social de los conceptos de pasado, presente y futuro y su variación igualmente temporal; la cabida que tienen el cuerpo y otras formas de construcción del conocimiento en el aula de clase, entre otros. De esta manera, los dichos espacios de reflexión permitieron la formulación del siguiente problema de investigación:"*¿Cómo construir formas de interacción que no reproduzcan la violencia en la escuela?*

Una vez definida la situación problemática, delineamos un plan de acción en dos frentes. En el primero, generamos un acompañamiento directo a los estudiantes y a la apropiación que estos hicieran del diario de campo como instrumento para leer la realidad, descubrir situaciones problemáticas, descubrir la multiplicidad de relaciones que se dan en el aula, leerse a sí mismos y en este caso particular conocer las formas de relación que imperaban en cada una de las aulas en las que en ese momento hacían la observación o la intervención pedagógica. Lo anterior con el fin de que a partir de esas situaciones pudieran emprender acciones transformadoras y proponer formas diferentes de relación.

Construcción del marco teórico

En un segundo frente iniciamos la construcción de un marco teórico de referencia que pudiera iluminar nuestras propias reflexiones y aquellas que hacían los estudiantes con miras a la propuesta de formas de resolución de conflictos y de interacción en el aula más democráticas y humanas. En este sentido, encontramos cinco grandes vertientes teóricas que nos ofrecen puntos de encuentro en torno a la problemática planteada, ellas son:

- El construccionismo social con la validación que hace del conflicto como un fenómeno inherente al acto mismo de vivir y la necesidad de resolverlo, igualmente, como una actividad humana implícita en las formas de relación social.
- La propuesta de desarrollo humano expuesta por Humberto Maturana y con ella el reconocimiento de la educación como formación y del lenguaje como mediador de ese proceso.
- La adhesión al concepto Vigostkiano según el cual el conocimiento se construye en interacción social y por tanto la imperante necesidad de crear ambientes "sanos" de interacción en los que la posibilidad del conocimiento sea real.
- La redimensión de las experiencias corporales para ser reconocidas como los lugares en los que se descubre cómo trabaja la memoria social, ya que toda vivencia, todo hecho, toda emoción y todo conocimiento pasan por lo corporal y justamente lo corporal ha sido negado en el aula de clase. Por lo tanto, construir formas de relación no violenta en la escuela es también permitir que todo el cuerpo vaya a la escuela de modo que no sea negada ninguna de las formas que el hombre tiene para relacionarse y para conocer.
- El lenguaje como mediador de la acción humana que permite la construcción cultural de la realidad por parte de los grupos sociales y la lectura y la escritura como prácticas del lenguaje que influyen directamente sobre lo social.

Del acompañamiento a la vivencia:

En esta fase el proceso de acompañamiento y revisión teórica que adelantaba el grupo de investigación "Inferencias" fue enriquecido por la vinculación de uno de sus miembros a la Secretaría de Educación del Distrito puesto que la doble vivencia, como profesor de práctica y como docente de aula, en una comunidad socialmente marginada y especialmente violenta, abrieron para el grupo un horizonte mayor.

En el primer espacio, el de la práctica docente, se avanzó en el sentido en que la I.E.D. Próspero Pinzón J.M. delegó al grupo de estudiantes de práctica, el Proyecto Institucional de Derechos Humanos con la intención de que los jóvenes diagnosticaran cómo se vivencian los derechos humanos en el aula y propusieran alternativas de convivencia más democráticas. Para el proceso de observación, registro, análisis y categorización del diario de campo, los estudiantes propusieron un instrumento que permitiera leer formas de interacción violenta en la escuela: una animación cuyo montaje en CD incorporó la lectura de las propias concepciones y una amplia revisión teórica tanto a nivel conceptual como metodológico en torno a las relaciones de poder y la forma de acercarse a su conocimiento. Además, el diseño de caricaturas y su posterior animación con música, sonido y movimiento, permitió una dinámica verdaderamente real y significativa.

A partir del trabajo con las estrategias anteriores los niños de primero, segundo y tercero de primaria dibujaron, contaron o escribieron textos que dan cuenta de formas de interacción violenta en la que han sido partícipes.

Se espera para el siguiente semestre (2006 - I) que estos jóvenes, en su fase de intervención directa en el aula puedan proponer formas de interpretación y resolución de conflictos a partir de sus propias vivencias y del reto asumido como proyecto de investigación.

En el segundo espacio, el de la I.E.D. Villa Dindalito, el grupo "Inferencias" logró sensibilizar a algunos docentes para trabajar en equipo en torno a las que se consideran las necesidades más sentidas del colegio:

- La construcción de un proyecto de convivencia que trabaje en pro de la consecución de ambientes de interacción no mediados por la agresión.
- La cimentación de un currículo más flexible y menos tradicional que tenga como eje central la tecnología de alimentos (fundamento del PEI y alternativa de respuesta a las necesidades reales de la población que acoge la institución) y como ejes transversales la convivencia, las artes y las habilidades comunicativas (por lo menos mientras se logra sensibilizar a los docentes de las demás áreas).

De otro lado, y como un ejercicio de participación concreta en la RED de lenguaje, el grupo "Inferencias" podría citar su contribución en una de las jornadas de formación (Septiembre 15 de 2005. I.E.D Eduardo Santos) al compartir el trabajo de investigación "Cualificación de la Comprensión de Lectura a través

de la Pedagogía de Proyectos", específicamente en lo concerniente a la lectura inferencial, tema de ese encuentro.

A manera de conclusión:

Se considera importante hacer explícitas las convicciones sobre las que está fundamentado el trabajo en el grupo de investigación "Inferencias", estas son:

- La acción docente se nutre del sueño, de la utopía, del tipo de hombre y de sociedad que se perfila y que se desea lograr.
- La acción docente tiene un papel social eminentemente transformador; su tarea consiste en visualizar un tipo de hombre y trabajar en pro de su construcción.
- La acción docente entendida como investigación se constituye en la alternativa para leer la multiplicidad de relaciones que se dan en la escuela y para ser ente transformador.
- El trabajo en equipo y la conformación de colectivos de investigación como esta RED en particular, pueden lograr la construcción de conocimiento en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje, pueden encender la esperanza de los docentes cuya llama ha sido opacada, pueden dar sentido a las propias prácticas y sobre todo, puede hacer de nuestros niños y jóvenes mejores seres humanos.

Anexo 2

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS – SED BOGOTÁ
PROYECTO EDUCACIÓN PARA LA COMUNICACIÓN

A continuación presentamos la síntesis de un conversatorio efectuado por dos profesoras de la I.E.D. Villa Dindalito en torno al papel que cumple el cuerpo en la escuela.
La discusión se organiza según la propuesta por Rafael Humberto Moreno Durán, en su novela "Juego de Damas", en torno a los ejes: Una vida – una idea – un mundo.

Para ese texto:

- UNA VIDA: Recoge pequeños fragmentos de entrevistas efectuados a diversos protagonistas de la vida escolar, quienes a través de su vivencia diaria parecerían ajustarse a concepciones o maneras diferentes de sentir y vivir el cuerpo.
- UNA IDEA: Presenta algunas miradas al cuerpo (citas textuales) presentadas, desde una perspectiva histórica, por Francisco Cajiao Restrepo y Jorge Salcedo Ortiz; agentes motivadores de este conversatorio.
- UN MUNDO: Sintetiza algunas observaciones efectuadas por las docentes en torno a la presencia del cuerpo en la escuela, en nuestra escuela.

PRIMER MOMENTO: ALMA SIN CUERPO

UNA VIDA
Tanto mi formación familiar como aquella que recibí en el colegio tuvieron como fundamento la Religión Católica. Crecí con el "negarse a sí mismo inscrito en el tuetano de los huesos" y por tanto con una autoestima baja y la necesidad afectiva de la dependencia (...) La primera vez que me acerqué al reconocimiento de mi propio cuerpo terminé en medio de una violenta catarsis. (fragmento de una entrevista efectuada a un docente de la institución).
UNA IDEA
"Paltón señaló el cuerpo como la cárcel del alma; para él ella era la poseedora de la razón y única forma de acceder al mundo de la ideas (...) Posteriormente en el occidente medieval, el cristianismo retomó la concepción platónica del cuerpo como la cárcel del alma. Se le dio un reconocimiento negativo: éste era un peso para el alma y debía ser sometido a su rigor". (Salcedo, 2004:47) "El cuerpo no parece necesario salvo por la idea de vencerlo, de ignorarlo a base de templanza y exigencia". (Cajiao, 2001:58)
UN MUNDO
Son las "mejores estudiantes del curso", conforman un grupo de 5 niñas y desde que las conozco se sientan juntas y en la misma disposición espacial, incluso han desarrollado una particular dinámica de movimientos que les permite cerrarse sobre sí mismas como una ostra que se aísla del grupo general. Era el día de la negociación del Proyecto de Aula; la metodología propuesta consistía en que cada uno respondía verbalmente a la pregunta ¿qué le gustaría hacer durante el segundo semestre. Un joven, quién ejerce un fortísimo liderazgo sobre el grupo propuso y argumentó la sexualidad como tema del proyecto y seguidamente gran parte del curso lo secundó. Los cuerpos de nuestras niñas se ruborizaron, bajaron la mirada, se encorvaron y cerraron su concha. La maestra solicitó escribir en un trozo de papel las inquietudes que tuvieran sobre la sexualidad. La mayoría estaban referidas a aspectos fisiológicos, las de nuestras niñas eran todas de índole moral.

SEGUNDO MOMENTO: RAZÓN SIN CUERPO

UNA VIDA

- ¿Cuándo comenzaste a trabajar? A principio del 2006
- ¿Por qué? Necesidades, no la pagaban a mi papá y no teníamos para comer.
- ¿Para quién trabajas? Para una prima
- ¿Qué haces? Descargar chatarra.
- Exactamente ¿qué haces? Ayudarle a echar chatarra al camión.
- ¿En qué horario? De noche, de 6 a 11 p.m. luego me voy a dormir pero me duermo muy cansado y los miércoles de 12 a 4 p.m.
- ¿Cuánto te pagan? Entre 20 mil 35 y 40 mil pero la mayoría de las veces me pagan 20.
- ¿Qué haces con la plata? La mitad para mi mamá y la mitad para mí.
- ¿Qué riesgos corres cuando trabajas? Cuando tengo que desarmar los motores de las licuadoras me duele la espalda. Me corté una vez, rasguñadito, no mucho.
- ¿Quedas cansado? Casi no, agotado. Hace mucho calor al destapado y a veces uno se queda dormido por ahí en los cartones.
- ¿Para qué trabajar? Para nada. Por necesidad uno trabaja.
- ¿Para qué ganar plata? Pues para ayudarme en el estudio.
- Pero si vas mal en el estudio ¿qué pasa con el estudio? Es que me aburro.
- Y ¿cómo te sientes en el aula? Agotado, molestan mucho. Si yo pierdo el año no estudio más. Ya voy a cumplir 15 años y que pena yo tan grande en un curso de chinches. No me gusta venir. Vengo por que me toca.
- Y ¿tu mamá que dice? Ella dice que no trabaje porque me maltrato. Toda la vida uno no va a depender de los papás.
- Y tu papá que dice? No dice nada. El trabaja más pesado de los que yo hago (descarga materiales de construcción).

(Fragmento de una entrevista efectuada a un estudiante de sexto grado).

UNA IDEA

"Para Platón el cuerpo en sí mismo era un peligro, por lo que debía ser objeto de control. La presencia del cuerpo natural fue ocultada en la vida moderna: su apariencia debía ser anticorporal, su naturaleza debía pasar desapercibida(...) anteriormente se buscaba el fortalecimiento del alma para soportar los impulsos y la naturaleza indomable del cuerpo. En la modernidad, el instinto del cuerpo debía ser dominado para fortalecer la razón" (Salcedo, 2004:56).

"Parecería que en el esfuerzo por construir la mente, la inteligencia, la conciencia o la psique, el cuerpo completo se nos hubiera extraviado, haciendolo cada vez más un soporte neurológico de actos cognitivos, una herramienta apta para fabricar otras herramientas que substituyan sus músculos, huesos y articulaciones y un consolador que en sus mínimos ratos libres procure un alivio rápido y placentero a las secreciones íntimas: sudor, lágrimas, semen o adrenalina. (Cajiao, 2001:94)

UN MUNDO

El salón es muy pequeño para albergar a 42 estudiantes, los pupitres irregulares en formas, están alineados uno tras otro formando tres filas dobles que miran al frente. La salida o entrada de un niño cuyo pupitre quede recostado a la pared depende de la disposición y la actitud de su compañero que mira a la orilla. Verticalmente los pupitres quedan tan pegados uno a otro que cualquier movimiento del cuerpo implica el movimiento de la mesa o de la silla y el tránsito por los pasillos no puede hacerse libremente ni siempre de frente. Olga tiene 14 años y fácilmente pesa 80 kilos, se sienta (bastante incomoda) en una silla de atrás. Cuando Olga se para genera gran malestar y recibe por ello continuos golpes, agresiones, quejas y burlas. Olga ha aprendido a defenderse. Hoy es mucho más agresiva que cuando llegó al colegio.

TERCER MOMENTO: CUERPO MODA

UNA VIDA

Me gusta estar a cada momento arreglada para verme bonita...para gustarle a algunos niños. Me siento bien porque me veo bien. Me gusta verme como me veo, si al otro le gusta bien y sino también.
Me gustaría ser modelo porque me gusta demostrar mi cuerpo, considero que es abrirle paso a la gente para que mire lo que tengo puesto sobre él. (fragmentos de una entrevista realizada a una estudiante de séptimo grado).

UNA IDEA

"La moda se halla al mando de nuestras sociedades; en menos de medio siglo la seducción y lo efímero han llegado a convertirse en los principios organizativos de la vida colectiva moderna (Lipovetsky citado por Salcedo, 2004:60). La imagen estructura la subjetivación del individuo, negando la tradición del pasado en su ansia por la novedad, siendo ésta la justificación del presente absoluto. El cuerpo, sobre el que se debe actuar en pro de la imagen, se consolida así en un signo de la representación semiótica (...) El sujeto cuerpo esperado, antes que oponerse a la condición del cuerpo al servicio del sujeto moderno, se inclina, por el contrario, hacia un sujeto al servicio del cuerpo moderno sensible e hiperestésico. El cuerpo se ha convertido en un verdadero objeto de culto" (Salcedo, 2004:60-61)

UN MUNDO

Se llama Juliana, tiene 14 años. Es morena. Sus piernas son firmes y gruesas, precisamente no podría decirse que es bonita pero es imposible no mirarla; los niños le ruegan por un beso, las niñas se sientan en sus piernas, la clase es complicadísima porque se rehusa a ocupar un lugar lejos de la ventana y los chicos del barrio se concentran allí para mirarla.
Usa la falda del uniforme muy corta y casi nunca habla. En ella, es su cuerpo el que habla. Tampoco sería preciso decir que es descarada o atrevida, tal vez un poco coqueta. Quizás, lo más cercano sería decir que si la sensualidad tuviera cuerpo entonces tendría su cuerpo.

CUARTO MOMENTO: CUERPO SENSIBILIDAD

UNA VIDA

Tomemos el ejemplo de lo que le ocurrió a Lorena cuando seis de las muchachas más populares de la escuela se sentaron, con ella frente a la mesa del comedor. Se trataba de un acontecimiento muy poco frecuente, la mayoría de estas muchachas nunca antes le habían dirigido la palabra y mucho menos se habían sentado junto a ella para comer. Charlaban sobre las cosas que suelen hablar las niñas de once años (...) y Lorena se limitaba a escuchar. Entonces Nancy, una de las niñas más descaradas se volvió hacia ella y le dijo:

- Lorena, ayer estábamos tratando de decidir cuál de todas las niñas de nuestro grado era la más fea. ¿Quién crees que puede ser? Lorena recorrió el comedor lentamente con la mirada, pensando que la respuesta tenía que ser muy buena. Sus ojos se fijaron en Rosa. Su cabello era pelirrojo, largo y desgreñado. La nariz era larga y puntiaguda, el rostro delgado y los dientes sobresalían, dándole un aspecto de conejo.
- Creo que es Rosa – le dijo Lorena al grupo, tal vez con excesiva vehemencia – Tiene un aspecto horrible, ¿verdad?
- Nooo, - dijo Nancy – no es lo que decidimos. Decidimos que eres tú, que tú eres la más fea. Dijo esto en tono casual como si estuviera haciendo un comentario sobre el clima.

Lorena sintió un nudo en el estómago, como si alguien le hubiese retorcido un nudo en las entrañas. Palideció y por un momento llegó a pensar que podría llegar a sentirse mal. Pero ese momento pasó. "De modo que era un truco" pensó, "solo un truco para hacerme sentir mal". Se dio cuenta de que la ira había reemplazado su sensación de náusea. Sintió tensión en los brazos y observó que se le cerraban los puños.

Lorena levantó la vista de su bandeja de almuerzo, observando. Las niñas habían retomado su conversación pero manteniéndose al tiempo atentas a su reacción. Miró directamente hacia Nancy y le dijo con la mayor seguridad que pudo: - supongo que todo el mundo comete errores – tomó entonces su bandeja y se alejó. (tomado de un taller de inteligencia emocional efectuado en el colegio, la bibliografía de donde fue extractado no es precisa).

UNA IDEA
"La educación de los sentidos es una educación de la inteligencia que se ejerce en datos sensibles; es una enseñanza a la vez experimental y racional, que perfecciona, en el niño, el uso espontáneo de los sentidos y de sus órganos" (Bruño, citado por Cajiao, 2001:103) (...)"Todo este poder de los sentidos puede educarse o constreñirse, y así abrir todas las puertas y ventanas al mundo para no cesar de fascinarse ante la infinita diversidad de los que existe o reducir a pequeñísimas rendijas entreabiertas las posibilidades de alimentar el espíritu y la mente sacrificando así las oportunidades de experimentar cada día el placer de la vida" (Cajiao,2001:104)
UN MUNDO
No estaba siendo partícipe de ningún acto de indisciplina. Le pegaron un naranjazo en el ojo y el golpe lo sacó completamente de sí. Quiso pegarle a quien le había arrojado la naranja pero era tal su rabia que sus compañeros lo detuvieron para que no le hiciera daño con la magnanimidad de su furia. El maestro se le acercó, le preguntó qué le pasaba y él con improperios y monosílabos entrecortados robados a la ira contó lo sucedido. El maestro lo abrazó, le golpeó con cariño en el pecho y le dijo - píenselo bien, usted con esa rabia lo coge y lo mata; así, envenenado como está lo vuelve nada y usted es el que se mete en un problema -. El profesor no soltó la mano del muchacho hasta que este respiró tranquilamente.

QUINTO MOMENTO: CUERPO – AMOR

UNA VIDA:

La distinguí aquí en el colegio. Estábamos en clase de informática, yo tenía las uñas pintadas de negro y el profesor me dijo que me tenía que quitar ese esmalte. Ella me dijo que si me ayudaba, yo le dije que si. Después pasamos a clase de Español, la profesora había traído a la nieta, la niña estaba llorando. Yo la alcé y le pregunté que tenía, dijo que quería salir. La profe me dijo que no la sacara y que por favor le comprara un juguito, permanecí con la niña hasta que se calmó. Ella estuvo todo el tiempo conmigo, observándome, me dijo que yo servía para papá.

Salimos del colegio yo me iba a agarrar a los puños afuera. Ella me dijo que si la quería que no me agarrara y que me fuera con ella y entonces me dio un beso. Nos fuimos, llegamos a su casa y nos despedimos como novios.

Al otro día le pregunté al hermano por ella y le conté que habíamos vivido una aventura muy bonita el día anterior. El me dijo que la olvidara que ella era así con todos. Me dolió y me fui.

Al otro día ella llegó a mi casa por la noche y salimos a caminar y nos pusimos a charlar del amor. Desde ahí, Todos los domingos iba a mi casa. Un día estabamos solos, nos pusimos a hablar, almorzamos y pasó lo que pasó. Llevábamos 16 días de novios. Después la mamá se enteró que estaba embarazada y la echó de la casa. Ese día se fue conmigo para mi casa y hablamos con mi mamá. Mi mamá dijo que me apoyaba. Mi papá no dijo nada. Ahora las cosas ya son normales. Ella colabora en la casa y cuando mi papá toma, yo tomo con él. Ella tiene 3 meses de embarazo. (entrevista concedida por un estudiante de octavo grado, su novia es estudiante de sexto grado).

UNA IDEA:

"El cuerpo humano es el camino a la unión y la frontera que la impide. En sus formas y en su capacidad de transformarse en signo y en lenguaje descansa el salto de lo puramente instintivo a lo humano. A través de la infinita versatilidad de signos corporales la reproducción biológica adquiere nuevo sentido y la cópula encuentra el camino para ser amor. Pero este cuerpo requiere un largo proceso de adiestramiento para pasar de ser herramienta reproductiva o genital excitable a instrumento de expresión amorosa" (Cajiao, 2001:111)

"El cuerpo todo se convierte en la herramienta para la construcción de esa alma agrandada por el contacto con otro, con otros y por extensión con cada ser humano viviente" (Cajiao, 2001:112)

UN MUNDO:

Llegó al colegio hace poco. Dos estudiantes lo precedieron siendo asignados a la misma aula y con pocas semanas de diferencia. Los anteriores habían pasado inadvertidos pero éste nuevo muchacho, de cuerpo pequeño y tranquilo, tenía la cara muy bonita. Las niñas enloquecieron al verlo: sonrisas, comentarios, murmullos, indirectas, coqueteos se convirtieron en el pan de cada día. Patricia tiene 15 años, se esmera minuciosamente en

arreglarse. Su cuerpo, macizo y robusto, expresa cierto aire de masculinidad y su expresión fuerte unida a una visible sensación de ansiedad produce en los jóvenes de su curso un efecto contrario al que ella quisiera despertar. En la misma semana de la llegada del nuevo estudiante le escribió un papelito pidiéndole "el cuadre". La propuesta hizo que otra compañera con las mismas pretensiones montara en cólera a razón de los celos y en plena clase se desató una gresca primero verbal y luego física que dejó a ambas niñas lesionadas.

Diferentes formas de vivir el cuerpo, de pensar el cuerpo, de controlar el cuerpo. Diferentes maneras de ser en el mundo, de hacer escuela, de construir sociedad.

Angela María López
Jenny Martínez Fonseca
I.E.D Villa Dindalito

Anexo 3

TRAS EL RASTRO DE LA IDENTIDAD EULISTA

Buscar la identidad del pueblo latinoamericano en el pasado milenario, como lo hacen los orientales, es imposible porque el pasado no remite a un origen único. El pasado es el encuentro de etnias y culturas que no se reconocieron como iguales, que se sobredimensionaron o se menospreciaron, que no reconocieron su verdadera humanidad.

Las relaciones históricamente construidas entre los diversos grupos sociales puestos en acción en el escenario espacio-temporal de la América Latina, a partir del siglo XVI generaron paulatinamente un hombre nuevo: un americano andino y tropical a la vez, adaptado a condiciones geográficas específicas y portador de una cultura propia; reconocemos al campesino como ese hombre nuevo, producto del mestizaje; recipiente en el que se mezclaron la fuerza indígena: libre o dispersa, asociada a los resguardos o fija a la hacienda; la sangre negra: unida a la hacienda o cimarrona; y la sangre europea: labradores pobres, arrendatarios, aparceros, colonos, criollos, nobles.

En el campesino, fijo a la tierra y haciéndola producir en forma directa, se decantaron, en forma pacífica y tranquila, una vez pasada la convulsión del primer encuentro, los componentes que dieron origen al mestizaje. En él se halla la mezcla armónica de razas, es un sujeto que ya no es mezcla, es auténtico, es depositario de la multiplicidad, pero en él la multiplicidad se torna unidad.

A lo largo de la historia, el campesino colombiano evoluciona hacia un tipo de productor parcelario libre con una organización sociocultural propia que gira en torno a la parcela y a la familia. La parcela se constituye en el universo del cual se obtiene el sustento y la familia, mediante su fuerza de trabajo, el medio para lograrlo.

De este modo, caracterizan a la familia campesina, la participación de todo el grupo familiar en las actividades productivas, la división sexual del trabajo, y el goce y el consumo familiar como fines de la producción antes que el intercambio comercial y por tanto la ganancia.

Debido a esta concepción del mundo, a la primacía de los lazos del parentesco y a sus necesidades específicas, el campesino maneja unas racionalidades económica y ética propias:
Económicamente, el campesino controla los factores de producción (tierra, trabajo, capital, tecnología), hace uso de la mano de obra familiar, no considera la categoría salario, puede trabajar en condiciones de rentabilidad negativa aumentando la jornada o intensidad de trabajo para compensar las posibles deficiencias en otros factores de producción, valora los productos sin la inclusión de los conceptos de renta y ganancia, destina parte de su producción al autoconsumo y restringe los bienes adquiridos fuera de la explotación.

Éticamente, podríamos reconocer en el campesino una racionalidad caracterizada por la concepción del trabajo esforzado para asegurar el sustento familiar, la participación de todos los miembros de la familia en los quehaceres cotidianos, el ahorro, la compensación a fuerza de trabajo de las difíciles condiciones de producción, la independencia, la autodeterminación y una particular relación con el goce o el disfrute como recompensa del duro trabajo, entre otros.
En los países subdesarrollados la industrialización y con ella fenómenos como la expansión de la economía de mercado, la libre contratación de mano de obra, la urbanización y la homogenización que imponen los patrones de consumo, actúan como elementos unificadores del mercado interno, de modo que se crea un lazo de dependencia económica en el que las regiones van siendo, progresivamente, supeditadas a los centros urbanos de mayor envergadura con consecuencias como la ruptura del aislamiento, de la autosuficiencia y de la organización socio-económica de las unidades productivas campesinas; el nacimiento de nuevas unidades productivas de tipo capitalista; la vinculación de uno o más miembros de la familia campesina como fuerza

de trabajo de las nacientes unidades capitalistas o como trabajadores itinerantes según la estacionalidad de las cosechas; y la migración hacia los centros urbanos.

En este orden de ideas, la migración ha sido un factor determinante de cambio en la composición rural-urbana del país y en el poblamiento o despoblamiento de determinadas zonas. Entre 1920 y 1930 parece que los móviles más importantes de la migración fueron las obras públicas, el inicio de la industrialización y la apertura de carreteras. Después de 1951, el crecimiento urbano ha sido continuo y a partir de la segunda mitad del siglo XX la violencia se unió a otros factores sociales y económicos como la descomposición gradual de las estructuras agrarias y el atractivo del empleo urbano, constituyéndose en un importante causal de migración.

Cumaral, Boavita, Mesitas del colegio, Puente Nacional, Rionegro, Majagual, Uracocha; Turmequé son algunos de los municipios que se nombran cuando les preguntamos a nuestros padres de familia por su lugar de origen. En su mayoría procedentes de los departamentos de Cundinamarca, Boyacá, Santander y Tolima, podemos descubrir cómo se incorporan a la vida bogotana a partir de procesos de migración campesina primaria, es decir, son ellos mismos quienes en edades comprendidas entre los 7 y 32 años de edad se desplazan hacia la capital.

La migración cambia la relación con el territorio, modifica la relación espacio-temporal, pone en contacto dos culturas con valores, conductas, motivaciones y estilos cognitivos diferentes, una ciudad que no hubiera sido sin ella. Saldarriaga (1996:65) comenta: “el paso de la aldea a la metrópoli y de un estado tradicional a uno moderno en un lapso relativamente corto de tiempo ha dejado en Bogotá una enorme extensión física con la apariencia de una gran ciudad y una mentalidad de raigambre tradicional y campesina en la gran mayoría de sus habitantes”.

La migración es un proceso dinámico en el que aquellos que trasladan su lugar de vivienda, traen consigo su forma de ver y sentir el mundo, sus valores y su comportamiento que pugnan con una cultura que pretende absorberlos paulatinamente.

Jaramillo et.al (1973) hacen una gran inventario de los rasgos que dejan los campesinos al interior de la cultura urbana, entre los que tenemos: “los procesos de ocupación y lucha por el suelo urbano (…); las formas espontáneas existentes en muchos barrios de autoconstrucción y organización comunal; las diversiones, juegos y muchos elementos del habla popular; los mecanismos existentes a nivel barrial de movilización política y comunitaria (…); las formas de clientelismo urbano; la eficacia movilizadora de ciertos partidos populistas y caudillistas (…); el peso no sólo económico sino también sociológico del denominado sector informal”, entre otros.

En síntesis, el migrante adapta su forma tradicional de concebir el mundo a las necesidades que gradualmente se le presentan; como lo afirma Franco (1993:23) “si la migración produce, o más bien coproduce la urbanización, el sector informal urbano (…) y la organización popular, lo hace por la vía de la transformación de su sujeto, el migrante, en poblador urbano, productor informal, organizador popular y ciudadano político”.

A los factores que impulsan los procesos migratorios hasta ahora analizados se unen otros de carácter más subjetivo, relacionados con la motivación, la capacidad de decisión y la libertad humana y son recogidos por Franco como sigue: “entre la desconfianza en su capacidad y la confianza en sí mismos se decidieron por sí mismos; entre el hábito y el cambio se inclinaron por el cambio; entre la seguridad y el riesgo optaron por el riesgo; entre el pasado y el futuro eligieron el futuro; entre los conocido y lo desconocido se aventuraron por lo desconocido; entre la continuidad y el progreso prefirieron el progreso; entre permanecer y partir, partieron…liberaron su subjetividad de las amarras de la tradición, del pasado, del suelo, de la sangre, de la servidumbre”.

En búsqueda de nuevos horizontes de vida y motivados ante todo por razones laborales nuestros padres llevan entre 2 y 28 años viviendo en el sector. El 59% de los encuestados tiene casa propia, fenómeno unido al tiempo de permanencia en el barrio, mientras que el 41% que no posee vivienda propia lleva viviendo en la zona un tiempo promedio menor.

Las personas que poseen una casa propia comparten el mismo proceso de construcción: compraron un lote, en ocasiones esperaron un tiempo, construyeron primero un rancho en materiales provisionales y/o han construido en bloque y cemento poco a poco, a través de los años y ayudados por ahorros y préstamos y bajo la forma de autoconstrucción.

> “Compré el lote, vivimos 5 años en un rancho de tablas y luego con mucho esfuerzo comenzamos a construir poco a poca la casa, en este momento tenemos el primer piso no tan organizado pero algo digno para poder vivir”; “construimos un apartamento en la parte de atrás, 2 habitaciones, baños, cocina, patio, donde teníamos que sacar agua del caño para lavar”; “sacamos crédito a credi-vivienda y nos dio el material, íbamos pagando cada mes para poder tener nuestra casa”; “mi familia y yo empezamos a vivir en el barrio desde cuando era invasión y después compramos un lote y construimos una casita prefabricada y pasó un largo tiempo hasta que Dios nos dio la salud y el dinero para construir en forma nuestra casita”; “pagué un lote a cuotas y luego empecé por una piecita y así fui adelante y ahora tengo una casa construida”; “compré el lote en el año 1998, a los 6 años hice una casita en teja y me vine a vivir con mi señora y mis hijos”; “empezamos en un lote y luego construimos en tabla, al pasar el tiempo fuimos construyendo en bloque, ahora tenemos la casa de tres pisos gracias a Dios”; “yo mismo construí mi casa debido a que no tenía con que pagar”; “por partes a medida que se pagaba un préstamo para sacar otro”; “empezamos desde cero, fue un largo camino recorrido para hacernos a una vivienda digna de nuestros hijos; “con mucho esfuerzo y trabajo y ahorrando mucho”; “compré un lote, allí se hizo una pieza de tres por tres en tabla, sin baño ni cocina”.

A la mayoría de las personas les gusta el sector en el que viven, resaltan **la cercanía del colegio**; **el comercio**; **la economía** tanto en el pago de arriendos más baratos como en la consecución de productos a precios más cómodos; **la disponibilidad de servicios** “la comodidad para todo en cuanto a comercio, educación y salud”; y sobretodo **la solidaridad y unión entre los vecinos** “en la cuadra en donde vivimos somos unidos y solidarios”. Un factor determinante en el sentido de pertenencia es el hecho de tener casa

propia, así como el haber sido actores y testigos del progresivo crecimiento y mejoramiento de las condiciones de vida del barrio: “porque yo llegué aquí a mi propia casa donde he luchado para poder sacarla adelante y darle una buena educación a mis hijos y uno debe apreciar lo que le ha costado tener con el sudor de la frente”; “que va progresando y seguirá adelante”; “porque toda la vida he vivido en el barrio y he visto su proceso de mejoramiento”.

Cuando se pregunta a los padres cuáles son los peligros a los que consideran sus hijos se ven más expuestos ellos hacen referencia a dos posibilidades, la primera aquella en la que sus hijos puedan ser víctimas de alguna situación relacionada con el alto índice de inseguridad que caracteriza al sector, entonces mencionan temor porque puedan ser atracados, porque salen muy temprano de su casa, porque les puedan robar, porque pueden atentar contra sus vidas por robarlos o porque pueden ser víctimas de accidentes de tránsito. La segunda, está relacionada con factores que puedan alejarlos del “buen camino” y puedan convertirlos en actores de peleas callejeras, miembros de pandillas, o consumidores de drogas. En este sentido, es reiterativa la mención a las malas amistades como uno de los mayores peligros a que están abocados sus hijos, igualmente, hacen referencia a las peleas y amenazas que constantemente se viven entre miembros de la institución.

Si ante el desmesurado y rápido crecimiento de la ciudad, siempre sobrepasando los límites de cualquier pronóstico, ésta no pudo satisfacer las demandas en cuanto a vivienda y servicios se refiere, su naciente industrialización tampoco pudo hacerlo en cuanto a oferta de empleo y así como en el primer caso los migrantes “abrieron” la ciudad y la construyeron, también crearon sus propias formas de relación con el trabajo. Para Torres (1993:3) “los nuevos pobladores tuvieron que ocuparse en servicios y oficios varios, en la construcción o en pequeñas empresas manufactureras y comerciales; otros tuvieron que hacerle frente a la desocupación, inventándose infinidad de estrategias para sobrevivir en la llamada economía informal”.

Este presupuesto teórico se corrobora cuando se solicita a los padres describir las actividades a través de las cuales obtienen los recursos económicos con los que sobreviven: sólo el 4% está vinculado a empresas que les garantizan salario fijo y prestaciones sociales, quienes tienen casa propia en muchos casos reciben ingresos por el arriendo de alguna parte de la misma, el 80% devenga su sustento de la realización de oficios varios y trabajo por días y el porcentaje restante se dedica actividades comerciales prioritariamente de carácter ambulante. Así mismo, sólo dos de los encuestados afirman sumar entre todos los ingresos familiares más de dos salarios mínimos.

La vivencia común en la lucha cotidiana por ocupar un espacio físico, laboral y político genera para los nuevos pobladores urbanos una experiencia común, devenida identidad y reconocida socio-espacialmente como bario popular. Para Villasante (1994) “estos migrantes anónimos van compartiendo experiencias de vida y de lucha comunes como colonos urbanos, los cuales van moldeando una nueva identidad socio-territorial como clase popular y como pobladores barriales”.

El barrio popular se convierte entonces en una unidad física en donde las necesidades objetivas cohesionan la comunidad y le imprimen una dinámica cultural particular. En síntesis “construyendo su barrio, sus habitantes construyen su propia identidad”. En este proceso de consolidación los habitantes se reconocen como vecinos y establecen prototipos de relación con los demás componentes de la ciudad. Al interno se hallan formas específicas de comunicación, uso del espacio y pautas de solidaridad, ayuda mutua y cooperación. Al externo se presentan como un tejido social relativamente organizado, capaz de reconocerse y de exigir reivindicación.

Los padres encuestados no dudan en reconocer y manifestar agradecimiento a Dios, a la familia extensa, al trabajo, a los profesores, al distrito y a la unión familiar como factores que les han permitido “sacar a sus hijos adelante” y se reconocen a sí mismos como agentes transformadores que por amor a sus hijos, por la propia convicción y por el deseo de ofrecerles mayores oportunidades que las que tuvieron para sí mismos. Trabajan y

luchan para que ellos puedan vivir una vida diferente, la que consideran se logra a través del estudio, el esfuerzo y el trabajo.

Sin embargo, ya en el barrio popular y en su mismo devenir histórico, niños y jóvenes, hijos citadinos de migrantes se convierten en otro tipo de actores sociales que a diferencia de sus padres comparten algunos rasgos comunes: el desarraigo que produce el pertenecer a una familia de raigambre campesina que al enfrentarse al medio urbano pierde su carácter cohesivo; el ser blanco permanente de la difusión de los patrones de vida urbanos (modas, criterios de status, pautas de consumo) a través de los medios de comunicación; y el ir al colegio.

Los dos primeros rasgos superan el alcance de este texto, sólo haremos referencia a la diferencia que los padres encuentran en relación a sus propios patrones de crianza y aquellos bajo los cuales sus hijos están siendo formados, en este sentido, algunos padres reconocen que en el pasado había más respeto y obediencia, pero la mayoría manifiestan que la crianza de sus hijos ha estado mediada por relaciones más cercanas y más afectuosas así como por situaciones económicas menos duras. Los padres se muestran de acuerdo con la actual existencia de mayores oportunidades y es clara para ellos la presencia del Estado ya sea para proteger al menor o para intervenir en formas de conducta.

> “En el tiempo de antes había más respeto y se podía exigir más, ahora no nos respetan, no hacen caso y no se les puede obligar porque la ley los protege”; “a nosotros nos criaron con castigo físico, verbal y psicológico en cambio a nuestros hijos los hemos formado con amor, dialogo, comprensión, responsabilidad y les hemos dado lo que no nos dieron a nosotros, los hemos formado en valores, derechos y deberes”; “nuestros padres eran muy rígidos, hoy en día nos toca aprender la forma como nuestros hijos tienen más libertad de expresión”; “a mí me criaron con mano dura mientras mi hija está criada con más condescendencia, todo lo tiene a la mano y lo que necesita bregamos a dárselo”; “nosotros fuimos criados mucho más fuerte que nuestros hijos porque no habían las posibilidades

económicas para lograr lo que queríamos en cambio nuestros hijos tienen mucho apoyo por parte de los papitos y por parte del gobierno para lograr lo que quieren"; "que sólo tuve hasta quinto de primaria y ahora se necesita más estudio, hoy hay más leyes que protegen al niño"; "mis hijos se criaron con más amor, más familia, más posibilidades de educación"; "mis hijos han tenido más libertad y se les han cumplido más los antojos y necesidades".

Con relación al tercero que es realmente el que nos convoca creemos, con Jaramillo que la educación "introduce una lógica, una forma de pensar que transforma el pensamiento y lo lleva de lo concreto a lo abstracto; trae consigo intereses, necesidades y valores que están por fuera de la comunidad campesina y de su visión personalizada y local; acelera y da consistencia a los procesos de migración hacia los centros urbanos y es elemento de prestigio y ascenso social: implica para el padre la posibilidad de conferir al hijo un destino diferente al suyo propio, buscando a su vez una ayuda estable para sus últimos años e implica para el joven el medio de calificarse, social y laboralmente, a fin de poder adoptar formas de vida y actividades laborales propias de la vida urbana.

En este sentido y en términos generales los padres identifican el colegio como una institución en proceso de mejoramiento, algunos han sido testigos vivos de su evolución, pues sus hijos iniciaron sus estudios en Villa Alexandra, posteriormente pasaron a Villa Dindalito y recibieron la nueva planta física del colegio, de modo que cuando se indaga por lo que esperan del colegio fácilmente responden "que siga mejorando"; a esta expectativa se suman otros aspectos que pueden agruparse en tres categorías fundamentales:

- La primera reclama el fortalecimiento de aspectos como la organización y la convivencia, en este sentido, algunos solicitan normas más estrictas para con los estudiantes; otros más seguridad y disciplina; y unos y otros coinciden en que es necesario disminuir los índices de agresividad y mejorar las formas de comunicación.

- La segunda hace énfasis en el fortalecimiento de aspectos académicos y aspira a que la formación que ofrece el colegio prepare a sus hijos para la educación superior, concretamente, para que puedan llegar a ser profesionales. Manifiestan además su interés en que el colegio establezca convenios con universidades que abran la posibilidad de que sus hijos continúen estudiando o con entidades como el SENA de modo que puedan obtener un bachillerato técnico que abra posibilidades laborales a quienes no puedan entrar a la universidad. Así, se escuchan muchas voces que claman “que salgan bien preparados”, “que tengan una buena prueba de estado”, “que la educación sea muy buena”.

- La última categoría convoca el interés de que los estudiantes construyan progresivamente un proyecto de vida “que sigan creciendo en formación” que les dé la posibilidad de abrirse caminos con sabiduría y autonomía y que a las vez les impida alejarse “del camino del bien” y caer en peligros como los que ofrece la drogadicción.

Anexo 4

COLEGIO EDUARDO UMAÑA LUNA

AREA DE HUMANIDADES

PROPUESTA PLAN DE ESTUDIOS LENGUA CASTELLANA – BACHILLERATO

El Área de Humanidades, concretamente en su componente de Lengua Castellana, se propone como **misión:** Definir qué y cómo abordar los procesos de enseñanza – aprendizaje de la Lengua Castellana en la escuela. Determinar los objetivos y fines que debe cumplir la Lengua Castellana según el marco legal vigente y las necesidades contextuales de la institución. Establecer las relaciones existentes entre el currículo y las estrategias didácticas particulares. Formular estrategias que permitan garantizar el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Castellana.

Se plantea como **objetivo** fundamental de la enseñanza de la Lengua materna en el colegio el desarrollar en los estudiantes los procesos y conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos, mediáticos y discursivos que le permitan asumirse como hablante, oyente, escritor o lector y, por lo tanto, producir o comprender discursos adecuados a las situaciones, contextos de comunicación y grados de formalización requeridos según las situaciones de interacción planteadas por la cultura.

A nivel de diseño del plan de estudio, la propuesta se organiza de acuerdo a la formulación de un núcleo temático por bimestre a partir del cual se articulan los ejes curriculares enunciados para el área, a saber:

- ✓ Lectura e interpretación de textos.
- ✓ Producción textual.
- ✓ Literatura y arte.
- ✓ Oralidad.
- ✓ Tecnologías de la información y la comunicación.

DISTRIBUCIÓN GENERAL DE LOS NÚCLEOS TEMÁTICOS

GRADO	PRIMER PERIODO	SEGUNDO PERIODO	TERCER PERIODO	CUARTO PERIODO
SEXTO	MITOLOGÍA COLOMBIANA	LITERATURA FANTÁSTICA	RESUMEN	COMIC
SÉPTIMO	LITERATURA DE CIENCIA FICCIÓN	PRENSA ESCRITA	TEXTO EXPOSITIVO	IMAGEN PUBLICITARIA
OCTAVO	CRÓNICA	POESÍA	ARTÍCULO DE OPINIÓN	PRODUCCIÓN RADIAL
NOVENO	MITOLOGÍA UNIVERSAL	RESEÑA INFORME	LECTURA INFERENCIAL	TELEVISIÓN
DÉCIMO	LECTURA INTER-TEXTUAL	ENSAYO	DOCUMENTAL	CINE
UNDÉCIMO	LECTURA CRÍTICA	LECTURA CRÍTICA	PROYECTO DE VIDA	EL LEGADO