

Perspectivas/narrativas/lenguajes de la singularidad: las huellas de la experiencia escolar como aporte a la construcción de una sensibilidad inclusiva¹

Lina María Vidal Gómez, candidata a doctora en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia
correo electrónico

Ángela María Cardona Rivas, candidata a doctora en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia correo electrónico

Resumen

Este artículo presenta la experiencia del semillero de investigación Hilos Discursivos del grupo de investigación Senderos del Tecnológico de Antioquia, la Institución Universitaria (Medellín, Colombia), en un ejercicio de expresión narrativa en el marco de un proceso de sensibilización hacia el enfoque autoetnográfico, realizado en el primer semestre de 2020. Los participantes, estudiantes de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, egresados de la misma y estudiantes de la Maestría en Educación, fueron invitados a escribir sobre experiencias significativas de su trayectoria escolar y sus relatos hicieron un énfasis especial en experiencias sensibles que dejaron una huella en ellos y abordaron predominantemente carencias y dificultades frente al ideal sociofamiliar y educativo. En estas narrativas, la escuela aparece como agente normalizador que invisibiliza ciertas sensibilidades o que, incluso, las violenta en su afán de homogeneizar la experiencia escolar en términos de lo que resulta o no funcional para sus propósitos pedagógicos y disciplinarios. En la lógica de la funcionalidad, las sensibilidades resultan menos importantes que las capacidades y se desconocen las experiencias que marcan la vida de los estudiantes en otros ámbitos y que inciden en sus actitudes y posibilidades frente a las exigencias educativas.

El análisis de las narrativas permite concluir que la percepción de las singularidades como *exterioridades* en la normalidad del ámbito escolar ha llevado a formas de exclusión que se han naturalizado en el ejercicio disciplinar docente. Se aprovecha esta interpretación como una oportunidad de problematización de las nociones de capacidad y discapacidad, y del reconocimiento del valor de la singularidad en aras de promover una sensibilidad inclusiva en los maestros en formación.

Hacia una sensibilidad inclusiva

¹Por Lina María Vidal Gómez, candidata a doctora en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia. Ángela María Cardona Rivas, candidata a doctora en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia.

La vida hay que vivirla hacia delante pero solo se puede comprender hacia atrás.
Kierkegard

... la aceptación de sí mismo y el autorrespeto no se dan si el quehacer de uno no es adecuado al vivir.
Humberto Maturana

Svetlana Alexiévich (2015) en su libro *La guerra no tiene rostro de mujer*, reflexiona sobre la historia de su forma de sentir las memorias de la guerra y escribir sobre ella, desde su vida personal y escarbando en los márgenes de la memoria oficial (la de los hombres, la de los heroísmos y hazañas) de la Segunda Guerra Mundial, en los relatos de las mujeres, en su relación con los censores y su autocensura. En el proceso reflexivo al que la empuja su propia escritura, la autora descubre que ya no le interesa solamente la historia no contada de la guerra, ni tampoco “la realidad” que la obsesionó tanto tiempo, sino que arriba a la construcción de una realidad más vital e importante para ella, una historia de los sentimientos sobre la guerra. Su obra es también la historia de las voces que no habían sido escuchadas y que de diversas maneras estaban siendo proscritas. La escritura reflexiva y el dejarse afectar por las reflexiones y recuerdos de sus entrevistadas, constituye no solo una atención distinta a la memoria, sino también una problematización de las categorías oficiales de la memoria, de las capacidades para ser guerreras, de las huellas de la vida combatiente en la configuración de sus subjetividades.

Una indagación de los sentimientos, atemperada por los distanciamientos superpuestos que posibilita la lejanía temporal y la escritura, trae aparejada el reconocimiento de la singularidad. Es singular aquello que se recrea, aquel que lo vivenció y aquel o aquella que hoy lo rememora. De algún modo, claro, ese episodio pasado es bañado con la luz de la identidad actual y no deja de representar una marca, una huella de aquello que uno fue, y que adquiere relevancia para comprender lo que se es hoy, aunque sea difícil de precisar.

Ray Bradbury (1995), en su libro *Zen en el arte de escribir*, rememora esa experiencia de ir al pasado, a sus experiencias tempranas, y reconocer allí algo que uno fue; algo que dé pistas sobre la trayectoria de vida. En su caso particular, descubre que el gesto decidido del niño de 9 años que fue en 1929, su propensión a la ficción, le permitió ser el escritor en que se convirtió.

A veces me anonada la capacidad que tuve a los nueve años para comprender que estaba en una trampa y escaparme.

¿Cómo fue que el niño que era yo en octubre de 1929 pudo, por las críticas de unos compañeros del cuarto curso, romper sus historietas de Buck Rogers y un mes más tarde pensar que esos compañeros eran todos un montón de idiotas y volver a coleccionar?

¿De dónde me venían la fuerza y el discernimiento? ¿Qué clase de proceso me ayudó a decir: Más me valdría estar muerto? ¿Qué me está matando? ¿De qué estoy enfermo? ¿Cuál es la medicina? Obviamente, yo era capaz de responder. Designé la enfermedad: haber roto las historietas. Encontré la medicina: volver a coleccionar, no importaba qué.

Lo hice. Y bien hecho que estuvo.

Pero de todos modos: ¿a esa edad? ¿Acostumbrado como está uno a responder a la presión de sus iguales?

¿De dónde saqué el valor para rebelarme, cambiar de vida, vivir solo?

No quiero sobrevalorar el asunto, pero maldita sea, me encanta ese niño de nueve años, quien demonios fuese. Sin su ayuda yo no habría sobrevivido para presentar estos ensayos. (...) De modo que coleccioné comics, me enamoré de las ferias ambulantes y las ferias universales y empecé a escribir.

Así pues, ese niño de cuarto curso, que ya había experimentado la presión de responder a un ideal impuesto por sus iguales, se opone a esa presión para salvar su singularidad. Y la opone, contra la muerte, como una medicina, una salud que lo llevó a “cambiar de vida”, a tornarse otro, a sobrevivir para ser escritor. Y hay que resaltar el énfasis que hace Bradbury en su capacidad de responder, de designar aquello que lo ha herido -que viene del grupo- y de encontrar la manera de curarse, afirmándose a sí mismo y dando valor a su propio universo de imaginación y creatividad.

En esta misma línea, los trabajos de Michel de Certeau (2000) y Michèl Petit (2013) invitan a situarse del lado de la singularidad más que de la representatividad, y de la creatividad de las prácticas más que de los sentidos instituidos, apuntando a resignificar esas prácticas: sociales, lingüísticas y de apropiación cultural, de los actores sociales en distintos ámbitos.

La perspectiva de lo singular invita a comprender estas prácticas en su interrelación y desde los deslizamientos, desviaciones y metaforizaciones *efectuadas* por los practicantes. De ahí que se considera pertinente este enfoque en atención a la urgencia de revalorizar y legitimar la riqueza de múltiples expresiones de la singularidad que la institucionalidad ha desconocido, silenciado o reprimido históricamente.

Como lo señala Michèl Petit (2013), al explicar la postura que asumió en su reconocido estudio sobre la lectura para el Ministerio de Cultura francés, el cual evaluó el rol de las bibliotecas públicas y la lectura en barrios marginados en la lucha contra los procesos de exclusión y marginación, situarse del lado de la singularidad de la experiencia requiere también una metodología y aclara que ese posicionamiento implica tomar una distancia consciente sobre otros posicionamientos epistemológicos y metodológicos:

(...) al escuchar a estos jóvenes comprendí mejor lo que está en juego en la lectura. Lo cual no significa que crea a pie juntillas todo lo que dicen. Pero me niego a adoptar la postura de la suspicacia sistemática que por mucho tiempo se aplica en las ciencias sociales. Del mismo modo, creo que debe prestarse atención a la singularidad, cuidando de no reducir al otro a un “ejemplo” ambulante, una “muestra representativa” encarnada (p.55)

Esto es, comprender la voz como expresión de una experiencia singular sin que por ello se desconozcan, en esa voz y en su relato, las marcas de la trayectoria de un sujeto social.

La escuela, como ámbito del ejercicio de distintos mecanismos de inclusión en las prácticas docentes y en las relaciones sociales en la comunidad educativa, es también un foco de producción de subjetividades y de reconocimiento o negación de singularidades. Por ello, la reflexión sobre las prácticas docentes ha constituido en la investigación educativa una apertura

a un universo más amplio de relatos de vida, conocimientos situados y voces que no habían sido escuchadas. Justamente porque, como señala Aldo Ocampo González (2020), *la inclusión es pensar otras formas de hacer educación*, la urdimbre del sistema educativo ha venido siendo flexibilizada y hasta desestabilizada para su resignificación en perspectiva incluyente.

Las apropiaciones etnográficas y fenomenológicas en la investigación en educación han provocado exploraciones en las que sigue siendo pertinente la problematización de la inclusión, desde la comprensión de las prácticas educativas y la creación de escenarios pedagógicos orientados a la reflexión y el rastreo de la experiencia significativa de lo educativo. Así mismo, la antropología se ha ocupado del estudio de la inclusión y las condiciones de “déficit” o “discapacidad” como cualquier otra realidad sociocultural que tiene lugar en su contexto; una realidad compuesta de singularidades que puede volverse inteligible mediante la interpretación, en el sentido que la plantea Geertz (1996). Sin embargo, esta apropiación condujo a demarcaciones del terreno de los *Otros* gracias a condiciones de marginalidad, racialidad, género, o déficits respecto de estándares medicalizados (Petrina, 2006) o de sociedades “más avanzadas”, entre otros. De este modo, desde otros enfoques, surgió la necesidad de incorporar nuevas dimensiones en la interpretación: la dinámica social del poder que visibiliza el sentido común hegemónico, un entendimiento de la cultura como producto de la reformulación de los agentes sociales y la incidencia de quien investiga en lo que investiga (Guber, 2001; Bourdieu, 2007 [1980]; Grimson y otros, 2011). Así, concepciones como la de discapacidad pueden entenderse como producto de negociaciones en las cuales intervienen relaciones de poder y la experiencia de los sujetos que se considera tienen un déficit, como analiza Guerrero (2010).

El acercamiento a la cuestión de la inclusión, por esta vía, se conecta con diferentes ámbitos reivindicativos en la lucha por el acceso a los derechos y a las condiciones apropiadas para el ejercicio de los derechos dependiendo de los contextos y de la actualidad de las identidades. La necesidad, de índole política, de hacer un reconocimiento de la diversidad cultural tiene sentido en el marco de buscar la implementación de los derechos humanos, que se supone ejerce un contrapeso a todos los mecanismos de discriminación en tanto que todo ser humano es sujeto de unos derechos fundamentales y éstos son inalienables. Entre otros procesos, esto ha dado lugar a políticas de etnoeducación y a un extenso desarrollo normativo dirigido al sector educativo. Si bien la ejecución de estas políticas empieza a suceder en Colombia en el marco de la Constitución actual, promulgada en 1991, uno de sus resultados más reiterados es el agenciamiento de las comunidades en la crítica a esos mecanismos de inclusión y en la construcción de proyectos de vida comunitarios que revaliden las singularidades de sus saberes y prácticas *situadas* (Escobar, 2010).

Sin embargo, en tanto los debates en torno a las políticas de inclusión en Colombia se instalan, en gran parte, alrededor de la condición étnica y se han apropiado institucionalmente en torno a la noción de *multiculturalismo*, se ha planteado una crítica a esta noción en términos de la operación colonizadora, simbólica y materialmente, expresada en la delimitación de las *exterioridades* de la normalidad occidental, sin considerar la autodeterminación y capacidad de agencia de quienes son objeto de dichas políticas; lo que además, tiende a invisibilizar otras

formas y criterios de exclusión, no sustentadas en la etnicidad sino en la desvalorización de otro tipo de singularidades.

A diferencia de la multiculturalidad, que coloca el énfasis en el reconocimiento de la diferencia y admite el derecho de los diferentes a serlo, la interculturalidad transita al aprecio de lo diferente reconociéndolo como fuente de aprendizaje y enriquecimiento. La propuesta intercultural resalta la necesidad de que se establezcan puentes entre las diversas culturas y que las relaciones se den en un marco de mutuo respeto y valoración (UNESCO, 2017, P. 33).

Como invita Fidel Tubino (2004), es preciso trascender la idea de lo multicultural e ir hacia lo que ha denominado *interculturalismo crítico*. Desde esta perspectiva, el aprecio y el reconocimiento de lo diferente posibilita nuevas interacciones y expande el universo de las relaciones sociales a partir de la creación de posibilidad a diálogos epistémicos horizontales. En este sentido, es en la articulación de prácticas y saberes situados en la transformación de la vida educativa como se puede repensar una sensibilidad inclusiva, en correspondencia con la producción situada de conocimiento y la problematización de los diálogos de saberes.

La perspectiva autoetnográfica en la investigación narrativa

La autoetnografía es una estrategia de investigación, también una perspectiva de registro en el diario de campo y una posibilidad de abordar y, según Escribano y De Sena (2009), de reflexionar el lugar de la subjetividad de la persona que investiga y apuntar a una descolonización respecto de etnocentrismos y a una profundización de la creatividad sociológica en Latinoamérica retomando sus potencialidades:

La autoetnografía hace pie en las emociones y en cómo el investigador siente todo el tiempo el intercambio con otros; el reconocimiento de sus propias experiencias lo invita a ocupar una posición no estática sino dinámica y “jugar” con su centramiento y descentramiento en la acción (p. 7).

Estos autores señalan que el “gesto autoetnográfico” consiste en hacer explícitas y parte de la reflexión las propias experiencias afectivas y cognitivas como sujeto y objeto de investigación de un aspecto de la realidad social que nos interesa. Bourdieu (2007) ya había planteado esta problematización como perspectiva para el estudio de las prácticas sin eludir las formas de objetivación de quien investiga.

El “descentramiento” denota esa actitud continuada y reflexiva que se busca apropiarse en el ejercicio de la autoetnografía para sentir, reconocer, iluminar y reflexionar distintas naturalizaciones que hacemos o “autocentramientos”. De este modo, pueden ser abordadas preguntas sobre por qué pensamos como pensamos, por qué nos movemos como nos movemos, por qué decimos las cosas como las decimos, qué no se dice, quiénes no tienen voz, cuáles son nuestros juicios de valor, cómo todo esto incide en las relaciones con otras personas, y por qué

los espacios escolares son como son, entre otras. Este enfoque busca generar aperturas y recursos de aprendizaje, investigación y creación a partir de la comprensión de las relaciones de poder que se dan en el aula, porque en ellas intervienen concepciones, actitudes y experiencias que pueden pasar desapercibidas u ocultarse en la dimensión que reservamos para el recuerdo personal, que a veces es también la del olvido (Ahmed, 2012).

Para Todorov (2007), el etnocentrismo consiste en elevar a la categoría de universales los valores de la propia sociedad. Podemos extender esto, a elevar a universales los valores de la propia generación o de un grupo social, o los valores de los docentes como valores que los niños deben compartir. De hecho, es aún vigente la crítica de los materiales pedagógicos y los conocimientos que se organizan en cada asignatura como contenidos y representaciones basadas en un conocimiento eurocentrado sin hacer explícita su historicidad y discursividad, que contribuyen a moldear nuestras percepciones y diagnósticos educativos.

Las prácticas etnográficas se han transformado en la dirección de construir lugares de enunciación para reflexionar y confrontar los etnocentrismos, y problematizar el sentido común hegemónico. Esto ha llevado a que surjan preguntas sobre para qué conocer a otros y qué se hace con el conocimiento social (¿dominación, intervención, emancipación, reinención?); así, se ha logrado que se conmuevan, descubran y dejen de pasar inadvertidos distintos modos de autocentramiento, y la apertura a antropologías múltiples y saberes subalternos, que serían construcciones de conocimiento y narrativas desde las periferias. Chacrabarty (2008), desde los estudios subalternos, plantea *provincializar a Europa* sin rechazar sus categorías (estado, familia, clase, comunidad, etc.) sino que se introduzcan en otra forma de pensamiento consagrado a las prácticas de la vida existente en territorios no hegemónicos; transitar hacia la producción de conocimientos en los que la teoría social moderna occidental no aparezca como la única narración posible.

Además, ahora, las formas de sociabilidad que se han concebido como normales, tanto en las centralidades como en las periferias (esto puede entenderse a todas las escalas), están puestas entre paréntesis. El desacomodo de las rutinas, las nuevas dificultades y retos, los nuevos contratos sociales, los nuevos ámbitos y prácticas educativas, se tornan en posibilidad de desnaturalización del sentido común hegemónico a partir de la propia experiencia.

Aprovechando el desmoronamiento de verdades y la nueva visibilización de situaciones que la crisis global debida a la pandemia por el Covid-19 está acentuando, se quiso proponer, como posibilidad de descentramiento, el distanciamiento que el confinamiento y el aislamiento social han traído a nuestra experiencia respecto de la cotidianidad escolar antes de la pandemia y de la vida social en general.

También se incorporó al ejercicio la perspectiva de Langdon (1999) sobre el reconocimiento de las propias limitaciones para comunicar en forma de narrativas escritas la experiencia multisensorial en todas sus dimensiones (culturales, psicológicas, estéticas, políticas, existenciales, acústicas, corporales, etc.), y que, por ello, se trata de aceptar que los textos propios se nutran de la concepción de la cultura y la interacción social como una multivocalidad.

Este planteamiento permite reconocer el carácter político de la construcción de narrativas. Para el enfoque autoetnográfico, la búsqueda de la comprensión de las prácticas educativas a través del ejercicio de visitar la trayectoria educativa personal nos lleva a entendernos como parte de las prácticas que queremos reflexionar y transformar.

Un mapa para el registro de huellas de la vida escolar: orientaciones para el ejercicio de escritura autoetnográfica en el marco del semillero Hilos Discursivos

En el semillero Hilos Discursivos cuenta regularmente con 22 participantes voluntarios, entre estudiantes de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, egresados de la licenciatura y maestrantes. Se ha venido configurando como un espacio extracurricular de investigación hacia el autorreconocimiento, respeto, escucha y sensibilización en el intercambio. Los estudiantes, desde los primeros semestres de la Licenciatura, se involucran activamente en las tareas, comparten sus sentimientos sobre las lecturas, su proceso de aprendizaje, sus prácticas iniciales y formulan opiniones y preguntas.

Desde esta perspectiva se comprende al semillerista, como un actor comprometido con la comprensión de su contexto desde los referentes pedagógicos y disciplinares que ha construido a lo largo de su trayectoria de formación y de vida; como conocedor de contextos y realidades diversas cuyos saberes situados enriquecen las discusiones y problematizaciones que venimos construyendo. Y también se reconoce como mediador; acerca a su experiencia y a su interpretación, pues a través de su voz, se oye también la voz de aquellos con los que están investigando y creando en los escenarios de práctica y en sus comunidades.

Este posicionamiento privilegiado produce formas de comprensión sobre fenómenos sociales, educativos y culturales que tienen un alto potencial para aportar a la construcción epistemológica de las comunidades académicas, la acción política y la transformación de las prácticas pedagógicas, entre otros ámbitos de incidencia.

El desarrollo del instrumento pedagógico del ejercicio de escritura buscó enlazar las posibilidades narrativas de la autoetnografía con su razón de ser investigativa que alberga un sentido fenomenológico. La construcción de la memoria, y de las miradas sobre la memoria, partió de la perspectiva de la experiencia como narración que va más allá de la predominancia de la visión y las imágenes. Recurrir a la memoria de las sensaciones y los sentimientos se convierte en un recurso para provocar ese descentramiento. Esto implica también, establecer una crítica con la autoridad de la mirada sobre el Otro y del texto etnográfico sobre Otros, para entrar en el ámbito de convertirse en agente investigador y en interés cognoscitivo de sí mismo. Una intención de horizontalidad que en la educación busca problematizar las jerarquías de formas de conocimiento y competencia en el aula, como se busca continuamente en el espacio del semillero.

Durante tres sesiones del semillero, en un lapso de dos meses, se plantearon ejercicios que buscaron en los participantes, la apropiación del enfoque etnográfico y la relación con la investigación narrativa. La propuesta buscaba hacer seguimiento durante estas sesiones a su realización y socialización, y consistió en unos lineamientos, a manera de provocación y orientación, para dejar fluir el hacer memoria, la inspiración y conectarse con otros modos de observar, registrar, conocerse e investigar.

Se planteó la escritura en torno a una memoria de la vida en la escuela, en la infancia, buscando describir sentimientos y sensaciones (olfativas, auditivas, del gusto, el tacto y otras sensaciones corporales), entre otros detalles acerca de cómo recordaban lo que pasó, qué se decía, en qué momento se decía, cómo reaccionaron las personas con quienes interactuaron y qué pudo haber detonado en su itinerario de vida escolar y académica, qué huellas dejó la experiencia para su quehacer docente.

A partir de este escrito, se planteó reflexionar, desde la experiencia actual, planteando dos posibilidades de distanciamiento: la de la temporalidad y la de la cuarentena por el Covid-19 como oportunidad de descentramiento de la actividad escolar ordinaria ocasionada por el virus pocos meses antes del ejercicio narrativo. Reconociendo esta nueva condición, es decir, volviéndola lugar reflexivo, propusimos avanzar hacia identificar aprendizajes, relaciones sociales, dificultades asociadas a condiciones físicas y emocionales, didácticas preferidas, tediosas o llamativas, eventualidades relacionadas con la convivencia o cambios en el conocimiento que se imparte en la escuela.

También, se hacía un llamado a detenerse para apreciar las palabras que resulta difícil plasmar (silenciamientos) y los juicios de valor que puede haber detrás de cada calificativo que empleamos. La intención reflexiva de apreciar con sospecha los propios juicios de valor y reconocer en ellos el propio marco de referencia y de sentido común, una significación del mundo y la configuración de aspectos subjetivos como construcción histórica que guarda relación con un contexto familiar, social, político, económico, corporal, epistémico y religioso. Entendiendo que la elaboración del relato es una experiencia que nos transforma, puede reconocerse en estos textos reflexivos el nacimiento de curiosidades, compromisos sociales y auto-observación, al igual que un insumo para la inspiración, creación, observación pedagógica, comprensión de contextos de socialización y planteamiento de problematizaciones que pueden orientarse a la investigación.

La formación docente hace parte de la vida de docentes y estudiantes. Reconocerse en la piel de la vida escolar de quienes participan en la enseñanza y la orientación que ofrecemos crea posibilidades de poner entre paréntesis las prácticas docentes, las concepciones que llevan a la denominación y legitimación de las competencias, capacidades y condiciones de discapacidad. A partir de allí, asumimos esta propuesta como una oportunidad de problematización de las nociones de capacidad/discapacidad y de valorización de la singularidad respecto de la representatividad en aras de promover una sensibilidad inclusiva en la formación docente.

En la primera sesión se presentaron algunos elementos teóricos de la autoetnografía y se dieron los lineamientos para la realización del ejercicio escrito; durante la segunda sesión, se socializaron experiencias y sentimientos que iban emergiendo en la realización de los textos; y en la tercera, se socializaron los textos y se realizaron devoluciones que buscaban orientar y promover la continuidad de la labor narrativa y de investigación narrativa con enfoque autoetnográfico. La actividad fue complementada con la elaboración de narrativas visuales y su socialización, pero centramos aquí el análisis en los escritos, concretamente sobre sus aportes a la cuestión de la inclusión y la discapacidad, buscando enriquecer la problematización de los conceptos y categorías con las que se asocian.

Se realizó el análisis a partir de seis relatos, dos de las docentes a cargo de la actividad y cuatro de estudiantes que participan activamente del semillero.

Sobre lectores ocultos o el potencial de la singularidad

Una categoría emergente en la sesión sobre los aspectos teóricos del enfoque autoetnográfico fue la de la construcción de sí y la vida como viaje de transformación. Les estudiantes vincularon la reflexión sobre este enfoque con la búsqueda espiritual, con su apropiación de textos literarios y con la figura arquetípica del héroe y su proceso de transformación. De las narrativas de los participantes emergieron diversos sentidos sobre cómo llegaron a estudiar para ser docentes, a la lectura y a la escritura que revelan una búsqueda emancipadora respecto de imperativos pedagógicos o de situaciones sociales y familiares que impactaron sus experiencias de la escuela. En algunos relatos, la conciencia frente a las huellas de la vida escolar da cuenta de percepciones sobre la discapacidad, la afectación de las capacidades y el impacto de las prácticas educativas. El amor por la lectura y la tentación de la escritura revelaron la existencia de bibliotecas y de poesía en comunidades que no se sabían literarias, pero también su carácter contrastante frente a la recurrente falta de acceso a la lectura y la escritura en la vida cotidiana o frente a la subvaloración o represión de las manifestaciones y capacidades artísticas en algunos imaginarios colectivos.

En el relato “Mi infancia, lo que influyó a querer ser maestra”, una estudiante describe las situaciones familiares en el contexto de las cuales vivió dificultades de aprendizaje. El abandono temprano del padre y la falta de acompañamiento de su madre que era la cabeza de familia:

Recuerdo que mis tareas desde que estaba cursando transición, me las ayudaban a hacer, mis hermanos. Teniendo tan solo una diferencia entre 2 y 4 años en comparación a la mía. Mi madre, como andaba a las carreras, los días que no podía llevarme al colegio, les pedía el favor a otras personas para que lo hicieran. Al culminar el grado preescolar, ella me cambió de colegio, para la institución en la que estudiaban, mis hermanos, y así me podía ir con ellos.

En toda la primaria, ella nunca me llevó, ni fue por mí a la salida del colegio. En varias ocasiones, mis hermanos y yo, fuimos a estudiar con el uniforme que no correspondía, porque estaba sucio (sic).

Cuando tenía 6 años, empezamos a vivir con una pareja de mi mamá, quien en ese tiempo era nuestro padrastro. Los fines de semana, él, me “enseñaba las vocales” yo no podía concentrarme porque tenía una correa en su mano y cada vez que me equivocaba o no respondía, golpeaba con ella la pared o lo que estaba cerca.

La asociación entre estas experiencias de desprotección y la vida escolar fue determinante en la configuración de las dificultades de aprendizaje y de llegar a sufrir “*bullying*”. Las prácticas educativas frente a los diagnósticos de discapacidad y la demanda de la educación inclusiva sin las condiciones necesarias para su manejo también influyeron en su vida escolar:

Cuando estaba en el grado primero, no solo me sentía cargada por lo que sucedía en mi hogar, sino que también en la institución, empecé vivir *bullying*, por parte de un compañero, que estaba en extraedad. Debido a que presentaba una discapacidad intelectual. Era muy difícil que los maestros, controlaran la situación, ya que, él, lo hacía cuando los profesores no se encontraban presente.

Sin embargo, pone relieve en la incidencia de las aulas de apoyo en la vida sensible de los niños y niñas cuyo diagnóstico les clasifica dentro de los que tienen dificultades de aprendizaje. En este sentido, se abren preguntas sobre las condiciones de las aulas de apoyo y la preparación de quienes están a cargo de ellas en relación con la enseñanza regular y la concepción de discapacidad y dificultad de aprendizaje.

Para mí, el aprender a leer fue un proceso muy lento, porque aprendí a hacerlo en el grado segundo o tercero, lo mismo que a escribir un dictado. Debido a esto en el centro educativo recibía clases en aula de apoyo, para mí era un lugar seguro y en el que me podía expresar. Entre las actividades, hacíamos manualidades y la docente nos leía cuentos. Esto era lo que más me encantaba, porque sentía que podía vivir la historia mencionada. Mi mente se iba a otro lugar, mucho mejor que el que estaba viviendo en el momento. Mi mamá nunca me leyó un cuento, ni tampoco revisó mis cuadernos. Yo no sabía que eran las felicitaciones por parte de ella, al sacar una buena nota o hacer algo bien. Por un lado, porque no se enteraba y, por el otro, porque le costaba expresarlo.

Poco a poco, me fui enamorando de los libros y de lo que encontraba allí dentro, fue una manera de escapar y de soñar. Al crecer, me preocupaba mucho por los niños y me dolía demasiado cuando los adultos no creían en ellos o cuando lo vivido en el hogar afectaba en su educación. Todo esto fue el motivo del porqué decidí ser maestra, porque sé que para muchos niños y jóvenes, la institución puede ser un lugar seguro; el lenguaje una puerta para descubrir un mundo nuevo.

Para esta estudiante, la reflexión sobre su vida familiar y escolar le permite valoraciones sobre las pedagogías y sobre la importancia de la sensibilidad de un maestro frente a sus estudiantes en sus singularidades, y comprender sus sentimientos al respecto. Si la enseñanza en las aulas de apoyo se dirige más a lo sensible, hay que preguntarse por su aplicabilidad en la vida escolar por fuera del aula de apoyo y no como medida de intervención frente a manifestaciones de problemas cognitivos y psicosociales. Y cabe ampliar la reflexión sobre las orientaciones para esta estrategia, que en este caso fue la que hizo la diferencia respecto de un modelo educativo que al

margen del aula de apoyo no ofrecía esa posibilidad de escuchar cuentos, enamorarse del lenguaje, apreciar lo sensible y aprender a lidiar con las situaciones difíciles en el hogar como también de respeto por la diferencia. Pero, sobre todo, es gracias al diálogo que provoca este ejercicio como se puede contribuir a revisitar, en la propia piel, el sentido de las propuestas de clase y los recursos empleados en el afán cotidiano, tanto en la formación de maestros como en la vida del maestro como proceso de formación continuo.

Otro de los ámbitos en el que bien puede promoverse el desarrollo de lo sensible es la enseñanza de la danza y, sin embargo, en una cultura que ha naturalizado la facilidad de bailar en la cultura popular, la apreciación de las habilidades corporales y motrices separada del cultivo del intelecto pueden convertirse en un catalizador de desconexión con el cuerpo. Esto, cuando las clases de danza se orientan en muchos casos a la creación de "revistas" y coreografías para ser presentadas y no al aprendizaje del movimiento y la conciencia corporal, que son temas que vinieron a desarrollarse en la antropología latinoamericana desde inicios de siglo desde una perspectiva genealógica y etnográfica (Citró, 2010).

En el relato "Tres episodios y un solo cuerpo", una de las docentes hace una elaboración sobre algunos momentos que incidieron en su relación con su cuerpo. Si la enseñanza de la danza consiste en una pedagogía idéntica a las demás que vivimos hace 30 años, la de la repetición y la mecanización, que tan naturalmente en sus "resultados" evidencia movimientos bellos porque hacen parte de nuestra vida cultural y se expresa en algunas de nuestras corporalidades, puede pasar desapercibida su problema de fondo: busca poner el cuerpo en situación de memorizar no de explorar y descubrir. Así, lo que exhibe como "resultados" ha sido producto de sucesivas experiencias de exclusión. Entonces, la concepción de capacidad se moldea en un desconocimiento de lo singular y lo etiqueta de carencia y ausencia de una determinada competencia.

Nunca aprendí a bailar. Por lo menos no de ese modo que la gente considera "saber bailar". Luego, en mi temprana juventud, en un grupo de amigos muy lectores dónde ninguno bailaba bien, hacíamos chistes diciendo que no es que no supiéramos bailar, sino que bailábamos "salsa conceptual". Y así, poco a poco, me fue pareciendo menos incómodo. Obvio que ayuda mucho moralmente juntarse con otros que están en las mismas que uno, aunque no es que ayude a aprender a hacer *eso* que ninguno sabe hacer. Lo que sí intenté, fue hacer un poco más graciosa de lo que fue, la no tan graciosa trayectoria de *amotricidad* de mi cuerpito. Así pues, reconstruí mi historial de torpezas y lo contaba siempre que podía, para justificar mi falta de entusiasmo y gracia para moverme. El historial va más o menos como sigue y la gran protagonista de mi historia es la escuela.

Cuando estaba en segundo de primaria, teníamos que hacer una danza de una pieza musical del folklore colombiano llamada "La múcura"². Había que hacer esos movimientos repetitivos y rítmicos, que cuando veo en otros me parecen tan hermosos y fáciles, pero que apenas intento me encuentro al borde de un colapso. Supongo, no lo sé, no lo recuerdo bien, que yo creía que

² Recipiente de barro arcilloso similar a un cántaro.

hacía bien esos movimientos y evidentemente me esforzaba en hacerlos, además porque era muy obediente.

La profesora, me parece sentir e interpretar ahora, no valoraba los esfuerzos de la niña tímida que yo era y me sacó de la danza con un grito, tal vez con un empujón de esos que saben dar las señoras, agarrando duro a los niños del brazo. Yo me había equivocado varias veces: había que agacharse y hacer, "como sí", uno agarrara la dichosa mímica. Y luego, "cómo si" la levantara. Y finalmente, "cómo si", la volviera a poner en el suelo. Pero, por más que intento, "no puedo con ella". Ahora, escribiendo esto, pienso que si lo hubiéramos hecho con una mímica verdadera o nos hubiera explicado bien qué demonios era una mímica, me hubiera quedado más fácil. Pero el caso es que en mi recuerdo eso no está. Solo está la sensación de vergüenza de no haberlo hecho bien y de haber sido regañada y haloneada por esa señora.

Esa concepción de "carencia respecto de..." también emerge en la producción del relato como un modo de consciencia particular y como una forma de descentramiento respecto de formas de exclusión que han sido naturalizadas como prácticas pedagógicas legítimas, y que se imprimen en lo que como estudiantes aprendemos en el proceso educativo, en términos éticos e, implícitamente, acerca del aprendizaje esperado al trabajar en compañía.

A la tercera vez, quién creyera, fue menos horrible, aunque todo apuntara a trauma fijo. La tercera y última vez, no me sacó ninguna profesora, me sacaron mis propios compañeros de salón. Estábamos en octavo y me expulsaron de la "revista" con una ternura que nunca olvidaré. Era mambo. ¡Mambo": *Qué le pasa a Lupita, no sé*³. (...) Como ya éramos grandes, ensayábamos por fuera de la jornada de clases, a veces en el colegio, a veces en una terraza de la casa de un compañerito. Y en esa terraza, tomaron su definitiva decisión sobre mi "expulsión". Fue entre risas y bromas y con mucha dulzura. En todo caso ya me decían "el hueco", por mi desempeño en Voleibol: *Qué le pasa a esa niña...no sé*.

Humberto Maturana (2002 [1990]), hablando sobre qué es educar, para ilustrar sobre la educación en la libertad, trae a colación una historia en la que la hija de una amiga suya le dijo a su mamá que no la conocía, y ante el asombro de la madre, añade que no la conoce porque no sabe que es una persona feliz y libre. Maturana le dice a su amiga:

Amiga mía, creo que comprender lo que Juanita dice cuando expresa que es feliz es relativamente fácil y no diré nada más. Es sobre qué es ser libre que quiero decir algo. Juanita no habla desde la razón, ella habla desde la emoción, y desde la emoción lo que ella dice es que no se siente culpable de sus actos. Para que ella no se sienta culpable de sus actos, ella tiene que vivirlos desde su legitimidad, porque no se siente negada en su relación contigo, y se acepta a sí misma. Juanita no piensa o siente que tiene que cambiar, no piensa o siente que ella está mal. Al mismo tiempo se respeta a sí misma y no se disculpa por lo que hace; es decir, actúa sin hacer esta reflexión, desde su propia legitimidad. Te felicito, como mamá eres una persona que no niegas a tu hija ni con exigencias ni castigos, y la dejas vivir el devenir, en el amor que la constituye como ser social" (p. 32).

³ Título de la canción.

El aprendizaje sobre la libertad ha arribado, en estos relatos, en un océano de condicionamientos para la aceptación de sí mismas y la expresión de sus emociones; además, en asociación con castigos y la dificultad de “sentirse parte de”, de pertenecer. No solo se naturalizan prácticas de exclusión fundadas en concepciones de capacidad/habilidad, sino también la posibilidad de expresar los sentimientos, de interiorizar su valor respecto de lo que significa acertar y ser aceptado.

Uno de los estudiantes del semillero concluye su relato afirmándose en “el acto de leer y escribir como un proceso liberador del ser y alma”. Su texto nos transporta del amor a la televisión como referente de diversión e imaginación al encantamiento con la literatura a partir de una experiencia significativa.

Me remonto a mis 6 años de edad, cuando por primera vez pude escuchar la lectura de un libro, una historia muy particular que mi profesora del grado preescolar leyó en voz alta “Pinocho”, aquel niño hecho de madera quien deseaba ser un niño de carne y hueso. Recuerdo que fue tanto el impacto que generó en mí esta lectura que le dije a mi madre y ella decidió ponerme en el televisor esta película que Disney hacía poco había estrenado, fue un encuentro bastante significativo y algo entorpecedor, pues creí que ver los dibujo era más entretenido que leer.

A la medida que fui avanzando en el colegio, no recuerdo haber accedido a más títulos que hubiesen impactado mi vida como lector, pero algo en particular me sucedía con mi madre y una compañera del colegio, ya que estos dos personajes leían durante largas semanas y para mí era complejo pensar el por qué prefería esto en vez de pegarse a la TV, “que era más entretenido”. Conforme llegué al bachillerato, pasé por la mano de varios docentes de lengua castellana que para mí no era más que una simple y aburrida materia, cosa que cambió el inicio del primer periodo del octavo grado.

Hasta su adolescencia, sus capacidades oratorias y con el lenguaje habían pasado inadvertidas y, aunque no lo sospechara en su momento, también opacadas y alimentadas por el entretenimiento de las historias televisivas. La intención de los usos cuenta: su madre, como lectora, le permitió que mediante la televisión tuviera apertura para su imaginación sin sentirse culpable por no seguir un deber ser. Esta es una dimensión probablemente inconsciente del educar en la libertad.

La apatía hacia la vida escolar era en este joven una actitud generalizada y se correspondía con su percepción de lo que era ser estudiante y de la experiencia de sus compañeros. En su relato, reflexiona sobre cómo una contingencia didáctica transforma por completo su conocimiento de sí y el sentido dado a la lectura en la propia vida.

Como de costumbre me dirigí a clase con mis compañeros atrapado por un sueño común, el cual consistía en pasar el año y hacer la mayor cantidad de travesuras. Al ingresar al salón de clase nos topamos con una docente nueva en la institución, la cual se presentó como Yolima Andrea Zuleta, escritora y participante de taller de escritores. Fue extraño, pero continuamos como si nada; luego tuvimos la oportunidad de encontrarnos nuevamente con la docente y fue allí donde nos abordó informando que nos leeríamos un libro y que todo el colegio estaría en función de la lectura del mismo “Charlie y la fábrica de chocolate”.

Increíblemente, dos semanas después toda la institución educativa estaba leyendo el cuento maravilloso de una gran fábrica de chocolate con grandes misterios, pues la docente se había tomado la delicadeza de esconder en la tienda barras con un tiquete dorado con la promesa de poder ir a un lugar, si queríamos entender por qué debíamos leer el fantástico libro.

Nos lleva a pensar en que las didácticas contingentes pueden ser traídas a lo no contingente, a una búsqueda más intencional, pero que eso requiere de una reflexividad que permita también en los docentes la problematización de su lugar de autoridad y el autodescubrimiento de sus potenciales.

Visto de este modo, reposicionar la investigación narrativa con enfoque autoetnográfico se puede constituir en labor pedagógica en la que docentes y estudiantes pongan entre paréntesis la narrativa fija de la delimitación de competencias y capacidades, en el sentido que le da Maturana (2002 [1990]), para concebir el educar en la escuela como proceso de convivencia con el otro y de aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia, a partir de aceptación y el respeto por sí mismo. Esta aceptación procede del autoconocimiento y del contacto cotidiano con el replanteamiento de lo que se considera un error o un acierto, o un bajo o alto rendimiento escolar. Para el estudiante, se sucedieron múltiples instancias de autorreconocimiento y de valoración por parte de algunos docentes, lo cual expresa en su relato de manera copiosa.

... respecto a mi infancia no recuerdo el cómo pude aprender a leer, realmente nunca me detuve a pensar pues no fue significativo el hecho de decodificar letras, lo que sí puedo asegurar es que a partir de ese momento pude ver en los libros un gran mundo de espectáculo. Yolima Andrea Zuleta, había cambiado mi vida como lector y escritor.

Conforme fui avanzando pude ver la capacidad que tenía de relacionamiento con los demás dado que hubo un día en particular en donde tuve que realizar un escrito de refuerzo con dos compañeros y allí tuve que conformar equipo con otro dos para pasar la materia, realizando también una sustentación oral frente a la docente, mis compañeros no entendieron varios conceptos tuve que tomar la iniciativa y la vocería para poder explicarle tanto a la docente, como mis amigos para despejar dudas. Recuerdo que la docente me llamó para incentivar me a participar en la feria de la ciencia y tecnología de la ciudad de Medellín, pero alternamente la docente de español también me hacía una oferta para participar, pero desde otra línea de humanidades con las siguientes palabras “Tienes un gran don comunicativo, si mejoras esa disciplina que tienes en el colegio, podrías ser un gran orador y hasta docente”, fue ese enunciado el punto crucial de mi vida.

Empecé a esforzarme por leer más y a indagar acerca de la profesión docente. Fue entonces cuando me decidí por estudiar lengua castellana, porque vi en mi situación era la de muchos estudiantes, pues el desprecio por las clases de humanidades se convirtió en una oportunidad para encontrar la belleza y entretenimiento en los libros, lenguaje mismo. Me llevó a decidir por optar pensar que con mis ideas revolucionarias podría contribuir al desarrollo óptimo de muchos lectores ocultos para relucir sus potenciales comunicativos

Así, la atención distinta a estas memorias se torna hoy en él en una comprensión profunda del ser educando y del educar en la lectura. A partir de ahí, mediante el seguimiento al ejercicio se

abren caminos para que profundice, nutra su trabajo creativo y alimente ese tinte de aventura que ha descubierto en su reflexión. En su reflexión rememora y renace ese encadenamiento de sentimientos que hicieron de su vida, *la vida de un lector, una gran travesía*, como bien tituló su relato. De hecho, creó un canal de *Instagram* para promover la lectura.

La filósofa Sara Ahmed (2012) relata en la introducción de su texto “On being included”⁴, que mientras realizaba su tesis doctoral sobre el concepto de subjetividad, vino a ella una memoria de su pasado caminando por las calles de Adelaida, en Australia. Se trató de una actuación racista de un policía hacia ella. Su decisión de escribir sobre esa experiencia le llevó a entender que “el acto de la escritura fue una reorientación, que afectaba no simplemente aquello sobre lo que estaba escribiendo sino lo que estaba pensando y sintiendo” (p. 2)⁵. Es más, para ella, permitirse recordar fue una reorientación política:

Me llevó a pensar y escribir sobre las políticas de construcción del “extraño”; cómo algunos y no otros se convierten en extraños; cómo las emociones asociadas al miedo y el odio se adhieren a ciertos cuerpos; cómo algunos cuerpos se van entendiendo como legítimos ocupantes de ciertos espacios. A lo largo del curso de mi escritura, he tratado de escribir desde esta experiencia de no llegar a pertenecer, de darle sentido a esa experiencia, incluso cuando no es este el asunto concreto a rememorar (2012, p. 2-3)⁶.

Esta experiencia fenomenológica de la escritura y de la inclusión nos conecta con otro aspecto valioso del espacio del semillero en su apuesta por practicar una sensibilidad inclusiva, que todos sientan que pertenecen y que su presencia es importante e inspiradora, aunque la presencia por ahora sea virtual. La socialización del ejercicio estuvo precedida por una atmósfera de anticipación estimulante y nos arrojó a la reflexividad colectiva, a las asociaciones de la memoria y a sentir en la piel los temas que es necesario visitar en los ámbitos educativos, porque esa sensibilidad inclusiva tiene enormes obstáculos, sigue en construcción y se materializa con lentitud. En este caso, la propuesta abrió el grupo a preguntas y evocaciones. La recordación y el olvido entran en juego como acciones efímeras e inconsistentes, pero en la escritura se transforman y enriquecen para, una vez socializadas, impulsar el acto colectivo de la escucha y allanar el terreno de la comprensión como diálogo y afectación recíproca. En los relatos, ese “no llegar a pertenecer” es tangible, al igual que los matices y los momentos de inflexión en el trayecto propio; pero también se gesta la invitación a recordar, en aquellos que escuchan. La

⁴ “Sobre ser incluido”. Se trata de la publicación sobre su investigación con las personas cuyo trabajo está dirigido al tópico de la diversidad (diversity workers), que viene siendo el lugar del funcionario que trabaja en la inclusión, propio de instituciones universitarias en Inglaterra.

⁵ Traducción de: “The act of writing was a reorientation, affecting not simply what I was writing about but what I was thinking and feeling”.

⁶ Traducción de: “Allowing myself to remember was a political reorientation: it led me to think and write about the politics of stranger making; how some and not others become strangers; how emotions of fear and hatred stick to certain bodies; how some bodies become understood as the rightful occupants of certain spaces. Throughout the course of my writing, I have tried to write from this experience of not on arrival of belonging, to make sense of that experience, even when it is not the explicit subject of recall”.

escucha colectiva constituye, además, una oportunidad de descentramiento de la propia experiencia.

La historia de la narrativa de este estudiante detonó en una de las docentes el deseo de narrar también su experiencia. Desde los nueve años sentía la necesidad de escribir poemas y de recorrer el mundo a partir de los textos de Julio Verne, muchos de los cuales estaban disponibles en la casa. Desde el comienzo del bachillerato, su profesora de la asignatura de Español, una reconocida poetisa del país, se dio a la tarea del asedio de las niñas que tenían cierto reconocimiento entre las compañeras de estudio por “escribir”:

Éramos solo tres o cuatro en todo el bachillerato, en distintos grados, entre unas 800 estudiantes. Solo con el tiempo nos dimos cuenta de quiénes éramos, pero también nos pareció raro que fuéramos tan pocas. Todo cuanto realizábamos, por esmerado y elaborado que fuera, nos hizo receptoras de críticas y ridiculizaciones que, en mi caso, fueron apagando el deseo de escribir. Fue como si, de repente, escribir fuera un acto peligroso. Su persecución afectaba incluso decisiones de las directivas del colegio y lograba ejercer presión en algunas actividades extra curriculares.

El periódico del colegio era dirigido por estudiantes pero la profesora tenía mucha influencia en qué se publicaba y qué no, debido a su trayectoria literaria y a posición en la institución. Pocos poemas pasaron a ser publicados en los números del periódico que se publicaron durante los seis años de mi paso por el bachillerato y, como tareas para la materia de español, los escritos propuestos para publicar acababan siendo dilapidados porque “¿otra vez un poema?”.

En octavo, tuvo la oportunidad de tener una profesora distinta en esta asignatura. La primera tarea del año, y que se realizaría durante algunos meses, fue la de elaborar una recopilación de poemas latinoamericanos, clasificándolos por hitos y elaborando una especie de cuadernillo con ellos.

Pensé que una profesora capaz de poner una tarea así realmente valoraba la poesía y podría ayudarme a aprender de ella. Creo que desde el primer día empecé a trabajar en la recopilación. En esos momentos, había empezado a tener problemas de salud, y tenía dificultades para leer y ver, pero facilidades en la mecanización de procedimientos en matemáticas y en memorización, que era más o menos lo que garantizaba no perder el año y hasta sacar buenas notas. Hablo de hace casi 30 años. Pero la poesía no era así, no es así; era más una caminata en las palabras y los versos, en los tiempos de cada poeta y de cada poetisa, sin internet ni audios en *youtube* con las poesías y voces de los autores. Hice todo cuanto pude para que la recopilación fuera hermosa, hice un dibujo alusivo a cada poema (acabé en ello, una caja de sombras para ojos de mi mamá) en cada página de las 60 que tenía el cuadernillo, transcrito en máquina de escribir, y abrí un capítulo al final con mis propios poemas. Cuando la profesora entregó los trabajos revisados y calificados, mi nota había sido siete sobre diez. Una única observación al lado de la calificación: no aplicó las normas lcontec.

En los años siguientes volvió la profesora de antes y fue la única hasta el último grado. El amor por la poesía lo interioricé como peligro constante a perder el puesto en el colegio, a ser involucrada en alguna intriga desatada por la profesora y a ser ridiculizada públicamente. Acabé

ingresando a la facultad de ingeniería, en un acto de cobardía probablemente, pero también de estar a salvo de los impulsos incorrectos de mi alma, porque “de la poesía no se puede vivir” y “la poesía enferma, mire usted que es tan emotiva como mantiene!”.

La huella de la conexión entre enfermedad y sensibilidad excluía la sensibilidad de lo que se concebía como saludable y estable emocionalmente. Ello, sumado a la concepción de la creación artística como ajena a la vida productiva. La disuasión que las figuras de autoridad, y el funcionamiento del poder en general, pueden ejercer en las juventudes sigue siendo significativa. El relato de otra estudiante muestra cómo la sobreprotección y la soledad en la infancia pueden llegar a corresponderse, como en el caso de la historia anterior, con un camino tormentoso de la elección de una carrera y un oficio en el que puedan complementarse las sensibilidades y las habilidades para lo creativo, al menos parcialmente, y la posibilidad del sostenimiento económico y una vida digna.

Inicié la universidad a mis 22 años, en la adolescencia, quería estudiar Filosofía pero nuevamente mi madre supo guiarme para olvidarlo y presentarme a la Policía, con el argumento de que, un musculo económico vale más que cualquier cosa. No sé si decir si lamentablemente no pasé a la policía o si maravillosamente no pase a la policía. Sin embargo, hice una técnica laboral para poner a trabajar, era lo único importante en ese momento o eso creía o me hicieron creer.

Como decía, a mis 22 años inicié lo que realmente se llama, “La vida Universitaria” en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid, hice 5 semestres y me faltaron 8 materias para terminar la tecnología que estaba llevando a cabo, hice 5 diplomados en administración, era mi proyecto de vida; gracias a esa casi terminada tecnología, logré tener puestos laborales importantes y ganar el dinero con el que mi madre se sentía orgullosa, no faltaba nada en casa, compraba lo que me daba la gana, gastaba de una forma estúpida y en el ápice de mi vida laboral, un cargo administrativo importante, un musculo económico con el que podía pagar una casa en el lugar que yo quisiera. Toda mi vida se derrumbó y me eché al vacío. Dejé la universidad, no leía, solo bebía.

Para esta estudiante vinieron largos periodos de frustración y de sentirse perdida. Intervino en ese proceso el discurso de la medicalización, el psicológico y de las nuevas espiritualidades en un tránsito hacia reconocerse en sus capacidades para ser maestra y afirmarse como adulta en sus decisiones. Y, otra vez, la contingencia de una valoración sobre sí misma que vino desde fuera, y no todos los años inserta en el sistema educativo, fue la que le ayudó a dar el paso para encontrar un camino propio:

... tenía 28 años, tenía lo que muchos pueden anhelar en el camino que llevaba transcurrido, pero nada cuadraba, me sentía vacía, vacía conmigo misma y todo eso pasó porque la persona con la que iba a vivir todo, se había ido. Ese día, conversé con alguien, que iluminó mi camino, diciéndome “tú deberías ser profesora, explicas muy bien y tienes mucha paciencia, eres innovadora y no te queda grande la oratoria” ese día llegué a mi casa, no dormí escribiendo ¿será? Empecé a buscar pensum de carreras en Humanidades, leyendo todo, buscando que significaba lo que no entendía, leyendo artículos sobre “Cómo ser maestro”. Al día siguiente, fui al Politécnico cancelé la carrera, pagué el pin en el Tecnológico pero lo más difícil, decirle a mamá que no iba a

terminar nada y que iba a empezar una nueva carrera, mi hermana se puso feliz, mi madre una vez más “usted no sirve para eso” pero sus palabras ya no me daban miedo.

Ahora, llevé 4 semestres y ha sido la mejor decisión que he tomado en mí vida, es lo único que puedo decir que es mío y aunque hubo circunstancias que me llevaron a ella, realmente me siento plena, me siento una mujer hecha y derecha.

A otra estudiante, que creció en medio de la lectura en familia y con aprecio por la biblioteca de la casa, y siendo una muy buena estudiante, un cambio de colegio buscando mejor nivel académico le ocasionó una fractura en su proceso y se vio afectado su rendimiento académico, indefinidamente:

Había dos docentes, una de inglés y otra de ciencias naturales (que para mi suerte enseñaba 3 materias más) al ser yo tan tímida me daba pánico salir al frente además no tenía mucho conocimiento de ciertos temas, cosa que daba pie para que ellas colocaran en duda mis capacidades...

Recuerdo que mensualmente nos hacían evaluaciones orales las cuales siempre perdía ya que sentía mucha presión por parte de ellas:

-Siéntate! Tu nunca sabes nada... todo el salón me miró y eso me marcó mucho.

Cada vez le cogía más miedo y frustración al estudio, tenía malas calificaciones y siempre tenía que hacer refuerzos.

Su padre y su madre acudieron continuamente al colegio y, a pesar de ese gran respaldo, las cosas no volvieron a ser como antes. Hasta en la universidad sintió dificultades para acoplarse y también gracias al apoyo de su familia y otros docentes pudo ir superando escaños y llegar a la conclusión de que *la educación no debe ser mecánica sino humana*.

Conclusión

El análisis de las narrativas permite concluir que la percepción de las singularidades como *exterioridades* en la normalidad del ámbito escolar ha llevado a formas de exclusión que se han naturalizado en el ejercicio disciplinar docente. En la lógica de la funcionalidad, las sensibilidades resultan menos importantes que las capacidades y se desconocen las experiencias que marcan la vida de los estudiantes en otros ámbitos y que inciden en sus actitudes y posibilidades frente a las exigencias educativas.

Las comprensiones alcanzadas sobre el entramado de las capacidades, las sensibilidades y los gustos, y el aprendizaje sobre aprender a sentir placer aprendiendo, tienen un potencial de aplicación práctica en el ámbito educativo. En estas narrativas nos encontramos una y otra vez

con unas inquietudes de los niños y niñas que se desestimularon y reprimieron tempranamente por actitudes y concepciones del mundo social y de la escuela.

Conviene a los maestros en formación explorar y reconocer sus propias experiencias al respecto, lo que les ayudará a aportar a la construcción social de ambientes educativos incluyentes e interculturales, en consonancia con la agenda política mundial a nivel educativo.

Una constante en los relatos nos permite observar también, cómo la trayectoria escolar de estos estudiantes estuvo marcada por el efecto que tuvo en ellos la estigmatización de los rasgos de personalidad de tipo introvertido. Sus experiencias particulares muestran a la escuela bajo una luz poco favorable en ese sentido, pues revelan su incapacidad para reconocer y celebrar la diferencia, lo que permite intuir cómo esta institución social ha favorecido la expresión y dominio de la personalidad de tipo extrovertido afirmando los rasgos que le son inherentes como el estándar de normalidad y desaprovechando para el mundo social todo el potencial de los introvertidos. Este asunto ha cobrado un nuevo interés, como bien lo explica la escritora Susan Cain en sus libros y en su charla Ted, *The Power of Introverts*, una de las más populares en la historia de esta plataforma de conocimiento, que ha sido vista más de 25 millones de veces.

De este modo, vemos que las nociones de competencia y capacidad tienen una historia que es preciso seguir estudiando desde las huellas de la experiencia y de la trayectoria educativa y que para el propósito de este texto nos permitió ir al encuentro del valor de la singularidad en la promoción de una sensibilidad inclusiva, comprendida en perspectiva histórica y basada en el examen de las prácticas, de las cuales son fuente inagotable los relatos producto de ejercicios como el planteado aquí.

Además de lo anterior, consideramos que la historia de las prácticas educativas admite un espacio para introducir esa historia de los sentimientos que trajimos a colación con la reflexión sobre la escritura de Svetlana Alexievich. Lugares como la biblioteca familiar, el aula de apoyo, las formas evaluativas, la ética docente y las relaciones de poder en el aula siguen tocando el corazón de la historia de las nociones de lo normal y lo patológico la discapacidad y la capacidad, hoy de especial interés en el marco del creciente fenómeno de la medicalización de la infancia.

Referencias

Ahmed, S. 2012. *On being included. Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press. 243 p.

Alexiévich, S. 2015. *La guerra no tiene rostro de mujer*. Grupo editorial Penguin Random House. 365 p.

Bradbury, R. (1995), *Zen en el arte de escribir*. Minotauro. Barcelona. 147p.

Bourdieu, P. 2007 [1980]. *El sentido práctico*. Siglo Veintiuno Editores. 456 p.

Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa: pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Editorial Tusquets. 385 p.

Citro, S. 2010. *La antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo. Indicios para una genealogía (in)disciplinar*. En: Citro, S. 2010. Coord. *Cuerpos plurales: antropología de y desde los cuerpos*. Editorial Biblos.

De Certeau, M. Certaud, Michel de. 2000. *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. México, D.F

Escobar, A. 2010. *Territorios de diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes*. Envi3n Editores. 386 p.

Escribano, A. y De Sena, A. 2009. *Construcci3n de conocimiento en Latinoam3rica: algunas reflexiones desde la auto-etnograf3a como estrategia de investigaci3n*. En: Cinta Moebio 34:1-15 Disponible en: www.moebio.uchile.cl/34/scribano.html.

Geertz, C. 1996. *La interpretaci3n de las culturas*. Ediciones Gedisa. 392 p.

Grimson, A., Merenson, S. y Noel, G. 2011. "Descentramientos te3ricos". Introducci3n. En: Grimson, A. Comp. 2011. *Antropolog3a ahora*. Siglo Veintiuno Editores. 176 p.

Guber, R. 2001. *La etnograf3a. M3todo, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma. 146 p.

Guerrero, J. 2010. *La discapacidad intelectual en el contexto de la investigaci3n etnogr3fica: rutas y enclaves*. En: *Gazeta de Antropolog3a*, No 26, 2. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/6738>

Langdon, J. 1999. "A fixa33o da narrativa: do mito para a po3tica de literatura oral". En: *Horizontes Antropol3gicos*, Porto Alegre, ano 5, n.12, p. 13-36.

Maturana, H. 2002 [1990]. *Emociones y lenguaje en educaci3n y pol3tica*. Dolmen Ediciones. 117 p.

Ocampo, A. (2020) *La inclusi3n es pensar otras formas de hacer educaci3n*. Entrevistado en: <http://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/2020/02/28/aldo-ocampo-gonzalez-la-inclusion-es-pensar-otras-formas-de-hacer-educacion/>

Petit, M. 2013 [1999]. *Nuevos acercamientos a los j3venes y la lectura*. Fondo de Cultura Econ3mica. 198 p.

Petrina, S. 2006. "The medicalization of education: historiographic synthesis". En: *History of Education Quarterly*, Vol. 46, No. 4 (Winter, 2006), pp. 503-531.

Todorov, T. 2007 (1991). *Nosotros y los otros*. Siglo Veintiuno Editores. 460 p.

Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la Identidad*. Temuco, Universidad Católica de Temuco, pp. 151-165.

UNESCO. (2017). Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región. Santiago, UNESCO