



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN
LA LITERATURA EN LAS AULAS: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

La escuela como acontecimiento para construir saber literario. Apuesta por la diversidad

The School as an Event to Build Literary Knowledge. Bet on Diversity

Paula Martínez Cano¹ 

Resumen

El presente artículo muestra una experiencia significativa con la enseñanza de la literatura en el aula, que parte de entender el espacio escolar como un universo de posibilidades para acoger al otro en su diferencia y acercarlo a desarrollar sus capacidades, a partir de la formación de lectores literarios que, a la vez, van interpretando su mundo desde ejercicios de escritura creativa. Esto busca crear estrategias para que el saber en el aula sea una emergencia que sucede en las relaciones con la literatura y lo cotidiano, y así se logre configurar el saber literario escolar. A través de los incidentes críticos, se posibilita pensar la singularidad y el respeto por la diversidad como una tarea fundamental. Por tanto, a través de una perspectiva biográfico-narrativa, se obtiene que los relatos de experiencias son un camino para narrar la vida y para que los jóvenes se acerquen a la literatura a partir de unas condiciones que permitan su estudio riguroso en el aula. Así, pues, logro comprender que los saberes surgen en la escuela de manera diferente, y ello la convierte en oportunidad para acoger a todos en su singularidad desde los géneros sensibles, estéticos y complejos, como los son el cuento y la poesía. Finalmente, creo que la escuela es un espacio donde acontece el saber para convertirlo en obra pedagógica.

Palabras clave: enseñanza de la literatura, saber escolar, inclusión, enfoque biográfico-narrativo, educación literaria, práctica pedagógica.

Abstract

This article shows a significant experience with the teaching of literature in the classroom that starts from understanding the school space as a universe of possibilities to welcome the other in their difference and bring them closer to developing their abilities from the training of literary readers who at the same time they are interpreting their world from creative writing exercises. This aims to create strategies so that knowledge in the classroom is an emergency that happens in relationships with literature and everyday life and thus achieves the configuration of school literary knowledge. Through critical incidents, it is possible to think of uniqueness and respect for diversity as a fundamental task. Therefore, through a biographical-narrative perspective, it is obtained as a result that the reports of experiences are a way to narrate life and the way in which young people approach literature based on conditions that allow their rigorous study in Classroom. Thus, understanding that knowledge emerges in the school in a different way, and this makes it an opportunity to welcome everyone in their singularity from sensitive, aesthetic and at the same time complex genres such as short stories and poetry. Finally, believing that the school is a space where knowledge happens to turn it into a pedagogical work.

Keywords: Teaching of literature, school knowledge, inclusion, biographical-narrative approach, literary education, pedagogical practice.

¹ Docente Universidad de Antioquia. Correo electrónico: paula.martinez@udea.edu.co.

Cómo citar: Martínez Cano, P. (2023). La escuela como acontecimiento para construir saber literario. Apuesta por la diversidad. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 200-216. <https://doi.org/10.14483/22486798.20496>

Artículo recibido: 13 de abril de 2023; aprobado: 27 de junio de 2023

Introducción

Comprender la escuela como un espacio seguro, tanto para la creación y como para quienes allí enseñamos y aprendemos, es una tarea de confianza; por un lado, ser maestro es aprender a enseñar con afecto, amor y pasión, y animar ese aprendizaje hacia un *continuum* es la manera de estar dispuestos a enfrentar los sucesos que allí nacen y que cada vez nuestra experiencia nos haga reflexionar. Y, por otro lado, es aprender a construir el saber.

Quienes estamos en una institución educativa sabemos que allí se dan situaciones que ponen en tensión muchos asuntos personales, sociales, políticos y emocionales; que en sí es el espacio donde quizá muchos nos sentimos más seguros, confiados y con la esperanza de que ese sea el punto de partida para el cambio y la transformación hacia el futuro.

Un lugar importante es entender el término *escolar* en función de la enseñanza, porque en la escuela se busca construir, formular y problematizar saberes y disciplinas; así, la pedagogía se vuelve protagonista de esas relaciones. Vale la pena volver a la insistente necesidad de ser los maestros quienes representemos los asuntos referidos a la escuela, a los saberes; que sea nuestro relato de vida y experiencia con el aula lo que nos devuelva el lugar de creadores de saber pedagógico y saber escolar.

Un saber escolar no es la reproducción, adaptación o simplificación de una ciencia o disciplina al nivel del aula; se asume como un saber genuino construido en la escuela en una relación de los maestros con los saberes de la academia, pero también de la experiencia, los saberes situados y locales. En la escuela existe el sujeto que piensa, y tanto alumno como maestro lo son. El concepto de *saber escolar* se problematiza porque la escuela no es un espacio únicamente de transmisión; es un espacio de pensamiento donde se construyen especificidades que lo hacen escuela; ella plantea objetivos puntuales y propios de la relación pedagógica, y contiene un discurso directo

entre sus agentes. De ahí que los saberes escolares se configuran en una emergencia del sistema educativo. Desde una reconceptualización de las disciplinas escolares entendidas por Aida Terrón y Pedro Velásquez (1999) como “productos autónomos que constituyen [...] una *creación espontánea y original*” (p. 306), es claro que se logren, para el caso del saber literario, unas condiciones de posibilidad que lo ubiquen como saber escolar que se funda en la escuela, a partir del análisis y constitución de sus relatos propios y experiencias propias que acontecen como incidentes o posibilidades. Una escuela autónoma que hace de sus espacios lugares de acogida, diversidad, formación y, sobre todo, de respeto.

La escuela: una narrativa que acontece cada día

Los maestros pertenecemos al mundo que posibilita el cambio de los seres humanos, los maestros de escuela y de secundaria generamos con nuestro ingenio la posibilidad de acercar a todos los estudiantes a un mundo mejor. Somos hombres y mujeres que encarnamos conocimiento y a la vez estamos hechos de humanidad, estamos hechos de alma y ello es lo que ponemos en la obra que cada uno moldea y produce para el encuentro diario con los jóvenes. Asumimos, convencidos de que hacemos la obra pedagógica; es decir, creamos saber desde la esencia de ser maestros y ese obrar genera cuestionamientos y también pocas certezas para que otros construyan, de igual forma, una verdad de su práctica. El saber construido por un maestro será siempre parte de su obra pedagógica. Para [Byung-Chul Han \(2015\)](#) una obra es “el lugar que gesta, recibe y encarna el acontecimiento de la verdad” (p. 185). Pero este acontecimiento que nombra el autor encarna para mi práctica y obra una verdad subjetiva, una creación que nace del amor y la belleza que he vivido al lado de quienes me han educado y formado para ser hoy quien también cumple esa tarea de educar como acto estético y acontecimiento de saber. ¿Por qué un acto estético y un acontecimiento

de saber conducen a formar una obra pedagógica? Eros es una fuerza que permite acercarme a los demás para cuidarlos y amarlos, pero no solo a los demás, sino a las acciones que emprendo con lo que mi experiencia, formación y saberes me permite. Somos los cuidadores de un legado de humanidad, por tanto, es fundamental para la escuela y sus maestros proteger el saber, ese que nos permite hablar de algo desde nuestra experiencia, apropiación y transformación que logra en las personas.

No se trata de inventar el saber, sino hacer del saber un acontecimiento que transforme y seduzca a quienes al aula se acercan. Crear un vínculo de amor con el saber y con el sujeto que se forma. El maestro diseña nuevas formas de pensar el saber en su aula, al igual que conduce a los jóvenes a pensar por sí mismos. Lo que como profesora hago es conducir el pensamiento para crear una lección, para preparar mi clase y lo que en ella sucede es el acontecer del saber escolar. Mi arte como profesora consiste en lograr que la ciencia, la experiencia y el contexto de la escuela, junto con quienes han creado histórica y filosóficamente el pensamiento y legado de las humanidades, se conviertan en mi lección, en una forma viva de conocimiento y saber que forme a la juventud. Mi responsabilidad es

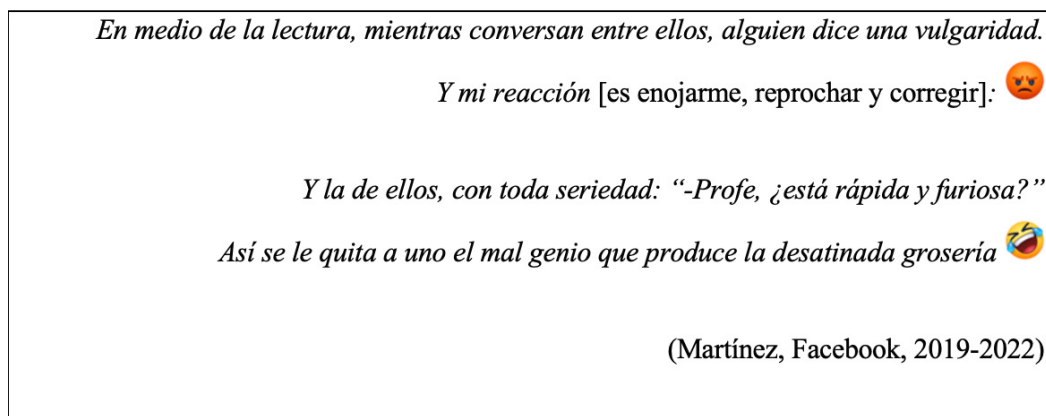
poder lograr que se sientan vivos porque sienten y se emocionan, no se trata de esconder el miedo y alejarlos de él, sino darles la certeza de que hay que sentirlo, al igual que el dolor, para que esto los lleve a hacer conscientes de su lugar en el mundo y cómo, con el pensamiento y la reflexión que da la obra literaria, pueden menguarlo y renovar su forma de ver el mundo cuando a una situación difícil se refiere. Eso también es un acto de cariño y afecto para quienes acompañan nuestro oficio, porque implica que la tarea de enseñar y el acto de amor por el saber se agranda, al enfrentarlos a los retos que implican hacerlos amar lo que hacen, sienten y de esa manera, hacerlos felices con lo que cada uno es. En esa particularidad, no se pueden dejar de lado los y las estudiantes con condiciones singulares, ya sean cognitivas, físicas o emocionales.

A mí me alivia estar en el aula enseñando. Cruzar el umbral de la puerta del salón es un acto de magia, uno siente que algo cambia y el bullicio anuncia la calma de las angustias personales. Cada día hay un acontecer.

El comentario de la [figura 1](#) es atinado, y solo me hace reír y agradecer. El sentido del humor les es propio a muchos. Eso de enseñar agranda la felicidad que me da leer literatura.

Figura 1

Publicación muro Facebook 5²



2 Todos los fragmentos expuestos en los relatos son reales y son intervenciones de estudiantes con alguna particularidad cognitiva, física o emocional. Esta última, muy presente en los años que siguieron luego del encierro que produjo la pandemia.

Figura 2

Publicación muro Facebook 6

-Profe: jóvenes, no se pueden quedar callados como lo hacían en la virtualidad y en las clases por Meet, Una de las ventajas de la presencialidad es que ustedes ya "dan la cara".

-Estudiante: No, profe; no damos la cara porque tenemos máscaras.

-Resto del grupo: Jajajajajajajajajaj!!!!

(Martínez, Facebook, 2019-2022)

Así es este oficio, esta tarea de amar a los jóvenes a través del conocimiento, y soy la maestra que tiene que acercarse con condiciones y disposición para lograr que a los estudiantes les funcione pensar mejor. Por tanto, la escuela, pese a que iguala y que a todos los estudiantes acoge con la misma responsabilidad, es también un espacio que singulariza, porque es fundamental respetar la diferencia y disponer elementos para un encuentro con el ejercicio de enseñar. “En la medida en que se profundizaba la mirada ‘amorosa’ para el lugar cuya función primordial es enseñar, la mirada [va] al encuentro del que [enseña]” (Rechia *et al.*, 2020, p. 444), y ese es el maestro. Yo soy la maestra que se narra y que va trazando este relato y es para mí una constante tarea escribir como ejercicio fundamental de mi práctica pedagógica. En esta narración voy encontrando aliados que modifican y aportan a mis saberes y creencias. Porque no solo de la ciencia y los saberes me he apropiado, también de un conjunto de experiencias que me han convencido de que hay que creer en la tarea de enseñar con amor, enseñar el amor a las letras.

El oficio del profesor tiene que ver con el amor. Con el amor al mundo y con el amor a la infancia, entendiendo esta última como “novedad (en el mundo)” y como “capacidad de comenzar”. Tiene que ver con el mundo como nosotros, que habitamos en el mundo, recibimos a los nuevos, a los que vienen

al mundo por nacimiento, a los que (precisamente por su condición de natales) tienen tanto la capacidad de empezar algo nuevo como la capacidad de renovar lo viejo. (Larrosa, 2018, p. 50)

Por tanto, hay que creer en la educación, en el acto de permitir que un joven aprenda y se problematice la vida. Que piense por sí mismo y aporte a su transformación como ser humano. La escuela está henchida de diferencias. Cada individuo que la habita trae su mundo y con él sus experiencias y formas de aprender. Muestra de ello son los estudiantes para quienes aprender no es tan sencillo como a otros. Vivo a diario escenas de desganado y desatención porque cuando los muchachos no entienden optan por perderse en sí mismos y trasladan su interés en seguir una actitud libre, sin que les importe lo que allí se está gestando para cada uno de ellos. Sus edades e inexperiencia no les permiten comprender lo que sucede en ese presente. Ellos viven cada uno su presente de una forma incomprensible, que muchas veces suele ser una manera de escapar de lo que sus días en la familia, en el barrio y en la sociedad los amenaza. Son mis estudiantes los que protagonizan mi labor, mi deseo de enseñar.

El lenguaje de la maestra también se inventa para crear espacios y condiciones; asistimos a las aulas con estudiantes distintos, y con ellos, una vida distinta y la mente mucho más.

Figura 3

Un nuevo lenguaje

Y si nos inventamos un lenguaje...

*Uno en el que la sencillez nos muestre
palabras recientes, desnudas, nunca dichas.
Que ese nuevo lenguaje sea nuestro
Y que se llene con silencio, y sonrisa
Que se alimente de secretos nunca
dichos
Que guarde, ese nuevo lenguaje,
lo desinteresado y
que nos abra la puerta cuando
necesitemos refugio
Que ese nuevo lenguaje nos proteja de la
distancia
y nos abrigue cuando queramos
acoger.
Pero que también sea un nuevo
lenguaje que no los deje ir. Un lenguaje que
nos proteja de la ignorancia y el desprecio
Un lenguaje aprendido de los ángeles:
sencillo, misterioso
O que con la Magia de unas palabras
estemos presente y nunca lejos.
Un lenguaje con gestos, y vacíos para
llenar.*

*Un lenguaje sin lugar, que pese
a la distancia nos acerque,
nos sonroje y se sienta en la
superficie de la piel,
cómo si fuera el viento frío de
la mañana.
Un lenguaje que me los
recuerde cuando estén lejos y
creciendo
y en el reencuentro sea gratitud
Inventemos un lenguaje para
llamar este afecto por su nombre,
sin ambages, sin permisos
insulsos,
un lenguaje felino que proteja y
asegure un territorio para el saber,
que nos permita mantenernos y
habitarlo.
Un lenguaje diverso e inclusivo*

(Martínez, 2021, p. 340)

El saber literario escolar y el respeto a la diversidad en el aula como perspectiva metodológica

Sacar lo mejor de cada uno

Daniel es uno de mis estudiantes. Lo conozco desde que cursaba octavo grado, hoy está a punto de terminar undécimo. Es calmado y muy callado, y de vez en cuando saca su sonrisa maliciosa, solo cuando algún compañero lo aprueba, porque pocas veces lo hacen. A él no le gusta que le tomen fotos; nunca ha querido un registro fotográfico. Se molesta, se desconcentra, se enoja y reacciona preocupado si alguien le ha tomado una foto. Cuando le digo que su imagen fija en mi pantalla es linda, él no la niega, pero se molesta mientras que va soltando una

carcajada medio nervioso. Daniel no asistió a las clases virtuales, y cuando regresamos a la presencialidad, asistía con mucha inseguridad y pereza; nunca ha sabido qué quiere hacer en la escuela. “Socializar es lo mínimo”, dicen las directivas. Pero Daniel tiene mucho más que dar, algo tiene que no hemos querido saber. Y la razón es que lo hemos medido, lo hemos cuantificado. Y Daniel es distinto, muy distinto, como todos los demás; pero, siempre, con algo por dar. Su singularidad radica en su capacidad creativa para inventar historias, para crear personajes. Y no son personajes con un nombre propio solamente, son personajes redondos, como lo diría la teoría; personajes con carácter y con capacidades suficientes para ser paradigmas de humanidad y deshumanidad. Hay oscuridad en la mayoría de ellos, hay un pasado por contar y unas

relaciones frustradas en cada uno. Hay mucha soledad en esos seres de ficción que va construyendo Daniel.

Pero Daniel no ha superado los logros de todas las materias; viene a clase y se frustra porque todos los días viene atrasado de días anteriores, no ha podido comprender cuál es el hilo de las clases. Y, además, asegura de sí mismo que es “brutico”, así, entre comillas, así se nombra cuando le preguntó por qué no está trabajando en clase. “Ay, profe, yo no he podido dormir bien, me quedo dormido y ya me da pena llegar tarde al colegio. ¿Cómo se le ocurre que voy a llegar tarde? ¡No me dejan entrar!”. Casi todos los profesores creemos que Daniel tiene problemas cognitivos, pero, la familia no responde por su salud, y niegan que tenga alguna dificultad. Él no logra leer comprensivamente, no da cuenta de lo que lee con coherencia. He descubierto en Daniel una magia, un destello que guarda en su interior y que con la invención de historias le

permite brillar. Él se sienta y en varios minutos, tras pausas y miradas fijas que lo hacen notar perdido va escribiendo. Sonríe a veces con malicia, se frota el mentón como buscando entre recuerdos alguna palabra perdida, alguna letra confundida entre acentos y signos. Así de fácil escribió la historia de Felipe, en una sentada. Porque le pedí que como no llegó a clase a tiempo, que escribiera una historia. “¿Cualquier historia, profe? ¿De lo que sea?”. “Sí”, le respondí y esperé. Así se fue creando entre nosotros una estrategia de escritura creativa y todos los días me conversaba en los pasillos para decirme cuándo seguíamos escribiendo. En esos ejercicios pude lograr que el estudiante creyera en sus capacidades y se motivara a seguir una disciplina. Porque “animar a los alumnos a escribir utilizando la manipulación ingeniosa de formas lingüísticas o mediante la imitación de modelos expresivos (escribir ‘a la manera de’) se ha convertido en uno de los ejes de la educación literaria” (Margallo, 2011, p. 367).

Figura 4

Escritura creativa “Historia de Felipe”

<p>La historia de Felipe (Texto narrativo)</p> <p><i>Felipe es un niño de 15 años vive con su madre en una pequeña finca en el Municipio de la Estrella, su hermana, su madre y el tienen que lidiar con su padre enfermo de esquizofrenia provocada por combinar las drogas y el alcohol, es una persona agresiva y violenta. Desde pequeño le ha tenido terror inmenso a su padre desde pequeño se ha tenido que esconder bajo la cama mientras golpeaba a su madre, sin embargo le tenía un gran aprecio su padre se preocupa cuando está viviendo en el pueblo y se queda supervisando desde una esquina vigilando que no le pasara nada. Felipe está sufriendo de depresión y de un odio hacia la humanidad ya que su madre se desquita con sus hermanos mayores y con el de vez en cuando, porque es una mamá amorosa. Una tarde llegando del colegio encontró dos camionetas estacionados frente y unos tipos vestidos de blanco llevándose a su padre que estaba más loco que de costumbre al cruzar la cinta amarilla, se paró en un charco de sangre y en el otro constado otros sujetos llevándose un bulto blanco, era que su padre asesino a su madre y a su hermanita menor. Hoy en día Felipe y su hermana viven con su abuela y su padre acabo en el manicomio y todos los domingos van al cementerio a visitar a su madre y a su pequeña hermana.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Daniel, 11º2</i></p>

Así fue como comprendí que el lugar de Daniel eran las historias, y casi todas salidas de su propia experiencia, de su cotidianidad. Me fui convirtiendo en la lectora de sus historias.

Ese profesor que asume la escritura como problema de su clase de literatura, es a la vez un afilado lector de la producción de sus alumnos y más afilado lector, aún de la complejidad que se juega en los procesos de escritura. (Bombini, 2018, p. 163)

A los demás profesores les propuse un plan especial, porque en uno de los días que iba a sustentar un trabajo, el estudiante me buscó preocupado:

Yo no entiendo, profe, cómo me salen de fácil las historias, de verdad, no sé qué pasa que las escribo y ya y usted dice que están bien y me agrada; pero, de matemáticas, profe, no entiendo nada, ni de química, y los profesores me van a dejar perdiendo. ¿Le puedo escribir otra historia ya?

Figura 5

Escritura creativa: trabajo final

Historia final

Me llamo Mauricio, soy escritor. Mi apellido no importa. Pero se preguntarán ¿cómo un escritor escribe en la oscuridad de una celda iluminada únicamente por una vela, en el frío absoluto?

Bueno, todo empezó hace unas semanas cuando el vecino me despertó, como todas las madrugadas con su estrépito ruido y su maldito vallenato que tanto odio y que siempre me impedía el descanso. Me asomo por la pequeña ventana de mi habitación, junto a mi cama y estaba el infeliz ese con sus compinches. Es una costumbre desagradable.

En mi cama y vagando en mis pensamientos pienso en una nueva historia basada en la poesía griega. Amo cuando hay silencio absoluto, llega la noche y junto a mi máquina de escribir voy planteando mi nuevo relato, mientras me fumo un cigarrillo y en una pequeña casetera voy escuchando “La Marcha Turca” de Beethoven. Ustedes saben que la noche es la mejor hora para nosotros los escritores por el silencio que alimenta nuestra inspiración.

De un momento a otro su nauseabunda música interrumpe mi concentración, mi euforia no da para más. Ya varias veces le he hablado, he hablado con él y me ignora. Decidí investigarlo, lo seguí en mi automóvil vigilando su rutina, con mi nueva pistola automática.

A las 2:00 p.m. salía de trabajar, a las 6:00 p.m. botaba la basura dejando la puerta entreabierta. En una de esas ingresé, me escondí en su casa, regresó y se metió a la ducha. Pensé hacerlo ahí, mientras se duchaba: cogerlo desnudo como vino a este plano terrenal. No fui capaz en ese momento, entonces esperé que saliera. Cuando lo hizo agarró sus llaves y se fue. Me quedé esperándolo en el silencio absoluto.

Regresó en la noche con varias latas de cerveza que dejó caer en el instante en que me vio. Nos miramos brevemente, y cerré los ojos mientras le propinaba tres tiros en el pecho, cuando se desplomó respiré profundo, miré las paredes salpicadas y corrí hacia mi apartamento. Me encerré y lloré y lloré en el suelo hasta que me quedé dormido.

Días después, acostado en mi cama estaba dando vueltas sin conciliar el sueño, el silencio era sepulcral, no podía dormir. No sé si era por remordimiento o por miedo. Al día siguiente unos sujetos, de traje, tocaron a mi puerta asegurando que eran de la fiscalía, y que venían a arrestarme por homicidio. ¿Cómo lo supieron? Ni idea.

Desde entonces, escribo desde esta lúgubre cárcel esperando sentencia.
Daniel 11^o
(Noviembre, 2021)

La literatura me demuestra una vez más que su ejercicio acerca a los estudiantes a una experiencia de pensamiento. Hice un compromiso, y las directivas aceptaron su validación a través de la escritura creativa. El estudiante accede a la cultura escrita, participa con su pensamiento en la invención de personajes, se proyecta en sus deseos, así la literatura y sus funciones van cumpliendo los fines que se proponen en la escuela. Así se va configurando el *saber literario escolar*. Y en esa configuración sucede algo distinto de lo que siempre ha sido; lo que irrumpe lo cotidiano, lo que emerge de una fuerza, de un pensamiento o un acto y es diferente a lo ya sabido; se llama *acontecimiento*. En este es donde tiene lugar la obra pedagógica.

Jose es otro muchacho que va inventando sus historias a medida que pone su experiencia y su soledad al servicio de la ficción. Es conocido por sus *piercings* en el rostro y boca. Sus uñas son largas, luce anillos gruesos, el pelo es largo y con solo 17 años ya es padre. Lo conozco hace varios años. Una vez se acercó muy preocupado, y me dijo, “profe, me remitieron a un psiquiatra, yo estoy loco, tengo depresión, me mandaron a tomar unas pastillas:

Fluoxetina”. Hoy, José está cursando undécimo grado y tiene materias pendientes. Cuando llega al aula, ya han pasado más de 40 minutos cada mañana. No es puntual, llega afanado, en silencio, preocupado, a veces sonrío y pregunta por lo que estamos haciendo; otras, solo se sienta y se concentra en mirar su celular. Me molesto con él por su relajada actitud y su respuesta es con frecuencia, “profe, yo sé que soy lo peor, voy a perder”. Y mi molestia cambia por su insolente respuesta, entonces le insisto que no es así, que puede inventar su vida si quiere, y que debe cumplir con las tareas, las propuestas de lectura y escritura, que no por llegar tarde él es lo peor; que no se insulte, que debe concentrarse; entonces, vuelvo a intentar, le digo que hay que hablar, que por qué está llegando tarde, que por qué está faltando, que por qué no cree en él, y dice: “no tengo en qué creer”. De nuevo me frustró. A la semana siguiente llegó a las clases de refuerzo y recuperación, llegó con la idea de querer hacer algo, de estar listo para escribir, escribir una historia de ficción: “es ahí profe, donde puedo hacer lo que quiera, como usted me enseñó. Voy a recrear una historia real, pero soy muy sórdido. ¿Puedo?”.

Figura 6

Escritura creativa: fragmentos de Jose

Todo está muerto. En esta caverna nisiquiera vive la muerte. Es verdad que los muertos no permanecen, ni siquiera la muerte lo hace. Todo vuelve al polvo, pero la caverna preservó su entierro, alineados cada uno con su ofrenda; sus huesos cuentan los secretos de su historia.

Soy un ser de oscuridad, una mirada que acecha y una palabra que ordena. Todos se fijan en mí por ser una persona distante con una personalidad seria; otros temen acercarse a mí, ya que piensan que los voy a rechazar, esto me pone muy triste porque me siento excluido por ellos y también por mí al ser tan violento y expresar a las personas con tanta seguridad mi malestar. Me cuesta creer en el lado bueno de las personas, porque me hicieron daño. Y cuando yo también lo hice le pregunté a mi sombra: ¿alguna vez confiaste en alguien? Hace poco tiempo sí. Pero ahora, tengo que confesar que digo que estoy distraído para disimular tanto dolor.

Jose, 11º3

Klau es una muchacha callada y muy sensible, que iba escribiendo en silencio sus microrrelatos y, finalizando la clase, siempre se quedaba para mostrármelos. Participaba poco, pero cuando lo hacía me sorprendía. A Klau la miran distinto porque no lleva uniforme completo, nunca lo hacía y si su director le reclamaba; ella, con mucha humildad, respondía que no tenía recursos para comprarlo. Pero Klau siempre tuvo esperanzas y supo creer en sí misma, la inscribí a la Universidad de Antioquia porque confié en ella y sé que logrará lo que pocos desean y es formarse como una profesional. Klau pasó a la Universidad a estudiar Economía y hoy está cursando su tercer semestre. El escrito que se

detalla en la [figura 7](#) además de otros que me fue presentando participaron en un concurso de microrrelatos sobre temas cotidianos.

Investigar la escuela con la narración en primera persona

Tal como lo han enseñado [Connelly y Clandinin \(2008\)](#), mirar la realidad a partir de un *estudio narrativo* es una forma como los seres humanos vivimos la experiencia del mundo y la educación, o lo que cada día acontece en las escuelas es una construcción y reorganización de historias cargadas de subjetividad, porque somos los sujetos que

Figura 7

Medellín en 100 palabras. Cuento de Klau

La vacuna

Nos vemos obligados a construir una vida dentro; el desempleo y el aumento progresivo de la pobreza sobresale una vez más con los de abajo. Mis abuelos han montado una tiendita aun más improvisada que nuestra casa en aquella montaña del valle. A su avanzada edad, las circunstancias requieren un refuerzo para su sistema inmunitario. Ha llegado una vacuna, lo digo así, sin signos de admiración, sin entonación, con desconsuelo; ha llegado a la tiendita, mientras organizaba tres docenas de preguntas, ocho libras de agobio y un taco en la garganta.

Cuento #4372

91 palabras

Figura 8

Publicación muro Facebook 7

La escuela pensada y creada por los estudiantes. Ellos ven en la rareza lo ficticio, el mundo extraño, la rareza es un tema de creación que siempre los lleva a un final de cambio, donde ningún ser humano acepta el rechazo por la diferencia. ¿Por qué a los adultos nos cuenta tanto interpretar eso que los adolescentes han sabido y venido entendiendo hace ya rato?

(Martínez, Facebook, 2019-2022)

allí estamos quienes posibilitamos que ello suceda, somos los contadores de esas historias. Por tanto, esta autobiografía tiene su fundamento en la bien denominada *investigación narrativa*, desde nombrarla un *fenómeno* como también un *método*. Porque la narrativa estructura la experiencia, le otorga un lugar y la expande a su análisis, a su estudio. Asumo ambos conceptos, puesto que es mi relato, mi historia el *fenómeno* que permite entregar una experiencia y ella misma se convierte en una realidad personal, profesional y hasta íntima. Y esta en sí es un *método de investigación*, puesto que describo y analizo lo que sucede, lo narro y lo convierto en saber.

Este saber, desde luego, se logra con aquella construcción y re-construcción de una memoria, de un pensamiento, de unos relatos que han formado y configurado toda mi subjetividad como maestra. No puedo dejar de ser sin las trazas de otros, sin familia, maestros, amigos y estudiantes, pero del mismo modo sin el pensamiento y los saberes que me han conducido hasta lo que hoy soy como persona y maestra. La forma como llevo a cabo la organización de un discurso para concebir una obra pedagógica es, indudablemente la posibilidad de relacionar autores de la historia, la literatura, la filosofía y la pedagogía, pero estos autores representan estas disciplinas y son ellas las que permiten un entramado. Lo fundamental aquí es encontrar en esa relación la respuesta a cómo un relato de vida puede transformar una realidad educativa. No podría ser una maestra de literatura sin la historia y la filosofía, y mucho menos sin un saber pedagógico que funda la razón de ser de mi profesión, de mi ser. Soy maestra de literatura porque he podido comprender estas relaciones y sin ellas no podría enseñar y enseñarlas también. Es decir, como acto performativo, enseñé con mi cuerpo, mi palabra y mi acontecer en el aula, en el pasillo, a la vez que es un acto de amor profundo por el saber, puesto que enseñé y creé condiciones para que los saberes, en su relación con otros, conduzcan a consolidar *saber escolar*. No soy maestra de una disciplina, sino que soy una

maestra que ha podido pensar las relaciones del saber de la literatura con la historia y la filosofía y ello nutre y expande mi saber pedagógico que se convierte, junto con lo cotidiano en saber escolar, en *obra pedagógica*.

Avanzar hacia la educación literaria

Durante mi pasantía doctoral por España, frente al reto que implica enseñar literatura, escuchaba las mismas problemáticas que encontramos en Colombia. Esto nos lleva a querer posicionarnos con un discurso que hemos venido estudiando con juicio y que cada vez se aleja más de asuntos estructurales e históricos. Es decir, al aula va la maestra de literatura a formar lectores literarios capaces de interpretar textos y de abrir discusiones con lo que ello trae consigo, y es en parte asumir el estudio de la literatura de forma rigurosa, haciendo de ella un bien que me conecta con la cultura y me otorga fuerza intelectual. En su realización, es decir, en sus relaciones y apuestas estéticas nos conduce a comprender la condición humana; con su estudio, amplió el pensamiento hacia las intuiciones más profundas de la experiencia de los individuos. Su ejercicio implica saber leer literatura y prestar atención a los lenguajes que despliega su interpretación. Discutir sobre las formas de estudiar con los alumnos las actividades que conducen a un análisis no nos aleja de asumir el ejercicio de leer como un acto de placer infinito. Sin embargo, no hay que quedarse allí.

Leer por placer no es a lo que convoca un verdadero encuentro con la obra, la lectura rigurosa y analítica de la literatura, por el contrario, genera placer. Los estudiantes en el aula de clase se enorgullecen y se emocionan cuando infieren el tema de un cuento, cuando encuentran las pistas, las huellas e indicios que los conducen a producir hipótesis narrativas. El corpus que elijo para iniciar el proceso de avanzar hacia la formación de lectores críticos se compone de una serie de cuentos y microcuentos, entre relatos de autores clásicos como también contemporáneos. Es el caso de Sandra Castrillón,

David Betancur, Esther Fleischer y Natalia Maya, todos ellos locales. En las clases se entrega a cada estudiante una copia de los cuentos y voy indagando con la estrategia de “Dime”, de [Aidan Chamber \(2007\)](#), para comenzar la conversación sobre la lectura que se hace en voz alta. Es fundamental leer así, porque nos cercioramos de que todos accedan al cuento. La estrategia *Dime* propone una serie de preguntas para guiar una conversación; no obstante, no es estrictamente necesario usarlas todas, la conversación siempre fluye a medida que los estudiantes dan sus percepciones, y lanzan sus hipótesis narrativas. Se inician preguntas sobre asuntos sencillos que nos conducen a preguntas complejas, hasta llegar a producir hipótesis narrativas y vías de interpretación. Por ejemplo, las preguntas iniciales: ¿cómo les pareció?, ¿qué les gustó?, ¿qué piensan o qué los lleva a pensar?

Algo fundamental que ayuda a sostener la discusión y conversación sin perder el objetivo de la lectura literaria, lo plantea [Chambers \(2007\)](#):

1. Llevar continuamente a los lectores de regreso al texto con estrategias como preguntar: “¿Cómo lo sabes?”. 2. Estar lista para hacer preguntas “generales” que puedan ayudar a que progrese la conversación. [...] 3. Estar lista para hacer una pregunta particular del libro en cuestión. [...] Tienen el objeto de ayudar a los lectores a encontrar un camino

hacia el texto que no han podido hallar por sí mismos. (pp. 108-109)

Indagar inicialmente por lo que sucede es una de las preguntas que dan apertura a una discusión literaria.

Profesora: ¿Qué pasó?

Estudiante 1: La muchacha se estaba drogando, profe.

Estudiante 2: La muchacha se mariaba porque se metió un tampón.

Estudiante 3: Era la menstruación.

Así, luego les pregunto qué elementos del texto permiten deducir esas ideas, entonces, los remito al texto de nuevo. Ellos van buscando las pistas, la forma de justificar sus ideas. El asombro llega cuando ellos descubren que, en el cuento *En el baño*, hay una muchacha que se indujo un aborto.

El enfoque “Dime” no es como el de un libro de texto con un programa mecánico. Su interés no es que los lectores, de cualquier edad, reciban listas de preguntas para que las respondan una tras otra, oralmente o por escrito. [...] Solo se proporciona como ayuda a la memoria. No está pensada para seguirse obedientemente. Las preguntas deben ser parafraseadas para que se ajusten a los lectores participantes. ([Chambers, 2007, pp. 116-117](#))

Figura 9

Fragmento del cuento “Odios”

*La muchacha entró a uno de los baños. Se bajó las tangas blancas, se clavó una agujeta enorme, la aguja de un gigante, se la clavó en la vagina como una inyección fallida. Respiró como un animal para no gritar. Respiró como si diera a luz y esperará otra contracción. Respiró asustada. Alguien entró al cuarto de los baños, se lavó las manos. Abrió el lavamanos. Entró al baño de enseguida. Orinó. (Fragmento del cuento *En el baño*. Sandra Castrillón (2007))*

Adicionalmente, cada grupo y cada estudiante concentra su atención en puntos distintos de los relatos y es ahí donde comenzamos una suerte de conversación donde se lanzan preguntas que van guiando la interpretación. Es importante leer en clase literatura e interpretar literatura. No quedarse en hacer preguntas de comprensión literal que lo único que buscan es corroborar o verificar si se lee o no, y no si se logran las inferencias y las líneas de interpretación, y por ende la lectura crítica.

En medio de las señales que los llevan a la hipótesis, junto con los estudiantes, voy juntando otros elementos, el ambiente, las características de los personajes, la relación del título con el cuento. Hasta llegar a consolidar el tema y con él hacer la lectura de una realidad que se presenta diariamente. La lectura de cuentos se nos convirtió en un lente para problematizar la realidad. Para pensarla y discutir frente a eso que en la literatura es ficción, pero que en su interpretación se convierte en una verdad ineludible.

Crear comunidades interpretativas en las aulas capaces de construir colectivamente el sentido de las obras sobre las que se debate ha demostrado ser una estrategia muy potente para desarrollar la sensibilidad hacia los elementos constructivos o los valores estéticos y morales de los textos. (Margallo, 2011, p. 365)

En estas discusiones literarias debo saber conducir la participación de los estudiantes hacia una interpretación lógica y que ellos mismos logren encontrar la función de leer literatura en el aula.

Junto a la profesora Teresa Colomer pude convencerme de que el trabajo que vengo desarrollando en el aula busca precisamente seguir sus apuestas y realizaciones frente a la formación de un lector literario en el aula. Partir de lo que yo llamo *escuchar al estudiante con sus experiencias* es de alguna manera lo que ella y su equipo de investigación han propuesto con las actividades escolares:

Prácticas sociales para la lectura

Esta pretende implicar al estudiante en su formación, conducirlo hacia un deseo de saber a través de la lectura literaria. “No se da agua a quien no tiene sed”, decía la profesora Colomer. Por tanto, invitar al estudiante a que se involucre en su aprendizaje es un punto de partida. Esto se logra con actividades en las cuales su voz sea escuchada; sus experiencias, compartidas, y sus demandas respecto a sus gustos, atendidas. Me refiero a qué espacios en la ciudad frecuenta un joven, qué tipo de gustos musicales escucha, qué lee y cómo participa de eventos culturales y deportivos. “En cuanto a las actividades adecuadas para fomentar el hábito lector, es importante ‘descolarizarlas’ y que, en la medida de lo posible, imiten las prácticas sociales lectoras en torno a los libros para no desnaturalizar su propósito” (Margallo, 2011, p. 358).

Así es como he logrado llevar a los estudiantes a museos, charlas y encuentros con otras instituciones, cine y demás eventos culturales. Las prácticas sociales llegan al aula, pero el estudiante también quiere salir del aula a otros espacios y en ellos poner su potencial creativo para que trascienda a formar otros gustos, otras miradas, buscar otras oportunidades y así lograr que lo que sucede en el aula se convierta en acontecimiento de saber.

Prácticas de comprensión hacia una lectura interpretativa

- Disponer lecturas y relatos cortos con los cuales inicié identificando superestructura, relaciones explícitas, esquemas narrativos y tramas, para pasar luego a inferencias complejas, postulación de hipótesis, discusiones literarias que sean conducidas hacia la lectura crítica y la relación con su realidad, a la vez que asume postulados y referentes con otros autores.
- Identificar momentos de *tensión*, de *intensidad*, llegar a la temática y construir

tesis argumentativas para escribir pequeños ensayos.

- Consolidar ejercicios de escritura literaria. “La interpretación no se presta a ser transmitida, sino que necesita construirse” (Margallo, 2011, p. 364).

Prácticas de sistematización para evaluar el aprendizaje

En estas, se ejercita al estudiante para que haga consciente su aprendizaje; se retoman los avances, los aciertos, se vuelve a la lectura comprensiva, se crea conciencia de lo aprendido con la reflexión y el análisis de las dificultades y aciertos. Se brindan más oportunidades y se vuelve a la práctica una y otra vez, para que lo aprendido se instale en su memoria y pueda lograr aplicaciones con las otras áreas afines como la filosofía, las ciencias sociales, la ética y el arte. En las actividades de sistematización se procura generar un producto y que con él el estudiante participe dentro de la comunidad educativa en eventos institucionales, bien sea en una feria, una publicación o cualquier actividad que lo haga responsable de su saber. En las prácticas de sistematización del saber literario que he logrado con los ejercicios de comprensión, relaciono otro tipo de textos con la misma temática, con la condición de que los estudiantes puedan encontrar sus relaciones y diferencias respecto a las estructuras, temas y lugar de producción. El artículo de opinión es uno de los textos que más permiten el avance de los estudiantes hacia una lectura crítica y en relación con los relatos. Así voy consolidando a partir de los contenidos que también he creado, como talleres, esquemas y rúbricas, un saber propio del aula de lenguaje y literatura, y se avanza a la educación literaria que es la que permite al estudiante darle sentido a lo que lee y ubicarlo en sus prácticas de pensamiento cotidiano.

Así, pues, encuentro unas líneas de progreso que permiten que la educación literaria funcione en el aula, estas propuestas son producto de uno

de los cursos presentados por la profesora Teresa Colomer durante mi pasantía doctoral. Aquí algunas notas fundamentales. No se trata de seguir al pie, sino vincular nuevas propuestas para que en su transitoriedad se avance en la lectura interpretativa y en la formación del lector literario, tal como vengo haciendo en mis clases de literatura.

- De lo ajeno a la implicación personal: que los estudiantes estén implicados para que haya un deseo de leer literatura.
- Del dominio incipiente de las habilidades lectoras al dominio experto: que lean interpretando, sin quedarse en la lectura literal, sino que apuesten por hipótesis narrativas.
- Del conocimiento implícito a lo explícito: que tematizen y conceptualicen.
- De un corpus restringido a otro más amplio: los inicios son lecturas que atrapen y así van deseando leer textos más amplios y complejos, como novelas cortas y analizar poemas y ensayos literarios.
- De formas limitadas de disfrutar a otras más variadas: abrir espacios de lectura oral, crear propuestas como clubes de lectura y grupos juveniles.
- De interpretaciones más literales a otras más complejas: el placer de entender e interpretar que permite el análisis hermenéutico de los cuentos. Relaciones conceptuales en el relato que les permite construir sus propias tematizaciones.
- De la recepción sin contexto al uso de la información contextual: implica que los estudiantes tengan más conocimiento de los autores desde su lugar de creación y producción de la obra, muy de la mano con propuestas guiadas con otros profesores de áreas afines, como ciencias sociales, historia, filosofía, ingeniería o matemáticas, ciencia ficción y tecnología. Además, de los saberes que emergen en la lectura literaria al analizar e identificar los contextos

históricos, políticos, sociales y culturales que presentan los relatos, cuentos, poemas, novelas, entre otros.

Educación literaria y una apuesta por lo cotidiano³

En las aulas de clase, muchas de las propuestas surgen porque tienen como punto de partida la reflexión de lo que se conoce como *incidentes críticos y relatos de experiencia* en la práctica pedagógica. Ambos son fuerzas que posibilitan de nuevo los acontecimientos de saber. En la escuela estos dos sucesos o fuerzas no son una respuesta para decir que la relación saber/poder en el aula está instaurada en el saber del maestro por lo que enseña y el poder de este por ser la autoridad. No me refiero a relaciones de fuerza en sentido estricto o definido, sino al acontecimiento del saber que se convierte en relación de fuerza y tensión, que son de extremo a extremo y que solo se producen en su mismo acontecer. El poder se estudia en su producción, al igual que el saber desde sus condiciones de posibilidad. Es decir, las relaciones de saber/poder como acontecimiento en el aula son en sí la respuesta al acontecimiento. Sé que la escuela no ahorra experiencias, y en esa medida todos los días el escenario escolar nos ofrece maravillosamente esos incidentes. Y digo “maravillosamente” porque en las tensiones y las crisis está la oportunidad de creación y decisión: situaciones de violencia escolar, matoneo, homofobia, acoso, entre otros incidentes, me llevaron al cuestionamiento y a la posibilidad de creación; porque, como afirma el científico y educador alemán Martín Buber, “en lo profundo, la crisis es pura decisión: no un vacilar entre empeoramiento y mejoría, sino decisión entre descomposición y renovación

de tejido” (citado por Friedenthal-Haase, 1992, p. 29). Superarla es la esperanza. Eso sucedió en mi institución con estas situaciones, comencé a tomar decisiones, de la mano de mis estudiantes. Porque no se puede dejar pasar, ni poner al margen el saber de la experiencia; la obra pedagógica la escribo y se escribe cada día con los estudiantes, dejando que lo que acontece sea la posibilidad de ver distinto. ¿Qué he concluido en medio de toda esta experiencia que narraba la cotidianidad escolar? Pura humanidad, es decir, la sencilla y a la vez compleja diversidad, pero a la que nadie le había puesto la atención y el cuidado necesarios. La escuela nos hace creer que todos somos iguales y por eso permitimos que uniformen no solo los cuerpos, sino también las mentes. Entonces, los primeros cambios fueron implicar a toda la juventud escolar, y crear espacios de discusión; algunos podrán decir que eso es un ejercicio cotidiano en la escuela y que se hace en todas partes, y sí, eso es lo que preferimos que pase en todas las escuelas y colegios de Colombia, el punto está en que hay que hacerlo una realidad, volverlo un ejercicio cotidiano.

Hace más de siete años hablar de diversidad sexual en el aula era motivo de asombro y censura, y por eso ese ejercicio lo llevé a las discusiones de clase, porque si no hay discusión y conversación, no hay lugar a la construcción colectiva.

El segundo cambio fue que los espacios de discusión pasaron a ser acontecimientos de participación institucionales: Salón Escolar de Artistas (SÉ-Arte), idea que nace del Salón Nacional de Artistas que se dio en Medellín, entre 2014 y 2015. La sugerencia fue recorrer con estudiantes, los museos y hacer visitas guiadas. De repente, de regreso a las aulas, ellos comenzaron a proponer expresiones artísticas donde el grupo fuera el protagonista; así emergieron algunos *performances* e instalaciones artísticas con las que visibilizaron la diversidad como expresión estética. Ellos mismos crearon la consigna “Yo soy único...” y cada uno quiso exponer su idea: “Yo soy... negro”, “Yo soy... gay”, “Yo soy... anoréxica”, “Yo soy...

3 Los siguientes apartados son una adaptación de la publicación digital *El Diario de la Educación*, que me invitó a presentar la experiencia significativa en una institución educativa. El reportaje completo se titula “Yo soy diferente, una respuesta a la tensión de los estereotipos de género” (Martínez, 2020), que forma parte de la Fundación Periodismo Plural y cuenta con la trayectoria en el ámbito pedagógico de la Editorial Octaedro, en España.

dibujante”, entre otros. Lo que surgió de ahí fue que cada año, en la semana en la que se conmemoraba la identidad cultural “antioqueña”, decidí transformar esa identidad y celebrar la Semana de la Diversidad Sexual y la Diversidad Cultural, y todo aquello que nos hace diferentes y únicos; porque en la escuela la proyección ha sido luchar en contra del estereotipo, del machismo y de la violencia de género; no podemos permitir que los lenguajes verbales y corporales sean la expresión de rechazo y exclusión. Creemos que allá donde nace el Sol, como cariñosamente le decimos al colegio, la verdadera acogida no es señalar al gay, al negro, al indígena, al venezolano, al gordo, a lo femenino y a lo masculino como un paquete de diversidades, o el lugar donde caben todos sin importar nada; la verdadera hospitalidad es acoger a la juventud, importándonos cada uno de ellos, aprendiendo cada día a conocerlos; a cuidarlos, y creer en todos como una fuerza vital y entre todos nos debemos amar y cuidar.

La otra mirada a la perspectiva de género

La perspectiva de género la asumo como una mirada respetuosa hacia la identidad y la singularidad, por lo que se es capaz de reflexionar la construcción social de los cuerpos como parte de la cultura y que nos hace justos y humanos.

Para quienes trabajamos en contextos escolares, desde la convicción, la perspectiva de género ha sido una necesidad visible y emergente en las mismas experiencias y encuentros de aula. Desde ahí, lo necesario ha sido observar, acercarme a la conversación de los jóvenes y participar con ellos, luego, asumir la reflexión profunda y efectiva frente a lo que acontece. Se ha vuelto parte de los saberes escolares. La perspectiva de género es una forma de comprender y aplicar el cuidado de sí, el cuidado del cuerpo que en sí es una construcción social que habla, significa y se nombra: un acto ético con el cuerpo y su performatividad; es decir; con mis estudiantes en los encuentros de clase, posibilito condiciones para que se dé la reflexión y

la discusión respecto a la identidad, la diversidad y el cuidado, por eso hemos logrado, como realidad, comprender al otro.

Los jóvenes y nuestras estudiantes han posibilitado en los encuentros la construcción de condiciones para pensar clara y conscientemente una relación consigo mismos desde la aceptación y el amor propio; una relación con los otros desde el respeto y el vínculo; y una relación con el mundo desde la diversidad.

“Siento que siento”, dice [Esquirol \(2018\)](#) porque el yo expresa la singularidad de sentir. Nos hace comprender la vida singular de cada sujeto. El sentir propio es una forma de conciencia. Sentir es una forma de nombrar el yo, un pronombre sencillo, no un posesivo, sino una singularidad que nos vincula con el goce de la vida y con el cuerpo y en ese sentido, amamos lo que cada uno acepta para sí mismo (p. 43).

En un vínculo de respeto y escucha esa posibilidad de comprender sin juzgar es el acto ético más bello que tienen los estudiantes de mi institución, y en esa medida la inclusión es también un acto ético y amoroso con el otro en su singularidad, pero también en su acogida.

Si hay conexión amorosa, de complicidad, hay un reconocimiento por el otro, es el juego de la sinestesia, porque está la posibilidad de dar voz, de mirada atenta, de tacto y escucha, y si esto hace resonancia, hay comprensión por la diferencia, porque el otro es otro distinto a mí. Si logramos esto, difícilmente hay desigualdad en la enseñanza. Hay que defender la escuela como espacio que iguala. Pero con las condiciones para que pueda ejercer la justicia natural de la equidad. La justicia natural es una justicia por el cuerpo, contraria a la ley impuesta: la de unificar a los jóvenes. La resonancia para que haya equidad es dar a cada uno lo que es en su singularidad y que eso nos importe: atención, respeto, voz, escucha. Todo esto es un juego de palabras: inclusión no es una conexión amorosa “sin importar quién es”; no es “la cualquieridad” de la que a veces han hablado. El otro me tiene que importar, porque de lo contrario no

habrá hospitalidad. A veces la escuela no se ocupa de esperar a los alumnos, sino que solo los recibe, les abre la puerta sin hospitalidad.

“Hospedar” y “acoger” significa dar refugio humano: no acogemos al otro en nuestras “propiedades” (casa y tierras) [escuela], sino que lo acogemos en nuestra humanidad. La hospitalidad no nos hace perder raíces y, sin embargo, nos hace más ligeros; nos aleja de las identidades estáticas y rígidas para actualizar el proceso de identificación. (Esquirol, 2015, p. 37)

Por eso la conexión amorosa es cuando nos importa el que llega. Lamentablemente, la tensión política y económica no nos deja a veces hacer el trabajo bien hecho, porque nos dicen: “hay que recibirlo y punto”, pero la escuela no es del todo nuestra, es de todos (Martínez, 2020).

Conclusión

La comprensión de la diversidad en la escuela es condición de posibilidad para que haya inclusión y acogida reales, y son reales porque sé siempre quién es el otro y comprendo la diferencia e intento volverlo un hecho; y son reales, porque las incorporo y las vuelvo realidad en mis prácticas de escritura y discusiones de clase, en la interpretación literaria, en la conversación cotidiana del espacio escolar y en las prácticas sociales.

Considero que movilizo el pensamiento con la formación en cultura; cada una de las expresiones artísticas, literarias, estéticas y sensitivas nos permite conectar con lo humano, y así mismo ser objeto de transformación del pensamiento. Yo me resisto a no dar a los estudiantes el saber que merecen, me resisto a no creer en la juventud y en su capacidad crítica, me resisto a que la escuela y el aula sean un lugar, una concreción. Creo que la escuela es acontecimiento, no espacio; en ella hago acontecer las relaciones de saber y también la conversación para que a los estudiantes se les posibilite creer en sí mismos. El centro son los estudiantes.

Yo creo que toda esta juventud necesita credibilidad, porque es la generación creativa, la generación que se asombra y me asombra; es la generación sin miedo, que habla, interrumpe, y no se conforma, que reclama el derecho; por eso hay que darles educación de calidad. Si les doy lo justo, si a nuestra juventud les doy voz y condiciones para pensar críticamente, ellos podrán inventar el nuevo mundo.

El relato de la escuela como obra pedagógica debe ser tenido en cuenta desde quienes lo hemos consolidado y confiado en que la escuela es un espacio autónomo para construir un saber propio que junto con el saber pedagógico se desplazan y le dan lugar al saber escolar. Los relatos de vida no pretenden asegurar la verdad, pero los relatos de vida y la investigación biográfico-narrativa sí me conceden una posibilidad de pensar la escuela de otra forma.

Como maestra deseo y amo el saber; no es una posesión, puesto que, si lo deseo y lo amo, lo pretendo; lo busco en el acontecimiento que es la escuela, en los lugares donde emerge con la lección que preparo para mis estudiantes, en mis incertidumbres y preguntas, en el saber mismo busco que algo ahí pase en relación con algo, en las formas de producción. En los espacios virtuales donde narro las anécdotas que comparto con la comunidad. Esos acontecimientos del saber son como las chispas que van encendiendo las ideas de otros maestros que también se narran. Por eso, la escuela y sus experiencias todavía se actualizan en cada relato. Por eso, hay que seguirla narrando. Ahí hay otra fuerza, la del discurso anecdótico que se está extendiendo en las redes. En las pequeñas historias que no dejo de contar porque son únicas del espacio escolar. Crear o producir saber en la escuela es abrirme a la interpretación, como a caminos de problematización; es decir, tanto a las relaciones de comprensión y producción. El saber que se construye es el que se ha pensado, el que se encarna en la incertidumbre, en los lugares de tensión que me deja solo más preguntas, en sus relaciones con otros conocimientos, con otros objetos y con otras experiencias.

En el encuentro con los alumnos sucede el saber. La escuela sucede siempre, emergen en sus dinámicas y rutinas unas prácticas que irrumpen el acontecer diario. Por tanto, el saber es acontecimiento, es una relación, es un surgir en el aula.

Reconocimientos

El artículo titulado **“La escuela como acontecimiento para construir saber literario. Apuesta por la diversidad”** es producto de la Tesis Doctoral que se desarrolló en la ciudad de Medellín durante los años 2018 y 2022, llamada **“Miradas, voces, resonancias y performatividad en los relatos autobiográficos de una maestra que consolida una obra pedagógica y construye saber literario para la escuela”** y fue laureada con la distinción Cum Laude. La investigación no fue financiada, sin embargo, el doctorado se realizó gracias a la Beca que Sapiencia otorga a los maestros públicos de la ciudad de Medellín.

Referencias

- Bombini, G. (2018). *Miscelánea*. Noveduc.
- Castrillón, S. (2007). En el baño. En S. Castrillón, *Odios* (pp. 71-73). Universidad de Antioquia.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. Fondo de Cultura Económica.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativas. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente* (pp. 11-59). Leartes.
- Eagleton, T. (2013). *El acontecimiento de la literatura*. Península.
- Esquirol, J. M. (2015). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Acantilado.
- Esquirol, J. M. (2018). *La penúltima bondad*. Acantilado.
- Friedenthal-Haase, M. (1992). Educación de adultos y crisis en el pensamiento de Martín Buber. *Educación*, (45), 21-38.
- Han, B.-C. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Larrosa, J. (2018). *El profesor artesano*. Noveduc.
- Margallo, A. M. (2011). La educación literaria como eje de la programación. En U. Ruiz y M. D. Abascal (coords.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 336-373). Graó.
- Martínez, P. (9 de diciembre de 2020). Yo soy diferente, una respuesta a la tensión de los estereotipos de género. *Eldiariodelaeducacion.com*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/12/09/yo-soy-diferente-una-respuesta-a-la-tension-de-los-estereotipos-de-genero/>.
- Martínez, P. (agosto de 2021). *Miradas, voces, resonancias y performatividad en los relatos autobiográficos de una maestra que consolida una obra pedagógica y construye saber literario para la escuela* [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia.
- Rechia, K. C., Dias da Costa, G. y Bertazo, T. (2020). Elogio al oficio docente. Una exposición. En C. Jorge Larrosa, *Eliogio del profesor* (pp. 381-402). Miño y Dávila.
- Terrón, A. y Velásquez, P. (1999). La historia de las disciplinas escolares, una contribución esencial al conocimiento de la escuela. El caso de la aritmética. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 305-333.

