



Ceiba
María Camila Largo

Narrativas y Subjetividad Histórica-Territorial en la Formación de Sujetos a Través de la Pedagogía de la Potenciación

**Narratives and Historical-Territorial Subjectivity in the Formation
of Subjects Through the Pedagogy of Empowerment**

Carlos Fernando Cardona Colmenares.

Docente Investigador. Magister en Desarrollo Educativo y Social, especialista en políticas del cuidado con enfoque de género en América Latina y el Caribe, y Lic. En Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.
carlosfcardonac7@gmail.com.

Resumen

A continuación se presentan los resultados basados en uno de los apartados de una investigación pedagógica con enfoque biográfico narrativo que, desde las ciencias sociales y las artes, buscaba dar cuenta de cómo se da la formación de sujetos históricos y territoriales con los estudiantes de grado 11 del colegio Francisco de Paula Santander IED de Bosa, desde una pedagogía de la potenciación y una didáctica no-paramétrica. Para esto se construye y se analiza una hetero-narrativa basada en los relatos escritos, ilustrados y expuestos de los estudiantes durante el proceso investigativo-pedagógico. De dicho análisis se extraen aspectos, fenómenos o acontecimientos que anclan lo histórico y lo territorial desde las experiencias y las reflexiones de los estudiantes; entendiendo una lógica de determinación y posibilidades de realidad.

Palabras claves: pedagogía, sujeto histórico, territorio, narratividad, potenciación, didáctica no paramétrica.

Abstract

Below, you will find the results of a pedagogical research study with a narrative biographical focus. This study, conducted from the perspectives of social sciences and arts, aimed to illustrate how historical and territorial identities are formed among 11th-grade students at Francisco de Paula Santander IED in Bosa school. The research is grounded in an empowering pedagogy and non-parametric didactics. Specifically, the study employs hetero-narrative approaches based on students' personal stories. Historical and territorial events were analyzed through the lens of students' experiences, revealing a logic of determination and possibilities of reality.

Keywords: pedagogy, historical subject, territory, narrative, empowerment, non-parametric teaching.

Introducción

Este trabajo investigativo surge a partir de la participación en el colectivo y semillero de investigación-creación Trinchera: Bosa, Artes, Saberes y Territorio, gestado por los profesores Héctor Mora y Francisco Sanabria, y el proyecto pedagógico de licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales, nombrado *“Movimientos Sociales en Colombia: Vivencias, Experiencias y Acciones para la Participación en Construcción de Paz”*. Se inscribe en la propuesta pedagógica realizada entre el 2017-2019 titulada *“Hacia la formación de subjetividades históricas y territoriales con las estudiantes de grado 11 en el colegio Francisco de Paula Santander IED de Bosa”*, donde se pretendió promover la construcción de sujetos históricos y territoriales a través de la producción, expresión y socialización de narrativas autobiográficas de los estudiantes.

Trinchera: Bosa, Arte, Saberes y Territorio es un colectivo que se gestó en el año 2010 con las estudiantes¹ del Colegio Francisco de Paula Santander IED. Su objetivo principal ha sido el de promover subjetividades políticas-críticas para superar el ostracismo institucional, que suele aislar a los estudiantes de las realidades territoriales, históricas y políticas que influyen sus vidas (Mora; Sanabria; Piñeros, 2012), promoviendo sujetos dóciles y adaptables a las condiciones que se les presenta como imposiciones. Esto lo ha hecho a través del Performance Art, donde los jóvenes usan el cuerpo para expresar sus puntos de vista sobre distintas

1 Se apuesta por una escritura en femenino, con el fin de relativizar el uso del masculino como género gramatical universal. Se pretende asumir que el sujeto no está determinado por el género que sea más allá de lo binario, sino que es una posibilidad de construir otras realidades no patriarcales, no binarias, no heterosexistas y anticapitalistas.

problemáticas que atraviesa la escuela (Mora, 2018).

En el marco de este proceso surge la propuesta sobre la formación de sujetos históricos y territoriales, desde una pedagogía de la potenciación (Zemelman y Quintar, 2005) que utiliza la didáctica no-paramétrica (Quintar, 2008). Dicha propuesta pretende promover sujetos propositivos sobre las condiciones sociales dadas, en beneficio de transformaciones materiales y simbólicas hacia una vida digna. Esto a partir de la experiencia vital propia de los estudiantes, más allá de la escuela, y en la representación del territorio y la historicidad a través de la fotografía.

Dar cuenta del proceso a través de las producciones propias de las estudiantes, con el fin de resignificarlas como experiencias válidas y claves para activar acciones críticas sobre la realidad, se plantea como interés para seguir generando experiencias y propuestas para la formación de sujetos que proponen las transformaciones necesarias desde su cotidianidad para dignificar la vida propia y la de las demás.

En ese orden de ideas, el trabajo es una investigación biográfico-narrativa, con enfoque hermenéutico, que recoge el proceso pedagógico, dando a conocer las dinámicas, reflexiones y construcciones individuales/ colectivas suscitadas en función de la construcción de una pedagogía de la potenciación. Se basa en la interpretación de las narrativas escritas y visuales en conjunto con sus autores (jóvenes estudiantes de grado once del colegio Francisco de Paula Santander de Bosa), en función de la construcción de una heteronarrativa sobre cómo se vive el cuerpo, la escuela, la familia, la migración, el

desplazamiento y el territorio local (barrio), nacional e internacional.

En el presente trabajo se expone la fundamentación contextual, teórica y metodológica que atraviesan los resultados. Posteriormente se reconstruyen las múltiples narrativas de los estudiantes desde sus relatos propios y de familiares, las reflexiones y los pensamientos. De esta reconstrucción se señalan aspectos que se visibilizan como determinantes de la existencia: el conflicto armado, el desplazamiento, la violencia de género y el papel de la escuela. Por último, se hacen evidentes las posibilidades o proyectos de los sujetos que se abren a partir de las determinantes.

Sujeto Histórico-Territorial

Nos ubicamos al suroccidente de la ciudad de Bogotá, Colombia. Allí ponemos el foco sobre la localidad séptima: Bosa, donde está ubicada la institución Francisco de Paula Santander IED, en la cual, desde hace años, se ha desarrollado un proyecto colectivo llamado Trinchera: Bosa, Artes, Saberes y Territorios. Este proyecto ha buscado la formación de sujetos políticos a través de herramientas artísticas que implican principalmente el cuerpo. Los estudiantes expresan, a través de sus cuerpos o su lenguaje corporal intencional, percepciones sobre la escuela, la norma, las condiciones histórico-políticas del país, entre otros asuntos (Mora, 2018). En el marco de este proyecto se propone otra alternativa para la formación de sujetos históricos y territoriales. En ese sentido se debe construir la concepción de sujeto histórico que subyace en el presente trabajo, haciendo una transición desde las concepciones estructuralistas, hacia otras posturas que permiten el despliegue de los sujetos y sus agencias.

Desde las posturas estructuralistas, el sujeto es entendido como un producto de las estructuras sociales externas. Dichas condiciones externas determinarían la interioridad del sujeto, configurando un prototipo que encaja y alimenta el funcionamiento de la sociedad tal y como está constituida. Esta postura desconoce al sujeto como actor que influye en la sociedad, pues es la sociedad la que lo configura.

En el otro extremo se encuentran las posturas interaccionistas, donde se reconoce al sujeto como constructor de la realidad social. Esta postura flexibiliza la concepción de las estructuras sociales e integra la participación del sujeto individual y colectivo en la construcción de la realidad, sin necesidad de que este sea el único precursor de la historia. Así pues, se desconoce que haya una realidad constituida antes de los sujetos.

En una tercera postura, el sujeto es entendido como una relación constituida en un campo de fuerzas, diagramas o relaciones de poder, donde es producto de estructuras sociales y también productor de posibilidades y construcción de realidades que se oponen a cualquier estructura social. Esto último lo logra desde las prácticas cotidianas e incluso desde el trabajo de sí (Foucault, 1988). En otras palabras, el sujeto es construido en el marco de unas relaciones de poder determinadas que responden a un momento histórico y un espacio territorial determinado que busca moldearlo, organizarlo, determinarlo o condicionarlo. Sin embargo, en el sujeto también reside la capacidad de agencia, en la medida que puede afectar las fuerzas que lo constituyen y que buscan determinarlo (Deleuze, 2015), actuando desde sus realidades individuales y colectivas más cercanas (Torres-Carrillo, 2019).

Para esta postura, es importante lo que señala [Butler \(2023\)](#) sobre que tanto la interioridad como la exterioridad de los sujetos son construcciones discursivas que se dan en un determinado régimen de poder, donde conviene mantener una dicotomía del sujeto: interior-exterior. El interior puede ser un lugar metafísico racional (Descartes) o un lugar inaccesible que tiene su propia lógica teatral que hace funcionar al sujeto (Freud). Así pues, es provechoso apropiar la concepción que [Deleuze \(2015\)](#) ofrece sobre la subjetividad en Foucault, en la medida que el sujeto está constituido por un pliegue que recoge estratos de saber y diagramas de poder, pero que además lo constituye la posibilidad de afectar dichos estratos y diagramas desde el adentro y así afectar el afuera, al tiempo que el afuera se recoge en el adentro del pliegue.

Igualmente, nos distanciamos de una concepción de sujeto trascendental que está dado esencialmente y del sujeto que existe para hacer grandes cambios históricos. En su lugar se comprende que este es construido y constructor y que la historia no es solo la de grandes personajes y hechos, sino que la historia acontece en la cotidianidad y en las dinámicas de un mundo en el que se dan al tiempo los procesos de determinación y de indeterminación ([Zemelman, 1998](#)).

En ese sentido, el sujeto histórico y territorial es una construcción que posibilita dispositivos para activar capacidades de transformación de las condiciones simbólicas y materiales dadas desde su presente y desde lo local. Dicha construcción se logra aportando a la instalación de los individuos en el mundo, que consiste en brindar posibilidades para que las personas hagan lecturas de los tiempos históricos (presente, pasado y futuro) y espacios territoriales (globales, locales y corporales) teniendo como punto referencia su propia experiencia en la realidad

dada, pero ampliando los marcos de sentido, de lecturas y de posibilidades.

El sujeto territorial es quien, reconociendo las dinámicas territoriales que están marcadas por relaciones de poder jerárquicas, conflictivas, violentas y de dominación, busca las formas de apropiación, resignificación y transformación del territorio ([Foucault, 2006](#)). Esta apropiación se da desde los vínculos emocionales que se establecen entre los sujetos con el territorio, que lo llevan a identificarse con este, al punto que lo conoce, lo cuida y lo transforma.

El vínculo emocional con el territorio es un tema desarrollado por [Yi Fu Tuan \(2007\)](#) a través de la categoría de 'topofilia', donde se enmarca ese sentimiento que el sujeto adquiere por los espacios a través de la experiencia vital en estos. Pero, además, se repensa la posibilidad de que el sujeto puede ampliar su topofilia y llevarla más allá de la contemplación, es decir, hacia la acción en obra y pensamiento.

Pedagogía de la Potenciación y Didáctica no Paramétrica

La pedagogía de la potenciación es una propuesta que parte de los aportes de [Zemelman & Quintar \(2005\)](#), pero que se alimenta de otras fuentes como el pensamiento decolonial, el sentipensamiento, la educación popular y el reconocimiento de la narratividad escrita y visual como herramienta que abre la posibilidad a que los estudiantes se cuenten a sí mismos, trascendiendo lecturas molares, individualistas y reduccionistas de la existencia. En ese sentido, promueve que las personas se instalen y se apropien del mundo desde su voluntad y deseo.

La formación de sujetos tiene entonces el reto de desbloquear dispositivos discursivos y prácticos que inhiben su voluntad, haciéndolos dóciles y domables fácilmente. Dicho desbloqueo permitiría potenciar las capacidades de agencia, haciendo que se abran a lo no dado, siempre teniendo en cuenta lo dado. Un elemento fundamental para esto es el presente potencial, que se entiende como el momento-lugar desde el cual el sujeto se enuncia, se autoconstituye, critica e incide en el mundo. El presente potencial es desde donde el sujeto disputa las significaciones del pasado, las posibilidades de futuro y del presente en los distintos ámbitos, psíquicos, familiares, escolares, barriales, nacionales, globales, etc.

Ahora bien, la pedagogía de la potenciación reconoce múltiples posibilidades de saber y de organización del mundo, dando validez a los saberes que se dan desde otras matrices de pensamiento o desde otras experiencias particulares que no necesariamente son científicas o emanadas desde el norte global. En ese sentido, reconoce la potencialidad del saber de la experiencia, tanto individual como colectiva, en diálogo con el conocimiento científico crítico. Al igual que reconoce otros lenguajes y formas de expresar la realidad propia y colectiva, ampliando las posibilidades de signos, significaciones y expresiones, donde el arte se constituye como herramienta fundamental para significar, interpretar e interpelar la realidad dada para forjar posibles realidades aún indeterminadas, pero con un horizonte ético claro (respeto de la vida).

Como se puede inferir, la pedagogía de la potenciación también busca la concientización a partir de la problematización de la realidad más próxima, marcada por desigualdades e injusticias (Freire, 2012) (Méjia-Jiménez, 2015) (Torres-Carrillo, 2019).

Busca que los sujetos se 'empoderen' y generen acciones colectivas de incidencia política en el espacio público. Sin embargo, la pedagogía de la potenciación problematiza el deseo producido que habita en cada individuo y que lo hace funcionar de determinadas maneras.

Es así como el complemento que le da cuerpo práctico a esta pedagogía es la didáctica no-paramétrica, la cual se centra y parte desde los sujetos sociales (Quintar, 2006 y 2008), sus emociones, sentimientos, necesidades simbólicas y materiales y sus capacidades. La producción de narrativas propias, en diálogo con otras y con lecturas de la realidad social, política, económica y cultural son fundamentales para ampliar las lecturas que tengan los sujetos de sí mismos y de los espacios que habita con quienes los habita.

Al partir de los sujetos y sus realidades propias, la didáctica no-paramétrica no establece una metodología única ni unos objetivos universales, sino que los construye en conjunto con las estudiantes y a la medida que se va dando la experiencia y va surgiendo la necesidad. Lo que sí establece como principio es permanecer lo suficientemente abierta para permitir el despliegue de las múltiples posibilidades de ser y estar en el mundo. Con esto, se opone a la pedagogía del bonsái, desde la cual se establecen parámetros determinados enmarcados en las necesidades de un sistema económico, cultural y político determinado, para la formación de individuos atomizados y adaptables a cualquier circunstancia.

Para el caso particular del proyecto pedagógico de promoción de subjetividades históricas y territoriales con el colectivo Trinchería, la producción de narrativas se promovió conjugando tres elementos: 1) preguntas reflexivo-problematizadoras para que las estu-

diantes cuenten sus historias de vida; 2) herramientas de técnicas de ilustración para que las estudiantes generen narrativas visuales, acompañadas de narrativas escritas y orales de sus historias de vida; y 3) diálogos colectivos contrastando las distintas narrativas entre sí con lecturas de contexto coyuntural, históricas y estructurales. Esto último para que se construyeran comprensiones que ampliaran los marcos de interpretación de las historias propias, develando estructuras de poder que bloquean las capacidades de significación y de acción de los sujetos sobre el propio devenir en los distintos territorios (Tabla 1).

Tabla 1. *Preguntas reflexivo-problematizadoras*

Pregunta	Objeto	Actividades
¿De dónde vengo?	Establecer el vínculo entre el presente-pasado, estimulando lecturas de la realidad pasada donde se identifiquen inercias constituyentes de la subjetividad y de la realidad que le subyace al estudiante.	Árboles genealógicos, relatos familiares y autobiografías.
¿Dónde estoy?	Sintetizar la relación presente-pasado-futuro donde los jóvenes adquieran conciencia de la realidad social, histórica y territorial que habitan y que los afecta. Estimulando así la necesidad de pensar futuros posibles.	Corpografías, cartografías del barrio y relatos de experiencias en el barrio.
¿Hacia dónde voy?	Proponer reflexiones y acciones en conjunto con los estudiantes sobre la relación presente-futuro, donde se hagan evidentes proyectos personales y colectivos por parte de los estudiantes, de acuerdo con las posibles necesidades de realidad que hayan emergido de las preguntas anteriores.	Reflexiones proyectivas, proyecto colectivo Bosa foto-historia 181.

Fuente: *elaboración propia*.

Cada una de estas preguntas re establece y problematiza la relación presente-pasado y presente-futuro, desde una lectura que tenga en cuenta la historicidad y la territorialidad que parte de la experiencia más próxima con el cuerpo propio, otros cuerpos, el barrio, la escuela, la familia y lo global. Así pues, la heteronarrativa surge del análisis de los relatos producidos por los estudiantes desde sus indagaciones en las historias familiares y particulares representativas. Este análisis es tarea tanto de las estudiantes como de la profesora-investigadora, ya que los relatos son comentados por las estudiantes desde la perspectiva de actrices o receptoras, dependiendo del caso.

Hasta este punto, es necesario señalar que la didáctica no-paramétrica es el anclaje con la metodología de la presente investigación, ya que promueve la producción de narrativas autobiográficas de las personas y del grupo, para la construcción de heteronarrativas escritas, orales y visuales. Igualmente, da cuenta de la producción de saber colectivo a partir de otras lecturas posibles de la realidad y otras acciones para conocerla y transformarla.

La Investigación Narrativa

La investigación narrativa aquí recoge aspectos reflexivos y metodológicos de los planteamientos de [Bolívar \(2009\)](#), [Delory-Momberger \(2003\)](#), [Hernández \(2008\)](#) y [Mannay \(2017\)](#). Estos dos últimos hablan desde la Investigación Basada en Artes (IBA) como posibilidad de generar conocimiento crítico de la realidad, recogiendo las experiencias particulares de los sujetos y promoviendo la acción, siempre a través de las distintas expresiones artísticas.

[Delory-Momberger \(2003\)](#) permite pensar que la investigación biográfico-narrativa en la escuela es una metodología que pone el foco en las estudiantes como principales actrices de sus vidas. Valida las producciones de ellas, en la medida que reconoce las narrativas autobiográficas como producto de una experiencia que, aunque es individual, habla de los contextos sociales en los que están inmersos los sujetos. Sin embargo, no ve a los individuos como determinaciones, sino como proyectos que se pueden contar de distintas formas para ampliar la posibilidad de autoconstitución.

Esto se podría relacionar con los planteamientos que se logran extraer de [Hernández](#)

(2008), quien integra la investigación narrativa como una forma de IBA, donde a través de apoyos visuales, corporales o escritos, los sujetos cuentan sus vidas, sus lecturas, sentires, emociones y pensamientos sobre la realidad que viven, sus aspiraciones, sueños y utopías. En ese sentido, los sujetos son los artistas y productores de saber, que otorgan distintos significados a sus producciones. Dichos significados están en pro de problematizarse como personas y apuntar a la emancipación en todos los niveles: políticos, micropolíticos y psicopolíticos.

Para este caso, se contó con las narrativas visuales y escritas de los estudiantes, que consistieron en árboles genealógicos, donde los estudiantes contaban el trasegar de sus familias desde generaciones pasadas hasta el presente, identificando momentos, acontecimientos o hechos claves y cruciales que marcaron la historia familiar y que tienen que ver con la historia tanto de Colombia como de Latinoamérica. También recogen los tránsitos de desplazamientos forzados y procesos migratorios, donde el territorio se cuenta a través de la territorialización y la desterritorialización.

Otras narrativas se recogieron a través de corpografías, donde el cuerpo se representa como un espacio de múltiples significaciones y vivencias que están cruzadas por determinaciones como el sexo/género, la juventud, la clase, los gustos y las estéticas, desde las cuales se resiste a dinámicas violentas. También se recogen cartografías, por medio de las cuales reconstruyen las historias de los territorios barriales a partir de sus sentires y percepciones. Otra herramienta son las historietas hechas por las estudiantes, utilizando técnicas de su preferencia, para contar su experiencia escolar en diálogo con otras

experiencias como las del Apartheid y la Revolución de los Pingüinos, temas propuestos por el profesor de Artes plásticas como provocadores de diálogos críticos.

La Revolución de los Pingüinos ocurrió en el 2006. Sus protagonistas fueron los normalistas que reclamaban el derecho a la educación pública ante las políticas de privatización de la misma. Por otra parte, la educación Bantú fue el sistema educativo instaurado en África tras las políticas de segregación racial del Apartheid, donde se pretendía la perpetuación de la subordinación social de los so- metidos.

Por último, la fotografía se convierte en una herramienta por medio de la cual las estudiantes, puertas afuera de la escuela, se proponen conocer su barrio de otra forma, recorriendo las distintas localidades, y tratando de entenderla a través del lente de sus celulares. Además, buscan capturar lo que sucede en las manifestaciones sociales, participando en las marchas, informados de las condiciones coyunturales y estructurales del país.

Cada una de estas estrategias está apoyadas con las explicaciones y ampliaciones que pueda dar cada autora (estudiantes y participantes). Esto es lo que [Mannay \(2017\)](#) muestra como teoría del autor, donde las estudiantes exponen lo que querían mostrar y el sentido de cada uno de los elementos que compone sus producciones visuales. Esto se logra en una dinámica donde las participantes primero exponen y luego reciben otras posibles lecturas de las demás compañeras.

De esta forma, se construye colectivamente una narrativa que recoge las distintas expresiones del proceso, convirtiendo a todas

en coautoras de la investigación. En ese sentido, recordando a [Bolívar \(2009\)](#), no se exponen aquí tendencias o el resultado de un manejo cuantitativo de los relatos, sino que se construye una historia a múltiples voces, tratando de hacer un manejo cualitativo de dichos relatos artísticos.

Territorialidades e Historicidades en las Narrativas de las Estudiantes

Territorialización y desterritorialización contadas a través de las genealogías y las cartografías

El despojo, el desplazamiento y la migración son experiencias constitutivas de la historia de las familias de la mayoría de las estudiantes, tanto pasada como presente. Esto debido a las múltiples violencias que ha atravesado la historia colombiana y venezolana. Pero también hace parte de estas historias el asentamiento, la construcción y la resignificación de los distintos territorios que han habitado las estudiantes y sus antecesoras. Esto se traduce en procesos de reterritorialización en distintos niveles, dependiendo del tiempo que se ha vivido en el barrio y los vínculos generados en este, o no.

Las historias de familia que se despliegan a partir de las narrativas de los árboles genealógicos nos ubican en varios puntos de la historia social del territorio colombiano. El primero de estos es el de la violencia bipartidista entre las décadas de 1920 y 1960, desde la cual se inician procesos de desplazamiento forzado por miedo al asesinato. Aunque esta no es la única razón, ya que se cuentan experiencias de búsqueda de mejores oportunidades, pues las condiciones económicas no son suficientes para mantener a las

familias. De este modo, se inicia un proceso de abandonar el campo para integrarse a la urbanidad, en búsqueda de un lugar donde poder sostener la vida.

Otro punto son las violencias por parte de grupos armados, bien sea paramilitares o guerrilleros, que llevó a que los ancestros de las estudiantes tuvieran que dejar sus modos de vida rural para embarcarse en un destino desconocido, buscando la tranquilidad que les permitiera sanar las heridas que les dejó el desarraigo. Duelo que no solo implica la perdida de sus tierras, sino también de seres queridos como familiares, amigas, esposas, hermanas, etc. Es importante resaltar que varias de las desplazadas son mujeres (madres y abuelas), que reinician sus vidas en la ciudad, trabajando informalmente en actividades de cuidado y domésticas. Lo anterior deja entrever una de las tendencias marcadas por el fenómeno del desplazamiento y tiene que ver con la cantidad de mujeres desplazadas en relación con los hombres. **Ruiz (2009)** hace evidente este hecho al mostrar que el desplazamiento de mujeres llega a ser mayor que la de los hombres por las mismas dinámicas del conflicto. Vale señalar que los hombres suelen ser los sujetos que más pierden la vida y las mujeres suelen escapar en busca de protección para sus hijas.

Los desplazamientos forzados constituyen el panorama histórico colombiano y mundial; no solo es una cuestión que atañe al pasado, sino que es una dinámica que vi gente, que se da tanto de forma interna como también externa. Es decir, dentro de las narrativas sobre el desplazamiento, a parte de los bisabuelos o abuelos afectados, algunas estudiantes también se han visto involucradas en este fenómeno. Igualmente, queda claro que el desplazamiento ha sido una es-

trategia de control y acaparamiento de la tierra (**Ruiz, 2009**), para ponerla a producir en función de sostener un sistema que se configura como en una combinación entre capitalismo y feudalismo.

Sea en contra de la voluntad o voluntariamente, el motivo del desplazamiento se encuentra en el territorio desde donde se desplazan las familiares de las estudiantes, es decir de las condiciones económicas, sociales y políticas de los territorios desde los cuales son despojados. A la vez se concuerda con un mismo sitio de llegada: barrios al suroccidente de la ciudad, donde se carece de servicios públicos y sanitarios y existen dinámicas conflictivas que llevan a más desplazamiento dentro de la misma ciudad. Sin embargo, también son lugares que brindan posibilidades de rehacer la vida comunitariamente, donde el apoyo mutuo entre vecinos es importante para la construcción del territorio, desde el levantamiento de las casas, hasta la exigencia de los servicios, el pavimento y la educación. Lo que es interesante, en la medida que concuerda con los procesos narrados por **Torres-Carrillo (2013)**, en *El Retorno a la Comunidad*.

Las estudiantes se ubican en el barrio que habitan donde, desde la experiencia propia, narran la configuración de este, en el que viven desde hace mucho o poco tiempo; pues algunas han vivido allí todo su periodo vital, mientras que otras llegan en diferentes momentos de su vida. Esto hace que haya contrastes en las experiencias de vida, percepciones y sentimientos de las estudiantes en relación con la localidad.

Varias estudiantes tienen en su memoria todo el proceso de construcción del barrio, desde sus niñeces, lo que lleva a que desplie-

guen relatos desde las cartografías donde describen cómo ha cambiado el barrio, pasando de tener muchos potreros e incluso cultivos, hasta la creación de centros comerciales, parques, conjuntos y universidades. Esto señala una progresiva urbanización y ampliación de la localidad a través de la construcción, ya no solo de casas comunes a través de la venta de lotes a particulares, sino de conjuntos residenciales.

Ahora bien, llegar a barrios de invasión implica retos. Retos al enfrentarse a un lugar nuevo, ausente de servicios públicos tan básicos como la luz y el agua; ausente de comercio, de vías, de ambiente saludable, etc. Pero estas ausencias que componen las determinaciones territoriales son precisamente las que movilizan al sujeto en su necesidad de otra realidad territorial material. Es así como en los relatos se evidencia el despliegue de acciones colectivas por partes de los padres o abuelos de las estudiantes, con el fin de exigir la legalización de sus barrios y la instauración de servicios públicos. Esto es lo que podríamos denominar una re-territorialización, entendiendo la apropiación que hacen las familias migrantes en los nuevos territorios a través de la acción y que comienza, tal vez, desde la compra de un pequeño terreno y la construcción de sus hogares.

Pero, por otro lado, están las familias que llegan como arrendatarias. Estas familias suelen ser las de estudiantes que no llevan mucho tiempo viviendo en el barrio y por lo tanto sus apreciaciones sobre el mismo diferirán en cuanto a las problemáticas percibidas. Además, su experiencia y formas de habitar el territorio también serán diferentes a la de los oriundos.

Las estudiantes que han vivido menos tiempo en el barrio suelen tener una percepción muy negativa de este. En sus perspectivas prima solamente problemáticas de inseguridad y violencia. Aunque esta visión también es producto de habitar algunas zonas más conflictivas de la localidad. En cambio, las estudiantes oriundas manifiestan una visión más amplia en términos de experiencia vital, de problemáticas como las ambientales o de invasión, y hasta la naturalización de la delincuencia, que les da una sensación de confianza para movilizarse libremente a cualquier hora y en cualquier lugar.

Igualmente, estas experiencias están sustentadas por el hecho de haber habitado, hasta el momento, todo su ciclo vital en Bosa. Lo que implica un constante movimiento dentro del territorio, pues allí se desarrolla su vida escolar, hacen vida social, practican deportes, celebran sus rituales más tradicionales como el bautizo, la primera comunión, la confirmación, los cumpleaños, los velorios de amigos y familiares queridos, etc. De esta manera se afianza la topografía como ese reconocimiento físico, social y emocional sustentado en la experiencia de los sujetos.

Experiencias Desde los Roles de Género en la Escuela y Más Allá de Ella

Desde la construcción de los árboles genealógicos y las historias de la vida familiar, hasta la construcción de las narrativas a través de las corpografías, las estudiantes hacen evidente discriminaciones, desigualdades y violencias que se ejercen hacia los cuerpos femeninos, tanto de sus ancestras como de ellas mismas. Relatan prácticas culturales donde las mujeres y los hombres funcionan

bajo estereotipos naturalizados que afianzan las desigualdades, justifican las violencias y la discriminación de identidades que no se enmarcan en los esquemas binarios patriarciales.

Son constantes los relatos de bisabuelas, abuelas y madres que sufrieron violencias físicas, sexuales, emocionales y económicas por parte de hombres alcohólicos, agresores e infieles, que bien podrían ser sus esposos, padres, abuelos o tíos. A esto se suma que muchas de esas mujeres han sido madres cabeza de hogar, razón por la que las estudiantes admiraron a sus progenitoras, ya que han aprendido a sobrevivir a pesar de las circunstancias, sacando a sus hijas adelante (Imagen 1).

Imagen 1. *Narrativas visuales corpográficas y genealógicas*



Nota. La primera imagen es de un árbol genealógico que desemboca en una corpografía que habla sobre las emociones y el lugar que ocupan en el cuerpo. Igualmente, la imagen del centro es una corpografía dentro de un espiral que conforma un ying-yang, al tiempo su árbol genealógico está dentro de las dinámicas de la espiral que lo contiene. El último es un árbol genealógico utilizando tinta china y sombras con lápices.

La experiencia de las madres, que teniendo todo un sistema cultural y político en contra se sobreponen a las circunstancias, es un aspecto que las estudiantes corporizan y representan a través de las corpografías; allí se resalta a las madres como cuidadoras y luchadoras. Sin embargo, vale la pena problematizar esta circunstancia como producto de un sistema patriarcal y capitalista que sobreexplota a las mujeres con doble jornada de trabajo (remunerado y no remunerado).

Las narrativas también construyen y evidencian la dicotomía público-privado, donde los hombres pertenecen o se desenvuelven en lo público, disfrutando de espacios sociales y recreación con otros, mientras que las mujeres permanecen en lo privado, dispuestas al cuidado y las labores domésticas. Aunque, en el caso de que los hombres abandonen el hogar, son ellas quienes ocupan los lugares del trabajo remunerado más precarizado del mercado.

Otro aspecto problemático es la violencia sexual que trasciende y se corporiza en las estudiantes a través del miedo. Cargar con la experiencia de varias familiares víctimas de abuso sexual y violación configura las formas en cómo las estudiantes se relacionan y viven los distintos espacios sociales que ocupan, al punto que el miedo se representa en su zona pélvica, consolidando así una reducción de sus cuerpos a la genitalidad, que se reconoce vulnerable en un contexto de violencia patriarcal.

El papel del padre y de las masculinidades en general, desde las historias de familia, ha sido el de proveedor, hedonista, maltratador y ausente. Los hombres gozan del privilegio de desentenderse de los cuidados, incluso de proveer a las familias. Sin embargo, también se evidencian narrativas donde las masculinidades, no rompiendo con ciertos estereotipos y mandatos, brindan espacios de cariño, cuidado y protección, ofreciendo otros referentes de lo que puede ser lo masculino.

De la Escuela al Barrio

El pasado se devela desde el presente, y es desde el presente que se mira y significa el pasado ampliando la lectura de este. Así pues, se permite ver las condiciones determinantes que abren necesidades de realidad y de construir la misma. A partir de las determinaciones es que se hace posible pensar en la otra cara de la realidad, que es la indeterminada, la que está a determinarse por la voluntad del sujeto a través de la gestión de las fuerzas constituidas dentro de sí.

La producción narrativa sobre sí a partir de las preguntas problematizadoras y el análisis colectivo lleva a que las estudiantes

quieran apropiarse e instalarse en el mundo para incidir en las condiciones dadas que amenazan con reducirlas, lastimarlas y domarlas. Querer romper cadenas de violencia, superar el ausentismo, resignificar el territorio local son las necesidades que van planteando las estudiantes a cada que se cuentan a las demás y escuchan cómo las otras se cuentan. En otras palabras, las estudiantes se ven invitadas a la acción crítica transformadora.

En cuanto a las proyecciones personales, las estudiantes pasan por una crítica al sistema educativo en el cual se han socializado. Esto documentado tras la construcción de unas historietas donde se plasma la experiencia escolar teniendo en cuenta dos hechos históricos propuestos por el maestro de artes como provocadores.

Los estudiantes identifican el sistema educativo como aparato de reproducción de las condiciones de clase social, donde la educación pública que reciben, que señalan como precaria, tiene la función de educar mano de obra barata funcional al sistema económico. Pero no se descarta pensar la escuela desde los puntos de fuga, que permite a las jóvenes, criticar y generar acciones dentro y fuera de ella. Por ende, la crítica a la escuela desemboca tanto en la creación de Bosa foto-historia 181 como en proyectos personales.

Ahora bien, visto que dentro de la escuela existen dinámicas que no permiten una relación directa con el entorno barrial, la acción sobre el territorio fuera del colegio también se hace necesaria. Relación que debe consolidarse en la medida que vamos rompiendo con el ostracismo institucional, que ya se venía trabajando desde el cole-

tivo, semillero de investigación y creación Trinchera: Bosa, Artes, Saberes y Territorios.

Es así como tras haber trazado una historia narrada desde la experiencia de las estudiantes y las familias de las mismas, afianzar una topofilia desde la acción se vuelve un ejercicio que moviliza la formación del proyecto Bosa foto-historia 181, proyecto colectivo que pretende el conocimiento y el reconocimiento de la localidad de Bosa como territorio diverso, cargado de significados positivos más allá de las catalogaciones como territorio peligroso y delincuencial.

En dicho proyecto se enlaza la fotografía como herramienta para el conocimiento y reconocimiento del barrio (herramienta escogida tras la primera reunión que se hizo con quienes quisieron participar en la construcción del proyecto) con los recorridos a pie o en bicicleta de cada una de las UPZ de la localidad. Además, en cada recorrido se abrían espacios de debate sobre las percepciones, las condiciones estructurales del barrio, la importancia del conocimiento del territorio y demás.

Imagen 2. *Fotografías del colectivo foto-historia 181*



Nota. *Fotografías tomadas por participantes del colectivo. La primera a la derecha es en el marco marchas en el 2019, donde se expresaron distintas inconformidades y propuestas críticas nacionales y de nuestra América. La foto de la mitad habla sobre las víctimas de la guerra (las niñezes). La última foto se da en un recorrido por el barrio San Bernardino en Bosa. Detrás queda el río Tunjuelito.*

Reflexiones Finales

La pedagogía de la potenciación es una propuesta liberadora que se basa en dar herramientas a los individuos para la construcción de subjetividades que reconozcan su historicidad y su territorialidad. Esta historicidad consiste en la capacidad de incidir

en la realidad desde la cotidianidad en conjunto con otros sujetos con quienes comparte o no resistencias. La territorialidad tiene que ver con la apropiación de los distintos territorios corporales y barriales, desde el sentipensamiento sobre este, para cuidarlo y resistir desde él.

La investigación narrativa realizada con las estudiantes de grados 11, del colegio Francisco de Paula Santander de Bosa, permitió recoger la construcción de una heteronarrativa a partir de las herramientas artísticas y de las ciencias sociales. Estas construcciones develan experiencias múltiples que hablan sobre las fuerzas que constituyen a los sujetos, y de las posibilidades de reinterpretar la historia para cambiarla desde las acciones del presente.

La gran lucha y resistencia que se manifiesta es contra un sistema necrótico que amenaza constantemente la vida y la ha amenazado históricamente. Se muestra que las personas han resistido a partir de la desterritorialización y reterritorialización, otorgando sentido a su vida a partir de los vínculos comunales y familiares. También se evidencia la perpetuación de condiciones indignas de vida de las mujeres en un sistema patriarcal, que debe ser problematizado y combatido desde las prácticas cotidianas igualitarias, donde el pensar otras masculinidades posibles no hegemónicas, cuidadoras, correspondentes y afectivas es una posibilidad para seguir trabajando. Pero también, desde acciones que incidan en las estructuras políticas y culturales, para que se permita el crecimiento de las potencias de las personas.

Las acciones sobre el territorio local y nacional son una oportunidad que surge des-

de la escuela, lo que permite decir que, si bien esta es un aparato que está en función de producir un único tipo de individuo, también es un escenario desde el cual emergen propuestas críticas que la cuestionan desde adentro, rompiendo simbólicamente sus muros y saliendo a la calle. En ese mismo sentido, permite ver que la escuela recibe personas que tienen unas realidades y vivencias distintas que, para este caso, fueron escuchadas, resignificadas y validadas como posibilidades de saber, de construcción de poder y de promoción de otras formas de ser.

Referencias

- Bolívar, A. (2009). *La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación: Enfoque y Metodología*. Ed, La Muralla, S.A. Madrid, España.
- Butler, J. (2023). *El género en disputa. 3ra Edición*. Editorial Paidos.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biografía y Educación: Figuras del Individuo Proyecto*. primera edición. Ed, Antrophos; Clacso. Buenos Aires Argentina.
- Deleuze, G. (2015). *La Subjetivación. Curso sobre Foucault. Tomo III. Primera edición*. Editorial Cactus. Buenos Aires, Argentina.
- Foucault, M. (1988). *El Sujeto y el Poder*. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 50, Numero 3, pp. 3-20. UNAM, México. Rescatada de: <http://links.jstor.org/sici?&sici=0188-2503%28198807%2F09%2950%3A3%3C3%3AES-YEP%3E2.0.CO%3B2-A>

Foucault, M. (2006). Seguridad, Territorio y Población. Curso en el College de France: 1977-1978. Primera edición. *Fondo de Cultura Económica*. Buenos Aires, Argentina.

Freire, P. (2012). Pedagogía del Oprimido. 2da edición. *Editorial Siglo XXI*. España

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Rev. Educatio siglo XXI*. N. 26, pp. 85-118

Mannay, D. (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa. *Narcea S.A Ediciones*. España

Mejía-Jiménez, M. (2015). Educación popular en el siglo XXI. *Ediciones desde abajo*. Colombia

Mora, H. (2018). Para Decirlo Todo Sin Hablar. El Performance y la Configuración de Subjetividad en la Escuela. *Tesis de Maestría en Estudios Artísticos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá Colombia.

Mora, H., Francisco, S., Y Piñeros, R. (2012). Educación Subjetividad y territorio: a propósito de una experiencia pedagógica en la localidad de Bosa. *Revista Ciudad Paz- ando. Territorios urbanos: viejos y nuevos problemas*. Vol. 5, núm. 1. (pp. 81-94) Bogotá, Colombia.

Quintar, E. (2006). La Enseñanza Como Puente a la Vida. *Tercera edición*. IPECAL. México DF.

Quintar, E. (2008). Didáctica no paramétrica: sendero hacia la descolonización. IPECAL. México DF.

Quintar, E., y Zemelman, H. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. *Entrevista por Rivas, J. RIEDA en línea*. CRE-FAL. Año 27 / No. 1. IPECAL. Rescatado de: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento6.pdf>

Torres-Carrillo, A. (2019). La educación Popular. Trayectoria y Actualidad. 2da Edición. *Editorial el Búho*. Colombia

Torres-Carrillo, A. (2013). Retorno a la comunidad. Ed. *Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)*. Bogotá

Tuan, Y. (2007). Topofilia: un Estudio de las Percepciones, Actitudes, y Valores sobre el Entorno.

Zemelman, H. (1998). Sujeto: Existencia y Potencia. Ed, *Anthropos*. México.