

Ante la furia, un canto: narrativas y resistencias en las trayectorias de maestros y maestras a propósito de la violencia en sus territorios

Facing the fury, a singing: narratives and defiances along the teachers' paths regarding the violence in their territories

Erica Elexandra Areiza Pérez¹

Resumen

La violencia que ha atravesado el devenir histórico de Colombia en las últimas décadas ha generado ambientes de hostilidad e intimidación en distintos ámbitos escolares. La Comuna 13 de la ciudad de Medellín es uno de los escenarios golpeados por estos fenómenos. Distintos actores armados se han disputado el dominio del territorio y han generado daños incalculables en los entornos educativos y en las esferas humana y social. Este artículo se deriva de una investigación doctoral que se centra en las subjetividades políticas de maestros y maestras en escuelas ubicadas en esta zona, a fin de reconocer las resistencias y los ámbitos de creación que han agenciado para encarar esta realidad. El trabajo se desarrolla a partir de una investigación narrativa. Los relatos

Summary

The violence that has traversed the historic development of Colombia in the last decades has generated atmospheres of hostility and intimidation in diverse school spheres. The Comuna 13 in the city of Medellín is one of the scenes being beaten-up by these phenomena. Distinct armed actors have been wrangling the domain of the territory and have generated incalculable damages in the educational surroundings and in the human and social spheres. Being derived from a doctoral research work focused on political subjectivities of teachers in schools located in the area, this paper aims to recognize the defiances and the spaces of creation that they have procured by themselves in order to face this reality. This study has been developed starting from narrative inquiry. The

de experiencias configurados permiten reconocer las interrupciones que posibilita el quehacer pedagógico de educadores y educadoras en contextos de opresión.

narrations of configured experiences allow recognizing the disruptions that the pedagogical task of educators in contexts of oppression makes possible.

Palabras clave: violencia; subjetividad; narrativas; resistencia; experiencia.

Keywords: violence; subjectivity; narratives; resistance; experience.

Fecha de Recepción: 31/08/2020
Primera Evaluación: 15/08/2020
Segunda Evaluación: 02/09/2020
Fecha de Aceptación: 24/10/2020

Introducción

La violencia engendra una *no vida*; es el ultraje que desmantela el deseo, la copa quebrada en la que los sueños se rompen y se dispersan en los fragmentos filosos del *no tiempo*. Es la avalancha que cubre los senderos y sus atajos con el lodo empeñado en un *no lugar*. Es la mirada de Medusa en el cuerpo cuando mayor arrojo promete el alba. Es ese viento bravío que prefigura un tornado devastador. Es un aturdimiento a la medianoche en la puerta derribada a puntapiés. Es algún pueblo colombiano donde la infancia se adultece en la guerra. Es una tierra de tambores rotos en una plaza olvidada. Es el alarido materno en la orilla del río que no devuelve a sus muertos. Es la vida que no cuenta.

Los portazos de la violencia han sacudido con vehemencia la historia reciente de Colombia. Medellín, una de sus grandes ciudades, no ha estado al margen de este fenómeno. Las dos últimas décadas del siglo pasado dejaron en evidencia una ciudad donde las afamadas primaveras de los paisajes citadinos se transformaban en un tiempo otoñal como consecuencia de variados conflictos, confrontaciones entre distintos actores armados, vulneración sistemática a los derechos humanos, vidas perdidas en el golpe atroz de la muerte violenta. Esto unido a las desigualdades sociales que, aún hoy, revelan, por un lado, sectores de la población que gozan de una vida holgada, por otro, barrios sumidos en la pobreza y en la marginación.

Una de las zonas más afectadas

por estos flagelos es la Comuna 13, un conjunto de barrios ubicado en la Zona Centro Occidental de la ciudad. A finales de los años noventa y en los primeros años del nuevo siglo este territorio se convirtió en un escenario de disputas entre distintos actores armados que pretendían ejercer su dominio e imponer su autoridad. Operaban allí grupos subversivos, así como estructuras milicianas que se habían conformado para garantizar la seguridad en los barrios y ejercer justicia por mano propia. Así mismo, había presencia de grupo paramilitares, una fuerza armada asentada en posturas de ultraderecha que participaba en la lucha contrainsurgente, en la persecución a líderes sociales y a movimientos de izquierda. A ese escenario se sumaron las fuerzas militares del Estado, pues, los gobiernos nacional y local estaban empeñados en recuperar la debilitada soberanía estatal y a enfrentar la subversión. Por ello, entre 2001 y 2002 llevaron a cabo varias operaciones sin precedentes en las áreas urbanas del país, incursiones que sumaron más terrores y vulneraciones a la extensa lista de adversidades acumuladas.

En este entramado de conflictividades han estado inmersas las escuelas. En el periodo mencionado y de ese tiempo hasta hoy, el espacio escolar ha sentido los efectos del asedio de las armas, de fenómenos como el pandillismo, el microtráfico, el desplazamiento forzado. Y como si ese pisar atronador fuera poco, de ese mapa han hecho parte también las pisadas golpeantes de las estigmatizaciones, de las brechas

sociales, de las precarizaciones que se imponen con enojo como si ese fuera un dominio vigilado con recelo. La violencia ha sido, de ese modo, una furia suelta, una fuerza opresora. Sostiene Freire que “La opresión, que no es sino un poder aplastador, es necrófila” (Freire, 2005:87), esto es, se regodea en la muerte, inclinación que no solo tiene que ver con un deceso físico sino con un morir en vida que arrasa la subjetividad; lo que produce la privación de la expresión libertaria, del reconocimiento de la propia historicidad, al tiempo que robustece el autoritarismo, lleva a la alienación, en todo caso, a los últimos renglones en los voluminosos registros y manifestaciones de la cultura. En este sentido, también es recurrente “La cuestión de la violencia, no solo física, directa, sino subrepticia, simbólica” (Freire, 2012:168).

Para Butler, “la violencia no siempre adopta la forma de un golpe” (2020:48), puesto que está atravesada por situaciones de orden estructural y social. Unido a ello, sostiene que “La violencia es al mismo tiempo acto e institución, pero es también, como he mencionado, una atmósfera tóxica de terror” (2020:49). Una toxicidad que se atomiza en el miedo cotidiano, en la amenaza situada, en las inequidades que se pavonean sin remedio. Junto con el accionar de los actores armados que han afectado las dinámicas educativas cotidianas, dentro de las aulas de la Comuna ha sido recurrente la presencia de niños, niñas y jóvenes que portan en sus biografías las marcas simbólicas de los vejámenes sufridos. Como sostiene Kaplan, “La

violencia es un dolor social. Lesiona y daña parte de nuestra humanidad” (2018:44). Ese dolor puede arrastrar, por ejemplo, el padecimiento ocasionado por pérdidas, miedos, maltrato corporal, exclusión, rechazo o rotulaciones que encasillan a los estudiantes en destinos sentenciados. La subalternización y las desigualdades sociales hacen parte de esas dolencias (Frigerio, 2004; Kaplan, 2018) que se inscriben en los marcos culturales e influyen en la dimensión afectiva, en la forma como se afronta el ámbito académico, en el lugar que se ocupa y se significa en la singularidad y en las formas de relacionamiento. Los abatimientos, los sueños oprimidos, las vidas vapuleadas, convocan el pronunciamiento que cuestiona decididamente lo inexorable (Frigerio, 2004; Freire, 2011). Ese hacerse cargo de esta refundación puede tener asidero en el quehacer de un maestro o maestra puesto en despliegue. No se trata, desde esta visión, de un ser mesiánico; se trata de un rostro puesto en camino que no desconoce sus finitudes, abismos y quiebres.

Es en este mapa de tensiones y posibilidades donde se inscribe la inquietud por el quehacer docente en la Comuna 13 de Medellín, por sus resistencias creativas, por sus prácticas instituyentes (Castoriadis, 1997), por sus pronunciamientos (Freire, 2005), por sus gestos pedagógicos y políticos. El trayecto interrogativo vivido se ha avivado a la luz de preguntas como ¿Qué manifestaciones de subjetividades políticas develan maestros y maestras de la Comuna 13 de

Medellín, en las narrativas que despliegan sobre sus trayectorias como formadores en este territorio? ¿Qué experiencias pedagógicas orientadas al cuidado de la vida han posibilitado en sus escuelas, a propósito de los repertorios de violencia que han tenido lugar en dicha Comuna en las últimas décadas?

Esta apuesta investigativa ha encontrado en la investigación narrativa un campo tan pertinente como significativo para reconstruir los saberes y las configuraciones subjetivas, así como los relatos de maestros y maestras en cuyas experiencias se entretejen diversidad de memorias, entre ellas, los dolores de la profesión en contextos conflictivos, los desafíos curriculares que esto trae aparejado, la contribución a la construcción de paz y de memoria histórica, la mirada profunda sobre un país que precisa ser visto desde los intersticios del escenario pedagógico y del ámbito escolar.

Subjetividades políticas: disrupciones y repertorios de despliegue

Es claro que, desde la antigüedad hasta nuestros días, la subjetividad se ha gestado en prácticas de dominación y en ámbitos de libertad que complejizan su carácter y la hacen portadora de una historicidad, no solo desde el acumulado de sentidos que se han construido en cada época, sino en las trayectorias de vida de cada sujeto. Este devenir está mediado por el lenguaje, por vínculos intersubjetivos, por prácticas instauradas en procesos sociales, formas de saber,

discursos y poderes en los que se juegan procesos de sujeción, pero también, prácticas que irrumpen con la diferencia para crear existencia y generarle fisuras a lo instituido. Es allí donde cobra sentido la pregunta por las subjetividades políticas, por sus sentidos en el campo pedagógico, en las tensiones inacabadas por las que transita el quehacer de maestros y maestras.

En toda disrupción se cuece la interrupción de un determinado orden. Las subjetividades políticas se mueven entre las regularidades y las rupturas. Al desplegarse en el entramado social, político y educativo, se asiste a una disposición de líneas fijas y trazos arqueados que sugieren los puntos de inflexión generados cuando los sujetos ponen en juego repertorios de acción política. Para ahondar en ello, comparto algunas disrupciones que funcionan como ángulos de comprensión y problematización dentro de un horizonte amplio de posibilidades.

La primera tiene que ver con la disrupción del disenso frente al conformismo. El gesto resignado ha ocupado un lugar de privilegio en los asientos de los siglos. Cuántos butacos podrían testimoniar la complacencia con lo mínimo, aunque alrededor haya habido un universo expandido al acecho. Cuánta plenitud en la tenencia de la cáscara cuando el fruto contenido hubiera resultado arrobador. Cuánta indiferencia ante la pira inquisidora que engulló centenares de libros como si se tratara de malezas en las siembras de la cultura. Han sobrado los aplausos obedientes

ante la corbata que se sacude en la plaza pública mientras lanza promesas que funcionan solo como señuelos para asegurar las urnas. El trapo fétido de la corrupción ha cubierto lo ojos desde antaño y muchos han preferido andar a tientas, antes que delatar la pestilencia. La divergencia y el derecho a controvertir no han escapado a la anestesia duradera en el cuerpo de la crítica.

Ese adormecimiento frente a las convulsiones del mundo se arrulla en la ausencia de reflexividad, un rasgo esencial en la construcción subjetiva que contempla el pensar sobre sí mismo y sobre el discurrir de la sociedad y se autoriza, por ello, a un saludable insomnio que conjura el letargo. En ello es reiterativo Castoriadis cuando subraya la necesidad de la crítica y la autocritica en un tiempo en que las construcciones imaginarias sociales han perdido significación y han desplazado de su centro, la vida. Sostiene que, “Entre las creaciones de la historia humana, una es singularmente singular: aquella que permite a la sociedad cuestionarse a sí misma” (1997:125). Cuestionamiento que supone un actuar interrogativo, el mismo que se da el permiso de la divergencia y de instalar la duda en las consistencias de la certidumbre.

De ahí la insoslayable discrepancia, esa actitud a la que se refiere Zemelman cuando enfatiza en la importancia de tomar postura e interpelar la apatía, el escepticismo, la incredulidad y el miedo, aspectos que reducen las posibilidades de actuación y la idea de un futuro distinto. De ahí su insistencia en que “tenemos

que recuperar el sujeto, porque la palabra postura significa eso, recuperar un sujeto” (2004:96). Disentir es introducir un *sin embargo* en el continuo asentimiento que promueven los regímenes dominantes o que mora en el pensar obsecuente. Y no se trata, desde esta perspectiva, de una expresión adversativa que bloquea, obstruye o agrede; es la torsión necesaria en el lenguaje para provocar otras enunciaciones.

La segunda alude a la disrupción de lo instituyente frente a lo instituido. Los aportes realizados por Castoriadis, a propósito de estas fuerzas en tensión, resultan clave. En sus planteamientos, este autor ubica al sujeto en un ámbito histórico-social en el que se configuran las significaciones imaginarias que constituyen, en las distintas épocas, los horizontes de sentido colectivos que guían las construcciones vitales, las formas de relacionamiento, los deseos, las utopías. En su texto el *Avance de la insignificancia* (1997), alerta sobre la crisis de sentido que atraviesan dichos referentes en la sociedad moderna: “Que los ciudadanos están sin brújula, es cierto, pero se debe justamente a este deterioro, a esta descomposición, a esta usura sin precedentes de las significaciones imaginarias sociales” (Castoriadis, 1997:115). Allí critica enfáticamente la forma en que ciertos imaginarios instituidos han llevado a la descomposición y, en últimas, a una crisis sin precedentes. Destaca allí la idea de progreso y su sustento en un proyecto capitalista, consumista; amplía sus problematizaciones con

la forma en que han hecho carrera, lo efímero, la evanescencia, la corrupción, el deterioro ambiental, la miseria, la desigualdad. Lejos de una visión fatalista, sus reflexiones son un llamado urgente a los sujetos para que desplieguen su poder instituyente, retomen la fuerza de la crítica y, sobre todo, el arrojo a nuevas creaciones imaginarias animadas por propósitos vitales distintos.

La tercera tiene que ver con la disrupción del agenciamiento frente a la pasividad. La indolencia frente a la institucionalidad agresora o ante cualquier otra forma de opresión engendra más indolencia. Si no hay reacción ante la copa rebosante de vejámenes, vendrá la borrasca y arrasará con lo que encuentre a su paso. La actitud pasiva es también una forma de privarse de los alcances del lenguaje, de su carácter performativo. Decir y actuar son dos componentes insoslayables en la expresión de la subjetividad política. Es la forma en que se le otorga corporalidad a un posicionamiento, a esa postura a la que vuelve Zemelman: “Si las ideas no encarnan, si las ideas no tienen una dimensión corporal, si no son parte del sujeto en el conjunto de sus dimensiones, no son más que palabras vacías, nada más que eso, pero engañosas (2004:96). Este pensamiento y discurso encarnados reconcilia al sujeto con la capacidad de agencia, con la gestión de la vida personal y social, la misma que perdería toda ocasión de incidencia si se resigna al gélido goteo o al vendaval de un mundo que se ve pasar y que nunca pasa por dentro.

La cuarta hace referencia a la disrupción de la pluralidad frente al individualismo. No es ajeno el mundo de hoy a la presencia persistente de una robusta Medusa que petrifica los vínculos. En su cabeza se mueven con holgura serpientes que amenazan toda expresión de colectividad. Las políticas neoliberales y sus lógicas de producción, explotación y eficacia han puesto al ser humano en una carrera veloz hacia el rendimiento; de ahí que sean recurrentes los cuadros en los que un hervidero de individuos se cruza sin verse porque cualquier distracción en un gesto común es tiempo que se le resta a las horas rentables. Las políticas de los muros fronterizos no claudican. La violencia divide, aísla, bloquea. Una extensa tela multicolor viste al universo, pero hay quienes se empeñan en imponer un tono monocromático y confinar a quien diversifica.

En sus abordajes a propósito de la violencia contemporánea expresada en fenómenos como la exclusión, el racismo, el fascismo, las economías neoliberales, entre otros, Butler destaca la incidencia de formas de resistencia conjuntas para encarar estas realidades y, ahonda, de manera especial, en el lugar de los dispositivos ensamblarios y en las manifestaciones que empoderan la protesta. Ello es posible por la solidaridad política, por la interdependencia entre los sujetos: “Cuando reconocemos que nos necesitamos los unos a los otros, estamos reconociendo también los principios básicos que conforman las condiciones sociales, democráticas, de una vida vivible” (Butler, 2020:30).

Recalca que estas maneras de resistir no logran la transformación inmediata de la precariedad y de las prácticas violentas, pero “prefiguran esa conversión, esa revolución, esa posibilidad, y todas ellas funcionan como un llamamiento a la movilización (2020:33).

Una última disrupción tiene que ver con la invención frente a la reproducción. Un trastocamiento en la sintaxis invariable de la existencia se aviva en la actividad inventiva, en el continuo revistarse, en la posibilidad del misterio y la perplejidad ante la avalancha noticiosa que el diario vivir trae sobre sí mismo y sobre el mundo. Invención como expansión de un cuerpo capaz de interpelar los binarismos que han puesto a rivalizar el conocer y el pensar con la dimensión sensorial, con el ser pasional. Este viraje habilita, asimismo, la invención de sueños que se revitalizan en medio del grueso tapiz de hojas marchitas en el que se extiende el desencanto. Soñar es una forma de disrupción que tensiona los trazados rectilíneos de la repetición, ese empeño en editar la vida en el mismo papel o en copiar en el papel la misma vida, aunque haya modos de impresión infinitos. Vale la pena volver a Freire y a su alusión al sueño como un acto político: “Como presencia en la historia y en el mundo, lucho esperanzadamente por los sueños, por la utopía, por la esperanza, con miras a una pedagogía crítica” (2012, p. 150).

Interpelar lo inexorable: una pedagogía crítica para otras partituras posibles

Entre los convencionalismos,

las racionalidades dominantes y las disrupciones, se van configurando las subjetividades políticas de maestros y maestras. Su devenir se gesta en la indisoluble relación entre lo pedagógico y lo político, vínculo que, para el caso de contexto latinoamericano, ha encontrado un vigoroso sustento en el campo de las pedagogías críticas. Sus aportes constituyen quiebres indiscutibles frente a enfoques educativos despojadores de voz, promotores de la subalternización, precursores de prácticas colonialistas, coequiperos de un discurso neoliberal dominado por la racionalidad de la competencia, la eficacia, el mercado. Su interpelación a la estandarización, al acallamiento del decir, a la univocidad del pensamiento, al menosprecio de los contextos socioculturales y de los saberes de las comunidades, han reclamado el derecho a posicionarse como sujetos históricos, como actores protagónicos en la construcción de la sociedad. Se trata de pedagogías contrahegemónicas y territorializadas (Ortega, 2009; Cabaluz-Ducasse, 2016) en las que, frente a los órdenes imperantes, se han atizado procesos emancipatorios y acciones de resistencia (Giroux, 2008; Mejía, 2011) volcados a una educación más igualitaria, con mayor justicia social y con una participación decidida de quienes han sido confinados a la marginación y a la exclusión.

Uno de los referentes clave en estas pedagogías es Freire, autor cuyos postulados siguen cobrando una necesaria vigencia. Es importante destacar, de su propuesta, el acento en

el papel ético y político de los educadores, la concepción del ser humano como un sujeto histórico, la asunción de la práctica educativa como una praxis social y cultural. En sus planteamientos sobre el educador progresista es reiterativo en el papel que juega la subjetividad en la acción crítica y propositiva frente a las lógicas dominantes y las luchas que su interpelación supone. En este sentido plantea: “Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias” (2004:35). Este rol activo se nutre de la reflexión continua y de un accionar fermentados en la convicción de que las transformaciones no se lograrán si no han una implicación decidida en ellas. De ahí el cuestionamiento al fatalismo que se atrinchera en el pesimismo y a los determinismos que renuncian a otra invención de humanidad posible.

Unido a lo anterior, es potente el llamamiento a una educación liberadora que cuestione, sin vacilación, aquellos enfoques que atropellan la experiencia escolar con vendavales de información que no escatiman en estragos a la formación. En estos, la fertilidad imaginativa, la frondosidad de las ideas, el verdor de la sensibilidad, la fecundidad que auspician el actuar y el pensar, sucumben ante el ciclón de contenidos áridos y resacos que terminarán en una plantación devastada, uniforme, dócil. Esta es, sin duda, otra forma de dominación y de violencia, de ofensa contra el vuelo epistémico, crítico

y creador que se aloja en cada ser. La contención decidida de la prescripción, el adoctrinamiento y la enajenación constituye un proyecto libertario donde la dialogicidad reviste una importancia sustantiva, puesto que sitúa en el lenguaje compartido las expectativas vitales de quienes coinciden en el acto educativo. De ahí la reivindicación del “derecho a decir palabra” (Freire, 2005:5), que significa reconocerse como un sujeto perteneciente a un espacio y un tiempo históricos, alguien que se apropia de su sitio en esa urdimbre humana en la que no se es un dato, una cifra o un número colado en las aritméticas imperantes.

La bancarización de la educación (Freire, 2005) no aliena solo a los educandos inermes ante el atiborramiento, aprisiona también a los maestros y maestra en un ejercicio informador que lo asemeja más a un deslucido periódico de intransigente y fría prensa, que a alguien que se ocupa de una práctica pedagógica que lo sitúa como un constructor de saber, como agente de la cultura, como un hacedor de realidades que precisan de la pluralidad y del pensamiento del otro. La connivencia con políticas neoliberales sazonadas en los guisos de la calidad, los resultados y la intención subrepticia de una enseñanza con modestos alcances en la argumentación y en el apasionamiento, acuartelan el necesario gesto contestatario, el reiterado “*Preferiría no hacerlo*” que nos recuerda al memorable personaje de Bartleby en el célebre cuento de Melville (1990) llamado justamente *Bartleby, el escribiente*.

Vivir políticamente el devenir

subjetivo desde el campo pedagógico abre la posibilidad de la pronunciación como presencia develadora, rebelde y agenciante. En sintonía con Freire, “Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (2005:106). Este anuncio, este manifiesto del decir o este decir manifiesto se torna tan urgente como decisivo para resituar la formación a la luz los desafíos históricos en medio de la ferocidad de ciertas realidades sociales.

Des-bordes y re-composiciones del vivir: perspectivas de una investigación narrativa

En toda trayectoria investigativa habita un memorial de huellas, textos y visiones que vuelven a avivar su *soplo de vida* (Lispector, 2015) cuando se nombran, cuando pasan por el aliento de la escritura. En esta pluralidad de respiraciones, en este revivir, se dibujan de nuevo los horizontes que acompañaron los caminos. Se trata de portales en los que irrumpe un círculo de fuego que interroga la frialdad y la rigidez de ciertos enfoques, al tiempo que desvela la niebla espesa que obnubila todo rasgo de subjetividad puesto que, cuando la pretensión de una investigación se afianza en criterios donde la experiencia no tiene un lugar, las singularidades y lo profundamente humano se cubren con una bruma absorbente. En el borde de ese círculo figura, con nitidez, una perspectiva que no se sonroja ante lo vivido, que admite el bosque porque es promesa de

pérdida, de travesía, de relatos; que no riñe con la sombra porque la nocturnidad es ese espejo que devuelve las verdades más hondas en el candil de la vigilia; una mirada que no apaga el sentir porque en esa llama también hierve el vivir, que no reduce a cenizas el pasado, antes bien, lo vuelve brasa presente en temporalidades que se desvían de los extintores que imponen los relojes. Una mirada que abreva en la metáfora porque, en ese extrañamiento del lenguaje, está la invención del mundo de la vida y de la vida en el mundo, una visión que narra y, toda vida merece ser narrada (Ricoeur, 2004).

La investigación se escenifica como una puesta en narración, como una puesta en voz que acontece en la interioridad, en la dialogicidad, en un *desborde* que admite salirse de cauces convencionales, en un *borde* que, sin perder de vista las orillas donde operan ciertos regímenes de saber y de poder, se mueve en una línea de fuga que habilita nuevas habitualidades. No se trata solo de una inscripción en un trayecto, es una puesta en trayectoria de subjetividades que acontecen en tiempos y espacios donde es impensable un único sendero y un recorrido lineal. Estos movimientos se traducen en afectaciones que dejan un nuevo gesto, un rastro distinto tras cada paso caminante, una experiencia creativa donde se conmocionan e inventan maneras de decir, de hacer, de estar siendo. En sintonía con estas visiones y en atención a la naturaleza de esta experiencia de indagación, la investigación narrativa ha constituido la perspectiva y el borde que han avivado

las búsquedas. Este campo investigativo se ha posicionado como un ámbito cuyos giros vuelven su mirada a los sentidos que se configuran sobre el devenir humano en las tramas del mundo. Es preciso sostener que, “Además de conceptual y metodológica, es una forma que ante todo es eminentemente pedagógica, política, epistemológica y ontológica” (Ramallo, Boxer y Porta, 2019:4).

Giro que interpela las formas de producción de conocimiento desde la perspectiva positivista y se decanta por una postura en la que los sujetos recuperan su voz y su lugar como constructores de realidad y de significado, producto de una experiencia interpretativa donde la vida, los fenómenos sociales y la enseñanza se asumen como textos (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001; Bolívar, 2002). Se reivindica, de este modo, la subjetividad como una construcción social que se potencia en su carácter vinculante, en sus expansiones afectivas, biográficas, políticas. En estas potentes grietas que abre este modo de hacer investigación en el campo de la educación, es preciso situar algunas dimensiones para desentrañar sus alcances en la formación, en las subjetividades y en los repertorios de actuación de maestros y maestras.

Desde su comprensión como fenómeno antropológico, la narración remite a ese fuego convocante que ha atravesado a todas las culturas y que le confiere al ser humano el singular atributo de situarse como la única especie “que se narra a sí misma y en la que cada uno de sus miembros puede contarse una “historia”” (Delory-Momberger, 2015:

60). De modo que no habría comunidad marginada de la hoguera en la que diversas cosmovisiones se cuecen entre el humo y la chispa del relato. Este se atiza en la potencia del lenguaje y del pensamiento, mediaciones que permiten crear representaciones, tramas simbólicas, construcciones sociales e históricas, con-fabulaciones sin las cuales existir sería un caldo insustancial en los fogones del tiempo. La dimensión temporal es un componente insoslayable en la comprensión del relato (Delory-Momberger, 2015). Ya lo decía Ricoeur: “Todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse (2000:19). En cada vida un tren con recorridos y ritmos regulares y, de pronto, una agitación, un desvío, una colisión que precisa ser contada. Toda trayectoria humana se mueve en la contingencia, en el azar, en la imprevisibilidad.

Cuánto podría desplegarse en los espacios donde ocurre la formación humana si esa condición narradora se asumiera como un derecho inalienable en virtud del cual todo tiempo vivido encuentra audiencia. Cuando a las aulas las aturde el silencio obligatorio, cuando no hay sitio para volver a los propios dolores, alegrías o bellezas, cuando el vuelo imaginativo es condenado a recostarse en el hombro rígido de las disposiciones parametrales, cuando la guerra arrebató la palabra, vuelven la bruma y su frialdad. Y si “tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias” (Connelly y Clandinin, 1995:11-12), ¿qué historias

por-venir en el paisaje glacial que congela los afluentes del lenguaje?

Cuando se pone el lente en la dimensión epistemológica aparecen en escena cientos de canastos rebosantes de saberes y relatos que han sido lanzados al vertedero de los tiempos por tradiciones científicas dominantes que no han visto allí un conocimiento válido. Pero esos regímenes no han sido infranqueables, otras visiones han creado hendiduras en el suelo fijo de la episteme moderna y han reivindicado, para las ciencias sociales y humanas, para el campo de la educación y para distintas prácticas culturales y expresiones populares, una forma de pensamiento, de saber y de manifestación sensible que se trenza en la narratividad y que interpela los criterios convencionales de validez, demostración, objetividad, generalización.

Con la modalidad narrativa se recuperan la capacidad analógica, las configuraciones simbólicas, la opción de decir yo, tú, voz plural; asimismo, se confrontan los designios hegemónicos que se empeñan en trazar derroteros únicos en materia de verdad. De ahí la necesidad de este movimiento trasgresor, entre otras cosas porque: “Sin una revuelta epistémico-política hecha posible por la recuperación de la narrativa, la ciencia se quedaría fuera del universo aún enigmático de lo espiritual, el reino de lo estético (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015: 34). Como expresión contestataria frente a lo dominante, la narración se mueve en lo orquestal, en el *concierto-desconcierto* que convoca lo plural y lo disidente, en los escenarios vistos de soslayo, en el

canto diverso y profundo del vivir y sus añoranzas más persistentes. Así pues, “Narrar es una de las formas de resistir, una forma de no olvidar, de enfrentar y de entender que nuestras utopías no serán apagadas, que nuestros sueños no serán vilipendiados, que nuestra acción política es pedagógica y que nuestra acción pedagógica es política” (Souza, 2020:20).

Estos giros y dimensiones presentes en la fundamentación de la perspectiva narrativa nos han permitido habitar, en esta investigación, un campo de posibilidades que han cobrado sentido en las palpitaciones, los extravíos y tramas de una comunidad de maestros y maestras que coincidimos en un tiempo de necesarios develamientos, problematizaciones, comprensiones y escenarios de creación. La urdimbre interrogativa que se fue configurando a partir de inquietudes nodales en relación con las subjetividades políticas, las trayectorias y las experiencias pedagógicas, la memoria histórica y las resistencias frente a la violencia, hallaron en el campo de la narratividad y su potencia hermenéutica un universo vital.

Entre actores, tiempos, espacios y acontecimientos fuimos dando vida a esta apuesta. La mirada se centró en docentes que hubieran ejercido su labor en escuelas públicas de la Comuna 13 a partir de 1990, dada la relevancia de las últimas tres décadas en relación con el acontecer histórico y social y con las transformaciones vividas en el campo educativo. Las búsquedas, las conversaciones, la disposición de voluntades y los acuerdos favorecieron el

encuentro pedagógico de cinco maestras y un maestro que decidieron integrar esta comunidad porque algo en la subjetividad se movió cuando el contexto de la investigación se situó en este territorio. En este colectivo coincidieron formadores y formadoras que aún continúan en el ejercicio magisterial y que se vincularon al trabajo pedagógico en la Comuna desde 1996, 1998, 1999, 2003 y 2015 respectivamente.

Los primeros acercamientos, los procesos de inmersión en la Comuna, las habitancias sensibles entre sus barrios y entre sus escuelas propiciaron el sabor de la cercanía, el aroma de la confianza, la mirada expectante, los susurros que reclamaban audiencia, la expresión táctil de una proximidad cómplice. Las singularidades, los matices, la potencia de lo vivido en el ejercicio de la profesión, así como la necesidad y el deseo de narrar encontraron en los *relatos de experiencias* un dispositivo metodológico nodal. Situada en el plano educativo y en las trayectorias de las formadoras y formadores participantes, la experiencia adquiría el sentido de un acontecimiento pedagógico hecho tejido en las costuras de subjetividades políticas puestas en juego. En estos hilos no emergían tanto historias de individuos, como narraciones de sujetos con mundos diversos y diversos mundos. Esos relatos hablan también “del mundo escolar e histórico que ellos habitan y cuentan” (Suárez, 2016, p.484). No se trata, pues, de una expresión solipsista, puesto que cuando se narra se desata un yo plural, al tiempo que se revelan “historias de

cultura e historias de sociedad” (Delory-Momberger, 2015:67). Historias que, para el caso de las que se desnudaron en las configuraciones narrativas en esta trayectoria investigativa, portaban improntas de una realidad social agujerada por las hostilidades y los miedos, pero zurcida también con las puntadas de la creación y la resistencia.

Reflexividad, sentir encarnado estremecimiento y perplejidad movían el telar del recuerdo en los distintos encuentros llevados a cabo, a propósito de estos relatos experienciales, relatos que no iban tras la certeza o la actualización de acumulados de información, iban tras ese hábito enigmático que dota de extrañeza y nuevos significados la existencia. Como afirma Contreras, “Contar una historia permite afrontar experiencias de la vida educativa más allá de las circunscripciones técnico-pedagógicas. Quiere mostrar algo vivo, o darlo a entender, intentando tocar (o dejándose tocar por) su aliento” (2005:37). Ese vaho inspirador se vivificó en narraciones orales que, en algunas intervenciones, acudían a material audiovisual o a textos escritos alrededor de las memorias reconstruidas. Narración, escucha y conversación atizaban esos alientos singulares y comunitarios que potenciaban la experiencia interpretativa en la posibilidad de “llevar al lenguaje una experiencia, un modo de vivir y de estar-en-el-mundo que le precede y pide ser dicho” (Ricoeur, 2000: 206).

La narración de sí permitía la construcción de un “conocimiento hermenéutico” (Souza, 2018:299) en el

que las trayectorias vividas iluminaban nuevas comprensiones sobre las propias subjetividades y las tramas vinculares tejidas con los otros. En sintonía con una perspectiva en claro distanciamiento frente a lógicas positivistas, lejos de un cúmulo de información y de datos llamados a pasar por el crisol de análisis categoriales para comprobar, generalizar o validar, lo narrado por los maestros y maestras abría el “mundo de la composición” (Ricoeur:114), de la construcción de una trama que encontraba convicciones en la visión de que “el resultado de un análisis de narrativas es, a la vez, una narración particular” (Bolívar, 2002: 13).

A continuación, comparto dos elaboraciones narrativas a la luz de algunas de las experiencias compartidas. Se focalizan, para este texto, las experiencias de un maestro y una maestra vinculados a esta apuesta investigativa.

Narraciones y experiencia ante el asedio furioso: torciones vitales entre tinta y canto

Para que dure la vida: apuestas pedagógicas alrededor del arte y la memoria

Transcurría el año 1998 y un nuevo ciclo vital iniciaba en la vida de una maestra. Su nueva escuela la recibía complacida y expectante. Era una pequeña edificación que parecía ensanchar sus espacios cuando un vuelo infantil arribaba en las primeras horas de la mañana entre el murmullo de las vicisitudes recientes y las promesas del día. Una vez en las aulas, los rumores se expandían por las

angostas distancias entre los pupitres y quebraban las estrecheces como queriendo abrir paso a esos gestos que se desatan cuando el acto pedagógico acontece. El recreo esperado con sus saltos, sus gritos y sus cantos tampoco parecía acobardarse ante el reducido pavimento. Pero la población crecía y esas generosas estructuras que cedían en sus demarcaciones ya habían agotado sus dominios. No tuvo que pasar mucho tiempo para que una nueva construcción saludara a la Comuna 13 y diera noticia de una mayor cobertura educativa. La Institución Educativa Eduardo Santos era el espacio educativo que amplificaba su incidencia en los primeros años del nuevo siglo.

En ese acto refundador había hecho presencia la maestra. El nacimiento de un colegio más amplio era una siembra de esperanza en medio de un territorio donde las pisadas de la violencia urbana y de las desigualdades sociales se habían empezado a sentir con mayor fuerza varios años atrás. Pero el tiempo más hostil aún no hacía su arribo. El acostumbrado paisaje primaveral empezó a opacar su vistosidad y el calor del mediodía esparcía un aire tóxico que entrecortaba la respiración. El olor penetrante de las confrontaciones, el ruido estridente de las armas, el sabor agrio de las noches, el tacto tembloroso en el actuar, la mirada en desasosiego, hablaban de un 2002 que pasaría a la memoria como uno de los periodos más convulsos en la histórica lucha por el control territorial que han librado distintos actores armados en este sector

de la ciudad de Medellín. Y vinieron las horas en que las balaceras quebraban los relojes y convertían la habitualidad escolar en eternos instantes de vivencias pavorosas. Las evocaciones vuelven al frío pavimento de las aulas en el que se recostaban los cuerpos, a los pupitres cómplices que ampliaban sus medidas para cubrir la vida. Allí, en esas escenas, la recordación de la maestra vuelve a los juegos didácticos que promovía entre los niños y niñas mientras el estruendo se alargaba en el oído desconcertado.

Ante el conflicto exacerbado, llegó el tiempo en que las infancias y las juventudes en despliegue debían quedarse en casa; la escuela lloraba la ausencia. No obstante, ni la maestra ni sus colegas se resignaban a una escuela ausente, a una generación ausente de la escuela. Por ello, configuraron unos módulos en distintas áreas de conocimiento, con el ánimo de que el estudiantado pudiera avanzar en su formación. No había una presencia física en el espacio habitual, pero había una presencia pedagógica que se comprometía con la educación en medio del resquebrajamiento social. Una vez recobrada la presencialidad luego de que las hostilidades disminuyeran su intensidad, muchos rostros no regresaron porque tuvieron que desplazarse, otros retornaban con un fardo de tristeza acumulada por las pérdidas humanas y simbólicas que nublaban los días. El corazón de la escuela se arrugaba también como ese cuerpo fuerte al que la edad arremete de pronto y deja sus surcos añejos en la piel. Pero ese encogimiento era el preludio del retorno a

las semillas, a la edad de los comienzos.

Frente a esa atmósfera que no desaparecía plenamente en los años sucesivos y que seguía dibujando un mapa de conflictividades violentas y brechas sociales, la institución convocaba a sus escolares a un canto común. En los recuerdos de la maestra habita ese tiempo en que los primeros brotes de música empezaron a contagiar a todas las aulas de un ritmo particular que llegaba para quedarse como si se tratara del altavoz que reclamaba la vida para amplificar sus sonoridades. El Hip hop se posaba en los cuerpos y una inmensa tela de papel se paseaba entre las manos que empuñaban los lápices. Y nacían las letras, los trazos en decidido descontento con la guerra, los coros en favor de la justicia social. Era tanta la fuerza de ese movimiento y tan urgente la necesidad de involucrar a los jóvenes en iniciativas artísticas que los alejaran de los tentáculos del conflicto que, en 2012, es creado en la Institución un Festival dedicado a este género urbano y, desde entonces, se celebra cada año en el mes de agosto. Los meses precedentes han sido testigos, en las distintas versiones, de los oficios de la invención que las distintas asignaturas han auspiciado para que cada estudiante dé vida a la composición con la que dejará memoria de su participación en esa fiesta cultural de músicas, bailes y letras.

Reconocí la voz de la maestra en un recorrido pedagógico realizado en su Institución el 16 de octubre de 2018, justo en la fecha en que se conmemoraban 16 años de la Operación Orión, la

intervención militar urbana de mayor envergadura en el contexto colombiano. Como una Sherezada en sus ocupaciones más loables y decididas, el hilo de su palabra envolvía el oído y prolongaba la inquietud. Anunciaba que ese día la Institución Eduardo Santos inauguraba un Museo Escolar de la Memoria abierto a la ciudad y al mundo. Convencida del potencial pedagógico y cultural de ese espacio, había participado en su fundación, junto con el director del colegio y con otros colegas que se unieron para configurar un escenario orientado a desnaturalizar la violencia, a construir memoria histórica y procesos de reparación simbólica, a propósito de las heridas sociales generadas por

tantos años de hechos victimizantes y violaciones sistemáticas a los derechos humanos. Las paredes escolares se habían convertido en un extenso lienzo en el que las manos estudiantiles contribuían a una variada galería de imágenes en la que se narraban los dolores, las infamias y las resistencias presentes en los memoriales de la Comuna. Un brillo singular acontecía en la mirada de la maestra narradora cuando luego de relatar historias de despojos violentos, invitaba a apreciar cuadros donde el vivir respiraba de otro modo. Brillo como reflejo de una escena de vida que surgía de las cenizas para encender un fuego vivificante.



Imagen 1. Ilustración Museo Escolar de la Memoria
Institución Educativa Eduardo Santos - Comuna 13 de Medellín, 2018

Respiraciones literarias ante la asfixia de los días

Han pasado más de dos décadas y el maestro focalizado en este relato todavía continúa su experiencia magisterial en la Comuna 13, la zona de la ciudad que lo acogió desde 1996. Fue allí donde vio nacer, entre el ruido de los taladros, los espacios polvorientos, la consistencia de los ladrillos, el martilleo diario y la firmeza de los andamios, la escuela que luego recibiría el nombre de Institución Educativa La Independencia. No fue ajeno este centro educativo a los estragos del conflicto, pues pertenecía al barrio El Salado y este era justamente uno de los epicentros de las hostilidades. Entre 2001 y 2002 el colegio dejó a un lado su agenda diaria para acoger a las numerosas familias que se refugiaban allí para proteger sus vidas, pues la casa ya no representaba seguridad. Era el tiempo de las incursiones militares, del ensordecedor

sobrevuelo de los helicópteros, de las calles transitadas de zozobra. Era el estallido de un conflicto que había plantado raíces desde los últimos años del siglo anterior. El maestro recuerda cuando en 1999 un grupo de milicias urbanas irrumpía en la habitualidad institucional para anunciar que ellos también iban a ejercer la autoridad en el colegio. Pero un no avivado en el convencimiento pedagógico y político interpelaba tal exigencia. Un no que se negaba a subalternizar la profesión, a ceder la defensa de la educación como bien público, a renunciar al propósito de un entorno más pacifista para los niños, niñas y jóvenes. A raíz de estos asedios y de los hechos violentos que acontecieron años después, la escuela enviaba un mensaje contundente: un canto de esperanza era urgente para aquellas generaciones.



Imagen 2. Mural Institución Educativa La Independencia Comuna 13 de Medellín, 2018

A ese canto se vinculaba el maestro en un vuelo literario que contagiaba de versos. Estudiantes de secundaria acudían a este llamamiento. Un taller denominado “Alborada poética” despuntaba cuando todo parecía caer en un ocaso indefinido. También al alba llegaban los pájaros, como en el libro de Mujica (2017), pájaros como grietas y temblores para trazar en el aire una voz, un aleteo que conjurara los temibles sobrevuelos consabidos. Un encuentro para desanudar los silencios ultrajados ya en la mordaza del temor, para reclamar el derecho a la metáfora, no solo como recurso del lenguaje figurado, sino como fuerza disruptiva que ponía a tambalear los discursos cristalizados de la sociedad; poesía como desgarramiento que desnudaba los abismos de lo humano, como antologías de instantes duraderos y decires que nunca agotaban sus sentidos, acaso porque, como sugiriera Pizarnik, “cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa” (2016:283). En esa cofradía de invenciones y escrituras se gestaba un espacio íntimo y común que se desentendía de exámenes y calificaciones, de evaluaciones estandarizadas. Los bolígrafos puestos en movimiento entre los versos plasmaban su tinta y se desentendían de renglones curriculares demorados en acumulados de información que no pasaban por la vida. La vida estaba pasando y leer y escribir eran formas de hacerse cargo de sus sacudimientos.

Unida a la poesía, la crónica también encontraba su lugar en las aulas de bachillerato. Habían pasado varios años luego de las tempestades vividas con

los enfrentamientos de comienzos de siglo. La lectura en voz alta del maestro volvía a ese tiempo borrascoso para invitar a la criticidad y el sentir sobre esa realidad revisitada; ese pasado violento no podía pasar a la memoria como un hecho episódico, como un viento pasajero disuelto con la bruma del olvido. Aún hoy, la literatura acompaña el itinerario de este educador por los complejos caminos de la formación en medio de un contexto donde distintas manifestaciones de violencia exhiben aún sus afilados dientes, donde la presencia estatal sigue siendo tímida, donde las precariedades sociales se aferran a los encumbrados barrios a los que solo se llega caminando por estrechos viaductos. Y en muchas viviendas, en las horas del alimento los platos siguen vacíos.

Conclusión

Los tiempos aciagos que han marcado la realidad social en la Comuna no han pasado de largo ante la mirada atenta de maestros y maestras que han interpelado las lógicas violentas y opresoras a través de apuestas curriculares que promueven la crítica, el gesto sensible y la expresión libertaria. Como en muchos otros pueblos latinoamericanos, el quehacer pedagógico se ha visto abocado a situaciones de enormes complejidades y riesgos y, no obstante, la permanencia y la convicción de que desde la educación se pueden curvar los destinos nefastos y desesperanzados, han hecho que también los maestros sean cultivadores de grietas, tal como señalaba Juarroz (2002) para

referirse a los poetas. En esas fisuras se gestan las disrupciones que se potencian en subjetividades políticas dispuestas al acogimiento, a responder con un gesto ético ante los desmoronamientos y golpes cotidianos. De ese modo, frente a las expectativas de vida rasgadas, la escuela atiende a su papel reparador, tal como lo ha desarrollado Kaplan. Plantea la autora que “Algunas marcas lesionan nuestra integridad y dejan huellas profundas. El acto de reparar en la interacción intersubjetiva puede atenuar las cicatrices sociales” (2018: 43). El gesto que reconoce y cuida es un pronunciamiento en favor de los que no cuentan en las cuentas de ciertos órdenes (Rancière, 2006) de las vidas que no se lloran porque no se asumen como vidas (Butler, 2010).

La reconstrucción de los relatos de experiencias con los maestros y maestras fue un acto refundador de humanidad que nos llenó de estremecimientos. Nos estremecía ahondar en esas memorias que desnudaban los conflictos que ha vivido el país durante décadas. Lo vivido

en la Comuna no ha sido un caso aislado, hace parte de ese mapa convulso de la ciudad, de las amplias geografías conflictivas que han atravesado al país durante décadas. Nos sacudía, no sin convicción y compromiso, reafirmamos en una profesión con tanta posibilidad de incidencia política y pedagógica para componer otras partituras de existencia, para construir memoria histórica desde los intersticios de la escuela, desde la voz magisterial que se reclama y se levanta como una trayectoria y como un saber tan significativo como inspirador en las instancias académicas, comunitarias, organizacionales. Nos agitaba la posibilidad de descubrir, en el campo de las narrativas, trayectos biográficos, sociales, históricos y subjetivos que nos devolvían versiones distintas de la vida y del universo simbólico y cultural que acontecía en cada singularidad. Narrar era una forma de inventarse caminos y atajos para encarar lo vivido y el tiempo por venir desde una trama compuesta por torciones y universos posibles.

Notas:

(1)Candidata a Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia. Profesora de la Facultad de Educación de la misma Universidad. Pertenencia institucional: Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia. erica.areiza@udea.edu.co

Referencias bibliográficas

- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación*. Madrid: La muralla.
- BOLÍVAR, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26.
- BUTLER, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós.

- BUTLER, J. (2020). *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- CABALUZ-DUCASSE, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educ. Educ*, 19(1), 67-88.
- CASTORIADIS, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires
- CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación. En: Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- CONTRERAS, J. (2005). Profundizar narrativamente la educación. En.: SOUZA, E. (Orgs.). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação* (pp. 37-61.). Salvador: EDUFBA.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En: Murillo, G. (compil.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp.69-87). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1997). *Política y Educación*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México, Ciudad de México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FRIGERIO, G. (2004). La (no) inexorable desigualdad. *Ciudadanos*, 1-10.
- GIROUX, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- JUARROZ, R. (2002). *Poesía y realidad*. Valencia: Pre-textos.
- KAPLAN, C. (2018). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- LISPECTOR, C. (2015). *Un soplo de vida*. Madrid: Siruela.
- MEJÍA, M. R. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Ciudad de Panamá: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- MELVILLE, H. (1990). *Bartleby*. Bogotá: Norma.
- MUJICA, H. *Al alba los pájaros*. (2017). Buenos Aires. El Hilo de Ariadna.
- ORTEGA, P. (2009). La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes* (31), 27-34.
- PIZARNIK, A. (2016). *Poesía completa*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial.
- RAMALLO, F.; BOXER, M. y PORTA, L. (2019). Tres (re) inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social. *Praxis educativa*, 23(3), 1-13.

Ante la furia, un canto: narrativas y resistencias en las trayectorias de maestros y maestras a propósito de la violencia en sus territorios

- RANCIÈRE, J. (2006). *Política, policía, democracia*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- RICOEUR, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisi*, (25), 189-207.
- RICOEUR, P. (2004). *Tiempo y Narración. Tomo I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. México, Ciudad de México: Siglo XXI.
- SOUZA, E. C. de y MEIRELES, M. M. (2018). Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 15(39), 282-303.
- SOUZA, E. C. de. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 16-33.
- SUÁREZ, D. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1 (3), p. 480-497.
- YEDAIDE, M.M.; ÁLVAREZ, Z. y PORTA, L. (2015). “La investigación narrativa como moción epistémico-política”. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13 (1), 27-35.
- ZEMELMAN, H. (2004), “En torno de la potenciación del sujeto como constructor de historia”. En Laverde, M.; Daza, G., y Zuleta, M. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Central, DIUC, Siglo del Hombre Editores.