

# EnDiálogo

## SABERES Y CREACIÓN

VOLUMEN 2 | NÚMERO 1 | ENERO-JUNIO 2026 | ISSN: 3115-2309 (EN LÍNEA)



FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN





L.EMPIENTE\_D.I.Y

**OUAND JE SERAI GRANDE  
JE SERAILIBRE**

LIDKE Ei  
DANKUNHT  
W.M.P.H.H.





**UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

©Universidad Distrital

Francisco José de Caldas

Comité Científico

**José Andelfo Lizcano Caro**

Rector

**Wilman Enrique Navarro Mejía**

Vicerrector Académico

**Lilia Edith Aparicio Pico**

Jefe de la Oficina de Investigaciones

**Astrid Ramírez Valencia**

Decana Facultad de Ciencias y Educación

Editora

**Sandra Soler Castillo**

Comité Editorial

**Gustavo Giraldo Quintero**

Universidad Distrital Francisco José de  
Caldas, Colombia

**Pilar Esther Méndez Rivera**

Universidad Distrital Francisco José de  
Caldas, Colombia

**Sandra Soler Castillo**

Universidad Distrital Francisco José de  
Caldas, Colombia

**Sandra Ximena Bonilla Medina**

Universidad Distrital Francisco José de  
Caldas, Colombia

**Adela Molina Andrade**

Universidad Distrital Francisco José de  
Caldas, Colombia

**Adriana Patiño Santos**

Universidad de Southampton, Reino Unido

**Gabriel Alfonso Medina Carrasco**

Universidad Autónoma de la Ciudad de  
México, México

**Mercedes Amparo Muñetón Ayala**

Universidad de Antioquia, Colombia

**Patricia Gouveia**

Centre of Discourse Studies, Barcelona,  
España

**Paula Tatianne Carrera Szundy**

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

©Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
ISSN: 3115-2309 (En línea)

Foto de portada

**Sandra Soler Castillo**

Diseño de portada y diagramación

**Elban Gerardo Roa Díaz**

Edición de textos

**Nicolás Torres**

Se autoriza la reproducción total o parcial de los materiales publicados en esta revista siempre y cuando sea citada la fuente.

EnDiálogo no asume necesariamente las opiniones ni los criterios expuestos en los diferentes artículos.

Bogotá, 2026.

- 6 Editorial
- 8 Sentidos de la paz territorial desde la experiencia de maestros rurales en Arauca, Colombia: resistencias e interpelaciones  
Juliana Angélica Molina Ríos
- 31 De la experiencia a la reflexión, tejiendo saberes desde la práctica pedagógica  
Elio Pacheco Arroyo
- 49 Descolonizar la Carne: Una Lectura Feminista sobre la Memoria de Bousbir (1924-1955)  
Carlota Oliveras
- 65 Puntadas  
Maricela Díaz
- 69 Erosión  
Santiago Álvarez Julio
- 70 Phanta rei  
Santiago Álvarez Julio

## Editorial

Renovamos la vida juntos y la fruición de los alimentos la sintetiza la dimensión más anímica: sentarse alrededor de la mesa y compartir palabra y gesto. La vida en común depende del comer juntos, y de ahí que todas las imágenes de aislamiento —que no de soledad— tengan algo perturbador. El pan, la sal, la fiesta, el duelo y la paz: de todo esto que se comparte depende la siempre difícil y precaria comunidad del nosotros.

Josep María Esquirol, *La resistencia íntima* (2018)

La consolidación de un proyecto editorial de naturaleza científica y creativa supone diversos momentos y acciones: pasar del entusiasmo fundacional a la exigencia de la permanencia. Tras la publicación de su número inaugural, EnDiálogo. Saberes y creación asume el desafío de la continuidad como un imperativo académico y ético de encuentro con el otro, en el sentido de una invitación, una “mesa servida”, no para consumir información sino para sentarse a compartir la palabra, como planteara Josep María Esquirol.

El segundo número de EnDiálogo alimenta la discusión en torno a la memoria y la experiencia humana como territorio de resistencia, donde la palabra —ya sea académica o literaria— actúa como el vehículo fundamental para la resignificación de las huellas históricas en el cuerpo y la comunidad.

El artículo de investigación *Sentidos de la paz territorial desde la experiencia de maestros rurales en Arauca, Colombia: resistencias e interpelaciones estudia la ruralidad en Arauca, Colombia, bajo las tensiones del postacuerdo*. Se centra en la figura de los maestros rurales no solo como educadores, sino como actores políticos y agentes de resistencia ética que cuestionan las lógicas de la violencia mediante la dignificación de la vida cotidiana en las aulas y escuela.

En una línea de reflexión paralela sobre la praxis educativa, el texto *De la experiencia a la reflexión, tejiendo saberes desde la práctica pedagógica realiza una sistematización de la práctica pedagógica en una escuela pública de Bogotá*. El autor, desde su práctica pedagógica, argumenta que la labor docente es un proceso de aprendizaje mutuo entre el alumno y el practicante, mediado por el contexto, en el que la lectura y la escritura trascienden lo puramente metodológico para erigirse como acciones transformadoras.

El ensayo crítico *Descolonizar la Carne: Una Lectura Feminista sobre la Memoria de Bousbir (1924-1955)* conduce la conversación hacia una dimensión global y decolonial que recupera la memoria del barrio de Bousbir en Marruecos. Desde una mirada feminista, el texto problematiza la instrumentalización de los cuerpos de las mujeres como territorios de control colonial, y plantea una necesaria postura política sobre los silencios históricos y las estructuras de dominación que permean el presente.

La sección de creación literaria dialoga, desde la sensibilidad estética de la poesía, sobre las fracturas íntimas y la ausencia a través de imágenes evocadoras, mientras que el cuento utiliza la intersección entre imaginación y realidad como una estrategia narrativa para reinventar el mundo. En ambos casos, la literatura se manifiesta como posibilidad para nombrar aquello que el discurso técnico no alcanza a abarcar.

La conversación en torno a la memoria, el cuerpo y el territorio propuesto en este segundo número de *EnDiálogo* no termina aquí, la mesa está servida. Convidamos a más invitados a sumarse a este banquete. Cada contribución, en su particularidad, nutre este espacio, lo fortalece y abre nuevos caminos.

Sandra Soler Castillo

stsolerc@udistrital.edu.co

Coordinadora

Comité de investigaciones de la Facultad de Ciencias y Educación  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

# Sentidos de la paz territorial desde la experiencia de maestros rurales en Arauca, Colombia: resistencias e interpelaciones<sup>\*</sup>

Meanings of territorial peace from the experience of rural teachers in Arauca, Colombia: resistances and challenges

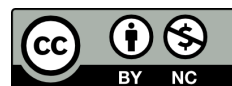
Juliana Angélica Molina Ríos<sup>\*\*</sup>

---

\* Artículo derivado del proyecto de investigación: La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideograma paz territorial.

\*\* Profesora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas adscrita a la Facultad de Ciencias y Educación. Doctora en Educación con énfasis en Lenguaje. Magíster en Lingüística Española y Licenciada en Lingüística y Literatura. Correo electrónico: jamolinar@udistrital.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-5858-3857>

Recibido. 07 de noviembre de 2025  
Aprobado. 24 de noviembre de 2025  
Publicado: 29 de mayo de 2026



---

Como citar

**EnDiálogo**  
SABERES Y CREACION

Molina Ríos, J.A.(2026). Sentidos de la paz territorial desde la experiencia de maestros rurales en Arauca, Colombia: resistencias e interpelaciones. *EnDiálogo. Saberes y creación*, 2 (1), 8-30.

## Resumen

A partir de la firma de los Acuerdos de Paz en 2016 en Colombia, la educación rural se ha contemplado como el motor principal para que se dé la construcción de paz territorial. En este artículo se presentan los sentidos que los maestros rurales del departamento de Arauca, Colombia, le otorgan a la paz territorial, en medio del contexto de postacuerdo y el aumento progresivo de la violencia en este territorio (Comisión de la Verdad, 2022). La metodología corresponde con el enfoque cualitativo de la investigación. La sistematización de la información parte de elementos de orden narrativo en los que se tienen en cuenta las voces de los maestros rurales. El análisis y los resultados se desarrollan desde los lugares de enunciación en los que se ubican los maestros rurales: la valoración de la experiencia de sí, la experiencia del oficio de ser maestro en relación con la vida comunitaria y con el funcionamiento institucional. Las conclusiones evidencian que los maestros rurales de Arauca construyen una noción de paz territorial que supera el discurso institucional y se basa en las realidades de sus comunidades. Sus resistencias son acciones éticas, políticas y pedagógicas orientadas a disputar sentidos hegemónicos y transformar su contexto. Los maestros exigen reconocimiento, garantías estatales y condiciones dignas para educar. Señalan que la paz prometida es insuficiente, pues persisten la violencia, la pobreza y el abandono. Desde su práctica, actúan como “intelectuales orgánicos” que fortalecen la memoria, la esperanza y la formación crítica. Así, la educación rural se vuelve clave para construir paz desde el territorio.

**Palabras clave:** educación rural; maestro rural; paz territorial.

## Abstract

Since the signing of the Peace Agreements (2016) in Colombia, rural education has been considered the main driver for building territorial peace. This article presents the meanings that rural teachers in the Department of Arauca, Colombia, assign to territorial peace amid the post-agreement context and the progressive increase in violence in the region (Comisión de la Verdad, 2022). The methodology aligns with a qualitative research approach. The systematization of information is based on narrative elements that take into account the voices of rural teachers. The analysis and results are developed from the teachers' places of enunciation: valuing self-experience; the craft of being a teacher in relation to community life; and institutional dynamics. The conclusions show that rural teachers in Arauca construct a notion of territorial peace that goes beyond institutional discourse and is grounded in the

realities of their communities. Their acts of resistance are ethical, political, and pedagogical actions aimed at disputing hegemonic meanings and transforming their context. The teachers demand recognition, state guarantees, and dignified conditions for teaching. They state that the promised peace is insufficient, as violence, poverty, and neglect persist. From their practice, they act as organic intellectuals who strengthen memory, hope, and critical education. Thus, rural education becomes key to building peace in the territory.

**Keywords:** peace; rural education; territorial peace; rural teacher.

## Introducción

El proceso de postacuerdo en Colombia ofrece oportunidades para reafirmar que la garantía del derecho a la educación es “un medio que contribuye al mejoramiento del desarrollo humano, las oportunidades y las condiciones de los individuos” (Pérez, 2014, p. 292); por tanto, la sociedad colombiana transita por un camino que abre oportunidades para la reconstrucción del sistema educativo, donde el Estado colombiano se comprometa a que la educación rural se convierta en el motor que viabilice la construcción de paz en el país.

Desde este escenario, se abre una puerta hacia el fortalecimiento de una educación rural que responda y esté acorde con el contexto de posconflicto del país. Sin embargo, la base de la reflexión sobre la educación rural está relacionada con las condiciones adversas a las que ha estado expuesta en el marco del conflicto armado por más de 60 años. Así mismo, dicha reflexión está atravesada por la falta de acceso, calidad y continuidad en el proceso educativo para la población rural, condiciones que representan una educación con deficiencias, pero que, a su vez, se constituyen elementos que pueden ser transformados para lograr cambios sustanciales en la educación rural.

En esta perspectiva, la educación rural con enfoque territorial implica que las regiones sean las protagonistas de los cambios en la sociedad colombiana. Tal como lo señala Lozano (2017): “La educación rural debe ser protagonista del cambio cultural y de la transformación de la realidad política adversa a la implantación de un régimen político moderno, democrático y descentralizado” (p. 129). Lo anterior debe ser apoyado por el Gobierno Nacional para que sea un proyecto sostenible a largo plazo. Por ende, el

---

1 En palabras de Lozano (2017. P. 11) “La educación juega un rol fundamental, ya que le compete formar para el desmantelamiento de la cultura de la guerra, la promoción de los derechos humanos, la interacción que vive en justicia y compasión, el respeto por la diversidad, la reconciliación y la solidaridad, la vida en armonía con el planeta Tierra y el cultivo de la paz interior”.

compromiso con la educación<sup>1</sup> rural necesita responder a las insuficiencias reales del contexto y del territorio, y mejorar las condiciones de vida de las comunidades.

El objetivo general que guio el desarrollo de la investigación se orientó hacia las comprensiones de los sentidos asociados a la noción de paz territorial que le atribuyen los maestros de Arauca, Colombia; sin embargo, el presente artículo se centra en el análisis de las resistencias e interpelaciones que los maestros rurales asocian con la paz territorial en dicho departamento, donde aún se viven las dinámicas propias del conflicto armado en medio de las tensiones generadas por el control del petróleo y del narcotráfico. De ahí que los maestros rurales estén viviendo actualmente los desafíos en la búsqueda de la paz y las tensiones derivadas de la implementación del Acuerdo de paz.

## Paz territorial

A partir de los diálogos en la Habana para la firma de los acuerdos de paz en el 2016, se instauró en el discurso la noción de Paz territorial, la cual nace del reconocimiento del impacto que ha tenido el conflicto armado en todo el país, pero admitiendo que ha afectado más en unos territorios que en otros y, por otro lado, del trabajo institucional para garantizar los derechos constitucionales a todas las personas en el territorio colombiano (Jaramillo, 2014).

En el proceso de transición y construcción de paz, es importante reconocer que la paz no se reduce a la ausencia del conflicto o de violencia, sino que implica un proceso de transformación social, en el que debe haber justicia, verdad, reconciliación, participación ciudadana y política, y garantías de no repetición. Todo esto debe construirse en y desde los territorios.

La paz territorial es una oportunidad para cambiar las condiciones sociales que han mantenido el conflicto y poder garantizar los derechos de todos, especialmente para quienes han sido afectados directamente por la violencia en los territorios del país. Como afirma Jaramillo (2014): “Se trata de cerrar la enorme brecha entre el mundo urbano y el mundo rural, que ha sido el escenario del conflicto, mediante planes y programas que les den un vuelco a las condiciones de vida de la población.” (p. 3)

Por otro lado, Bautista (2017) concibe la Paz territorial desde:

El reconocimiento de las territorialidades que se han construido en el marco del conflicto armado colombiano, en donde una serie de actores sociales han construido relaciones sociales y dinámicas de apropiación que son fundamentales para la construcción de paz en el país. (p. 107).

Desde esta perspectiva, es relevante realizar una crítica sobre la paz territorial desde la lógica neoliberal, en donde se plantea la institucionalidad como la solución a la violencia; sin embargo, la paz territorial no se reduce a llevar las instituciones públicas a los territorios marginados. Desde este posicionamiento se advierte que se invisibilizan las construcciones sociales e institucionales ya existentes en los territorios.

## Educación rural

Para comprender el concepto de educación rural, en este artículo se retoman los aportes que se han realizado desde el contexto español y colombiano; desde el primero, investigadores como Feu (2004, 2008) y Boix (2003, 2014) han precisado elementos esenciales de la educación rural, particularmente desde su funcionamiento. Feu (2008) advierte que la escuela rural posee varias particularidades entre las que se destaca fundamentalmente su ubicación, la cual es el medio rural, hecho que se complejiza por factores como la globalización, el avance tecnológico y las nuevas formas de ruralidad. En palabras de Feu (2008):

La escuela rural es una escuela con un sistema organizativo diverso, situada en un territorio plural, sometido a un proceso de transformación cada vez más agudo. Además, contrariamente a lo que se suele pensar, esta escuela puede tener, y de hecho tiene, diferentes finalidades o intencionalidades educativas. (p. 64)

Feu (2008), entonces, reconoce que no es posible hablar de una única escuela rural, sino que, por el contrario, la diversidad de formas de entenderla resulta en una ventaja porque se demuestra que es una realidad compleja y plural.

Boix (2014), por su parte, presenta una visión más amplia de la escuela en el mundo rural en la que es importante comprenderla como “miembro activo de un sistema institucional territorial, como receptora de identidades y emociones, como capital social local y como elemento configurador en la construcción social rural.” (p. 1). Para Boix (2014), la escuela como miembro activo de un sistema institucional territorial se configura en un espacio socioeducativo desde el que se proyectan prácticas individuales y colectivas. A su vez, desde la escuela rural como receptora de emociones e identidades se reconocen los sentimientos y dificultades propias de habitar en un territorio poco valorado y reconocido por la sociedad. Como capital social local, la escuela rural responde a las necesidades educativas reales del territorio. Además, tiene una capacidad de acción importante ante la heterogeneidad y diversidad del contexto en el cual se halla inmersa. Por último, como elemento configurador

de la construcción social rural, la escuela proyecta la dinámica de desarrollo social de la comunidad.

Por otro lado, en Colombia, Lozano (2017) señala algunas características propias de la escuela rural, tales como:

El aislamiento físico de sus instituciones, la escasez de recursos y de materiales educativos, el aula, roles del profesor, las carencias en la formación de los profesores, el bajo número de estudiantes y el bajo reconocimiento social de la calidad de la educación. (p. 3).

En esta línea de comprensión y desde Cabra (2023), al situar al sistema de educación rural en el orden social, se comprende que a través de este se generan desigualdades estructurales y de acceso diferencial a los recursos, lo que significa que la escuela rural se ha convertido en el lugar donde se reflejan y reproducen los antagonismos y conflictos propios que se generan entre grupos dominantes y dominados, clases sociales, grupos étnicos, etc.; todo ello, en el marco de un conflicto armado sistemático y agudo que ha permeado el sistema educativo rural del país.

## El rol y los desafíos de la escuela rural de hoy

Desde Rivera (2015), se señala que destaca que los programas educativos de educación rural<sup>2</sup> implementados en el país durante la década de los noventa arrojaron resultados importantes en relación con el aumento de los índices de alfabetización, cobertura, retención estudiantil, mejoramiento en el nivel de rendimiento académico, entre otros aspectos<sup>3</sup>. También, la FAO señaló que un elemento clave de dichos programas educativos fue el interés por fortalecer la articulación entre la escuela y la organización de la comunidad para promover el intercambio de saberes y experiencias, y para buscar resolución a sus conflictos de forma pacífica. Sin embargo, se señala que estos resultados corresponden más a una dinámica cuantitativa de medición que a un rendimiento cualitativo ligado al desarrollo social y comunitario.

---

2 Los programas educativos corresponden a la Escuela Nueva, Postprimaria, SER, SAT, PER y CAFAM, entre otros. Estos proyectos serán explicados en el siguiente apartado de los antecedentes.

3 Según el investigador Corvalán (2006), la educación para la población rural colombiana está entre las mejores de América Latina (...) pero es un capital educativo que posteriormente no es aprovechado por el sistema educativo.

En ese sentido, Rivera (2015) señala la necesidad de desarrollar procesos de investigación cualitativa que garanticen la participación de las comunidades rurales en la fundamentación y diseño de las propuestas educativas para su propio sector. Esto se debería promover con mayor razón, dado que algunos modelos educativos creados en los años noventa surgieron como respuesta de la sociedad civil y no por iniciativa estatal. En este contexto, las políticas públicas, en relación con los sectores rurales, deberán tener en cuenta la participación de todos los actores sociales rurales, con la finalidad de promover el empoderamiento de las comunidades para que ellas sean las protagonistas de su propio desarrollo autosostenible.

En esta línea de pensamiento, la escuela rural como una institución vinculada con el medio y la comunidad es la responsable de dinamizar y desarrollar sus propios programas pedagógicos. Tal como lo señala Rivera (2015), varios autores resaltan la importancia que tiene el diálogo entre los saberes locales y la ciencia para la vinculación apropiada entre la población y su territorio (p. 105). Así mismo, este investigador destaca que la escuela rural es el escenario propicio para promover escenarios de deliberación moral y política<sup>4</sup>, en donde se atiende a los diversos asuntos que hacen parte de la dinámica escolar y comunitaria; esto se verá reflejado en el mejoramiento de la calidad de vida de la población rural, lo cual también contribuye al fortalecimiento del ejercicio ciudadano. Para Rivera (2015):

No obstante, los diferentes estudios que han puesto en evidencia el déficit de ciudadanía y la precariedad de la participación política en los sectores rurales coinciden en que es desde la escuela donde se pueden comenzar a proponer prácticas sociales y estrategias formativas tendientes al fortalecimiento de los valores democráticos (Pérez & Farah, 2002; Riella y Vitelli, 2005; Flórez, 2012 y Bartol, 2012). El significado social de la escuela al interior de un corregimiento o de una vereda como escenario formativo de las futuras generaciones, así como de encuentro y congregación comunal, puede llegar a ser fundamental para la construcción de comunidades políticas locales si en ella convergen estrategias de participación ciudadana con prácticas de reconocimiento colectivo. (p. 109)

---

4 Para Rivera (2015) es importante tener en cuenta que el mundo campesino en tanto ecosistema social, cultural, económico y político se caracteriza porque posee una identidad propia. Así, lo rural se constituye en un entramado de relaciones entre los habitantes, la cultura y la naturaleza.

En esta perspectiva, la escuela rural presenta unos retos y desafíos en el contexto colombiano actual, puesto que no puede ser indiferente frente a su papel en la construcción de escenarios para una sociedad de paz. En palabras de Delgado (2018), “La escuela requiere afinarse en Colombia no como una experiencia del posconflicto, sino como un escenario explícito para la construcción de territorios de paz” (p. 63). En esta línea, Infante (2014) resalta que la escuela rural y, en general, la educación tiene el potencial de enseñar nuevos valores, habilidades y comportamientos que apunten hacia la promoción de nuevas relaciones sociales, las cuales se configurarían en la base, para fomentar procesos de resiliencia. En definitiva, fomentar la educación para la construcción de paz traería estabilidad política y económica, a partir de la cual se lograría la reconstrucción de la sociedad y del Estado.

## Metodología

Esta investigación es de naturaleza cualitativa porque destaca los contextos naturales en los que se despliega la praxis de los docentes y porque su interés se centra, siguiendo a Strauss y Corbin (1990), en la vida de sujetos. En este caso, se enfoca en las narrativas de los maestros rurales cuyo quehacer educativo ha estado marcado por las tensiones vividas en territorios rurales afectados por el conflicto interno. Al seguir el carácter interpretativo de la investigación cualitativa, se dio centralidad a las voces de los maestros rurales en el territorio. Así la fuente de estudio y el fundamento para el diseño interpretativo se materializan en los actos de habla ilocutivos<sup>5</sup> relacionados con la noción de paz territorial. Por tanto, el lenguaje se constituye en fuente de interpretación que permite acceder a lo deseado con lo que se dice, lo que es posible transformar en la educación rural y su aporte en la construcción de la paz territorial.

Los maestros de esta investigación la constituyen tres docentes: una mujer y dos hombres, con una experiencia profesional de entre siete y quince años; dos de ellos poseen estudios de posgrado y las edades de los tres oscilan entre los 25 y 35 años. Las instituciones educativas de las que forman parte se ubican en dos municipios del departamento de Arauca (Colombia): Filipinas y Pueblo Nuevo. El instrumento empleado en la investigación fue la

---

5 Los actos de habla ilocutivos no sólo expresan algo, sino que develan lo que hacen los maestros cuando hablan (Austin, 1962).

6 La entrevista narrativa se organizó desde tres lugares de enunciación del maestro rural: A) La auto percepción de ser maestro de educación rural en territorios de conflicto armado. B) La valoración de lo comunitario en la educación rural. C) La valoración del discurso oficial de la educación rural para la construcción de paz territorial.

entrevista narrativa<sup>6</sup>. Tal como lo señalan Lozares y Verd (2008), la entrevista narrativa permite acceder a la relación entre redes socio-personales, tiempo, historia, contextos y estructura social. Los relatos narrativos, además, expresan las relaciones entre actores, espacios y tiempos en el marco del desarrollo de los acontecimientos vividos. De hecho, el relato se despliega en los recorridos del devenir histórico en el que emerge la malla social en la cual se halla inmerso el maestro rural de Arauca.

## Resultados y discusión

Los resultados que se presentan a continuación se derivan del análisis de las narrativas y se vinculan con las resistencias e interpelaciones hacia la paz territorial que configuran los maestros rurales, desde: I. La valoración de la experiencia de sí, II. La experiencia del oficio de ser maestro en relación con lo comunitario y; III. La experiencia del oficio de ser maestro en relación con el funcionamiento institucional.

### I. Resistencias e interpelaciones hacia la paz territorial desde el oficio de ser maestro rural: valoración de la experiencia de sí

La noción de resistencia es comprendida como acción y no sólo como reacción de los maestros rurales frente a un poder externo presente en el territorio de Arauca. Por su parte, las interpelaciones de los maestros rurales se asocian con el acto de reflexionar, problematizar y criticar el poder establecido.

Las interpelaciones hacia la paz territorial están materializadas discursivamente en actos de habla que permiten interpelar al Otro (al Estado, Ministerio de Educación y Secretaría de Educación), frente al cumplimiento de su responsabilidad que, en este caso, se relaciona con lo pactado para la educación rural en los Acuerdos de Paz (2016).

Dichas interpelaciones permitieron identificar elementos del contexto social araucano, identidades sociales y relaciones entre los interlocutores. En esta perspectiva, los maestros rurales son sujetos capaces de poder decir (en el sentido de Ricoeur, 2006), quienes a través de su palabra y acción luchan por la construcción de paz territorial.

Al considerar lo anterior, las resistencias e interpelaciones encontradas están vinculadas con: A) la lucha por el reconocimiento de su labor como docentes en el territorio; B) Las interpelaciones hacia el Estado por lograr mejores condiciones laborales y

de vida en medio de un sistema educativo precario; y, C) Los maestros como intelectuales orgánicos y como gestores del territorio de lo humano.

### *A. Lucha por el reconocimiento de la labor de ser docentes en el territorio*

A partir de las narrativas de los tres maestros rurales<sup>7</sup> se identificó la denuncia acerca de la falta de reconocimiento de la sociedad, al no valorar su labor. La lucha por ser reconocidos como maestros deviene en el seno de una vida comunitaria, particularmente por los padres de familia de sus estudiantes. Al respecto, el maestro Juan señaló que “algunos papás reconocen la importancia de este rol, pero otros no” (PM1). A partir de lo cual, el reconocimiento docente se configura como un proceso desigual y en construcción, lo que muestra la necesidad de fortalecer los vínculos con la comunidad para legitimar su labor educativa.

Por lo tanto, y atendiendo a Honneth (1992), el reconocimiento supone una obligación de reciprocidad en la que las personas singulares están obligadas con y para con las otras. De esta manera, pueden reconocerse a sí mismas. A su vez, el acto de expresar que el otro tiene un valor para mí implica que la otra persona es fuente de valores y derechos. De allí que el maestro Juan exprese orgullo de “sentir que más del 60% de los padres de familia comprenden la importancia del papel que ejerce el maestro rural en la formación de sus hijos” (PM1).

Para Daniel, Juan y María, ser reconocidos como maestros rurales se configura en un elemento clave de resistencia porque implica la valoración de sus capacidades, las cuales han desarrollado a lo largo de su vida, y el reconocimiento de los saberes adquiridos desde la experiencia docente. Como lo afirma Daniel, “los maestros somos detoditos porque somos médicos, psicólogos y consejeros con sus estudiantes” (PM2). En otras palabras, su función traspasa el aula de clase y así se forjan relaciones intersubjetivas fuertes. Adicionalmente, la paz territorial pasa por un reconocimiento de sus actores, entre estos los educativos, quienes se consideran sujetos clave en la vida comunitaria.

En este marco de comprensión, la lucha de los maestros rurales por ser reconocidos en su comunidad y en la sociedad en general se articula con el planteamiento de Honneth (1992), quien afirma que, a mayor desarrollo de relaciones intersubjetivas de

---

7 Los nombres de los maestros entrevistados fueron cambiados para proteger su identidad. Así mismo la codificación obedece a P: profesor, M: masculino; F: femenino; 1 ó 2: Número de entrevista.

reconocimiento, será mayor el desarrollo social. Es decir, en una sociedad donde existe el reconocimiento recíproco, se fortalecen sus procesos de inclusión, pero en aquella donde predomine el juicio, se forja un camino hacia la descomposición. Acto de habla que expresa con bastante claridad el maestro Juan cuando relata que “si los estudiantes no respetan a sus propios padres de familia, cómo se puede esperar que nos respeten como maestros” (PM1).

Asimismo, se encontró que la disputa por el reconocimiento de los maestros rurales se configura en una lucha necesaria para el ejercicio de libertad e igualdad de acción en el territorio. Al respecto, Sen (2010) afirma que la capacidad de acción de un sujeto tiene que ver con su libertad en la medida en que esta se relaciona con las oportunidades reales que se le ofrecen para hacer lo que quiera. Por ende, los maestros interpelan a las instituciones del Estado para que les garanticen el desarrollo pleno de sus capacidades.

### *B. Interpelaciones de los maestros rurales hacia el Estado*

En las narrativas de los maestros rurales fue posible identificar una serie de interpelaciones al Estado que apuntan hacia la lucha por tener mejores condiciones laborales y de calidad de vida para su comunidad. Daniel, María y Juan consideraron que la paz territorial también tiene que ver con una paz desde la economía, pues es importante que la educación rural cuente con las condiciones físicas apropiadas para un buen funcionamiento y para lograr una mejor calidad educativa.

En este punto, Daniel interpela al Estado para que cumpla con los Acuerdos de Paz (2016), porque la paz también se enlaza con la economía. Al respecto, el maestro rural Juan señaló que “la paz no se hace con pañuelos blancos ni banderitas blancas” (PM1), puesto que en el territorio real que habita Daniel, Juan y María, cualquier ingreso se convierte en capacidad; y, a su vez, la capacidad se vincula con el bienestar de la comunidad porque esta última se relaciona con las oportunidades sustantivas a las que un sujeto puede acceder.

Otra interpelación que los maestros rurales expresaron es que el sistema institucional les pide mejores resultados en las pruebas de Estado, pero las entidades encargadas no comprenden que ellos tienen que resolver problemas básicos de la vida comunitaria (alimentación, transporte y seguridad para llegar a las instituciones educativas) para, luego, iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes.

En este contexto, los maestros rurales comprometieron su acción con el apoyo a los paros docentes. Estos los realizan no sólo para pedir por mejores salarios sino, tal como lo expresa Juan, para “Lograr contratación del personal de aseo para la institución y para lograr mejor

funcionamiento de las rutas escolares” (PM1). Este tipo de luchas se configuran en momentos en los que se buscan mejores condiciones de vida para la comunidad, a razón de que, a mejores condiciones sociales, mayor capacidad de acción y libertad de cada sujeto.

### *C. Los maestros como intelectuales orgánicos y como gestores del territorio de lo humano*

Otra resistencia encontrada en el estudio se relaciona con las luchas sociales de los maestros rurales hacia la búsqueda de un ejercicio positivo de poder donde prevalezca la libertad de acción. Al seguir a Gramsci (1971), los maestros son intelectuales orgánicos, es decir, seres humanos conscientes de su conducta moral que contribuyen a modificar una concepción de mundo, a suscitar nuevos modos de pensar y participar en la lucha contra el poder hegemónico.

En esta línea, los maestros rurales expresan un pensamiento crítico frente a algunas tradiciones heredadas como la normalización de la vida precaria, de la escuela precaria y de la violencia. Condiciones de opresión que los maestros convierten en oportunidades de armar ruido y de ser irreverentes (Giroux, 2012). Como resultado, los estudiantes podrían empezar a transformar su mundo. Este es el caso de María quien considera que desde su labor busca brindarle otra visión de mundo a sus estudiantes porque, en sus palabras “yo les hago que sueñen, yo los pongo a soñar, yo les digo que el mundo es más amplio, que no es solamente la vereda donde viven, que hay otros sueños y hay otras cosas por explorar”. (PF1)

En este marco de reflexión, Juan señala que con sus estudiantes busca erradicar la costumbre de que todo se solucione con violencia. Por lo tanto, “les debemos fortalecer los proyectos de vida a los jóvenes, para que no piensen que la única proyección que tienen es sembrar coca” (PM1). De esta forma, se puede señalar que la praxis de Juan coincide con los planteamientos de Giroux (2012), cuando afirma que los profesores como intelectuales combinan la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes en sus capacidades y conocimientos para luchar contra las injusticias y convertirse en sujetos críticos en pro de construir una sociedad libre.

Así, una de estas formas de acción, propuesta por María, es la potenciación de las capacidades de sus estudiantes a través del juego. En el relato de María, se hizo explícita

su preocupación por los juegos que tienen sus estudiantes, pues estos consisten en ser guerrilleros y militares, situación que tendría que ver con los roles que en la vida adulta quisieran realizar. Esta reflexión coincide con Nussbaum (2010) para quien el juego es esencial en el desarrollo sano de la personalidad, dado que es un tipo de actividad que transcurre en el espacio entre dos personas y es lo que en su vida adulta van a experimentar con la idea de “otredad”, de mantenernos en amenaza o no en un posible encuentro con el otro.

La maestra María presta mucha atención al juego porque, más allá de lograr actividad física de sus estudiantes, lo que busca es que, con base en las normas de este, por ejemplo, la golosa, los niños reconozcan una serie de reglas y procesos que deben cumplir para jugar con el otro. Tal como lo señala Nussbaum (2010), mientras avanza el juego, el niño experimenta la capacidad de asombro e imaginación, pues:

La presencia del otro, que a veces puede percibirse como una gran amenaza, mediante el juego se transforma en una fuente de placer y curiosidad, lo que a su vez contribuye con el desarrollo de actitudes sanas en la amistad, en el amor y, más adelante, en la vida política.  
(p. 136)

Así, María logra que los niños vayan a la escuela con más motivación, desarrollen su capacidad imaginativa y deseen reflexionar de manera crítica sobre su propia situación en la vida.

Además, se encontró que los maestros rurales se configuran como gestores del territorio de lo humano, noción comprendida desde Moncayo (2017) “como fuerza creadora de formas de sentir, de conocer, de pensar” (p. 52). Lo anterior, se da en la medida en que los maestros son sujetos que se transforman a sí mismos y buscan la transformación de sus estudiantes, de su comunidad. De allí, que los tres maestros rurales, a través de sus prácticas cotidianas, siempre buscan transformar su realidad y, como lo afirma Juan, “quitarle los niños a la guerra” (PM1).

## II. Resistencias e interpelaciones hacia la paz territorial desde la experiencia de ser maestro rural en relación con lo comunitario

En la investigación se identificó que las resistencias e interpelaciones hacia la paz territorial, configuradas por los maestros desde su relación con lo comunitario, se anclan en tres escenarios. A.) El reconocimiento del papel de la memoria del pasado reciente, a partir del cual los maestros buscan promover nuevos espacios y tipos de interacciones sociales para que no se repitan hechos atroces en sus comunidades. B) Los maestros rurales asociaron la

paz territorial con lugares, relaciones y sujetos, elementos que desembocan en la configuración comunitaria territorial; C) El tercer escenario se vincula con el territorio posible y tiempo de la esperanza.

### *A. Memoria del pasado reciente*

En las narrativas de los maestros rurales se evidenció una constante reflexión y problematización del pasado reciente vivido en el territorio del Arauca. Inicialmente, las resistencias se asociaron con no olvidar el pasado de violencia que han vivido en su territorio para aprender de este. Tal como lo afirmó el maestro Juan, para poder “cambiar la costumbre de la violencia que va de generación en generación” (PM1).

A partir del recuerdo de acontecimientos de la vida nacional y del pasado reciente en el territorio de Arauca, los maestros develaron una relación personal con el pasado y lo expresaron a través de las experiencias vividas. A partir de lo mencionado, el profesor Daniel reflexiona sobre los anteriores procesos de paz, al señalar que “la UP cuando llegaron los acuerdos y los legalizaron normalmente como UP, los fueron señalando y después los fueron matando, y así fue con el M19” (PM2). Desde esta reflexión Daniel estableció un vínculo con el pasado vivido, el cual articula con sus preocupaciones actuales del Proceso de Paz (2016), puesto que el maestro valora que “cada quien se va ranciando (el Estado y los exguerrilleros) y el uno no cumple con el otro y así”. (PM2).

Por su parte, la maestra rural también expresó su preocupación por volver a la guerra porque en el pasado ya vivieron una incursión de paramilitares en Filipinas-Arauca y eso “fue terrible” (PF2). Este acontecimiento que evoca María se configura en la memoria como “una manera de referirse al pasado violento” (Pérotin-Dumon, 2007, p. 8). Se trata, entonces, de un tiempo que no quieren volver a vivir, porque se impone el miedo que, a su vez, se mezcla con la tristeza provocada por las muertes de sus estudiantes, familiares y amigos.

Asimismo, se puede señalar que los tres maestros rurales se resisten a volver a la guerra, a los días en que en sus aulas tenían que estar alerta al sonido de las ráfagas de fusil para proteger a sus estudiantes. Por lo tanto, sus preocupaciones frente al futuro incierto de lo que pueda pasar con el Acuerdo de Paz son decisivas en los sentidos que se asocian a la paz territorial. Como lo expresa Pérotin-Dumon (2007):

El pasado vivo de una sociedad es el que forma parte de los recuerdos de muchos (...)  
Ese pasado no sólo vive en los recuerdos íntimos y en la memoria de círculos

restringidos, sino que es parte del recuerdo social e irrumpe periódicamente en la actualidad. (p. 3).

Este pasado que los maestros recuerdan resulta complejo y, por esa razón, les sigue preocupando la paz en sus territorios. En palabras de Juan, “aunque hoy no hay tanto temor de salir, de que los muchachos salgan de sus veredas para venir a la institución, hay otros factores que todavía como que marcan” (PM1). Uno de ellos es el arraigo a la violencia. En consecuencia, la preocupación del maestro es actual y constante.

Desde este contexto, los maestros rurales evocaron ejemplos de sufrimiento del pasado y lo analizaron de tal forma que, a través de estos, esperan que el pasado no se repita. Por lo tanto, a partir del ejercicio de memoria de acontecimientos del pasado reciente fue posible comprender que para Daniel, Juan y María la memoria tiene un valor moral y político. Lo anterior, dado que esta es fiel a la verdad de los hechos, denuncia el mal cometido y se resiste a la mentira (Pérotin-Dumon, 2007).

En definitiva, se logró identificar que los relatos de los maestros señalan sus tránsitos hacia agentes de transformación mediante la acción colectiva, como sujetos de paz que han luchado por el propio bienestar y el de su comunidad. Por lo tanto, se ponen en juego prácticas y repertorios diversos para la cultura política de la comunidad. Los relatos de María, Juan y Daniel dan pie a las luchas por la memoria dentro de las que se encuentran las pugnas por su representación como comunidades afectadas por el conflicto armado en los Acuerdos de Paz.

### *B. Configuración comunitaria territorial: interpelaciones de los maestros rurales*

Daniel, Juan y María asociaron la paz territorial con las relaciones sociales que establecen con su comunidad en el territorio de Arauca. A partir de esto, las interpelaciones se relacionan con el hecho de que, desde sus comunidades, se configuran identidades colectivas que son plurales y también contradictorias, en donde se gestan relaciones de poder, dominación, subordinación entre los sujetos. No obstante, desde ellas se pueden gestar transformaciones sociales; a saber, en las comunidades que habitan María, Daniel y Juan también se dan relaciones de afectividad, confianza y reconocimiento del otro.

Desde tal escenario, los maestros rurales como intelectuales orgánicos relacionaron la paz territorial con el reconocimiento del prójimo en la construcción de esta. Tal como lo señala el maestro Daniel, esta significa “servirle al otro, tener clara su participación y

reconocer la semejanza con el otro, de lo contrario, no podríamos hacer la paz territorial” (PM2).

En este sentido, los maestros rurales vinculan la paz territorial con las transformaciones sociales que se dan en la vida cotidiana. De hecho, el maestro Juan ha visto en sus estudiantes cambios sustanciales al respecto. En sus palabras, “los jóvenes son los que han propuesto nuevas soluciones a los conflictos que han vivido. Entonces, en Pueblo Nuevo la ola de muertes, de miedo, ha ido saliendo poco a poco” (PM1).

También se identificó que la relación de los maestros con la comunidad se fortalece fuera del aula y desde allí se gestan interacciones sociales basadas en la comprensión del otro. Por ejemplo, la maestra rural considera que “el docente tiene un papel de liderazgo dentro de la comunidad porque es el forjador de espacios” (PF1). A través de esos espacios, María, busca “transformar el pensamiento de la guerra y dar un vuelco para mejorar y lograr eso que soñamos tanto en Colombia y que se llama la Paz” (PF1).

Finalmente, en las narrativas de Daniel, Juan y María se evidenció la importancia de la participación de la comunidad en la búsqueda de la paz porque es “Central para la construcción de una sociedad más justa, que pueda construir su autonomía y se autogobierne produciendo un nuevo territorio” (Saquet, 2019, p. 178). Así pues, se logra establecer relaciones de confianza mutua, se valoran los saberes locales y se forjan nuevas prácticas sociales.

### *C. Territorio posible y tiempo de la esperanza*

La experiencia vivida por los tres maestros rurales dota de sentidos esperanzadores el significado de la noción de paz territorial. A través de las narrativas ontológicas que configuran Daniel, Juan y María, se evidencian las tensiones y las disputas por el poder en el territorio de Arauca, pero también se habla de la esperanza y del tiempo para construir un futuro mejor para todos. Las narrativas ontológicas develan al maestro siempre en medio de las relaciones consigo mismos y con la comunidad. En tal sentido, los maestros se ubican en un territorio que expresa relaciones sociales complejas, pero también es el lugar donde los sujetos crean y transforman sus vidas. Por ello, María, Juan y Daniel comprenden y reflexionan sobre el mundo que habitan.

Desde este contexto, los maestros rurales asociaron la paz territorial con la posibilidad de construir y poder llegar a disfrutar de un territorio en paz, la cual no solo se asocie “con el silencio de los fusiles” (PM2) como lo afirmó el maestro Daniel, sino que se llegue a construir

un territorio que conserve y aumente la vida porque, en palabras de Escobar (2016), “Solo aquello que hace aumentar la vida permite conservarla” (p. 70).

Como lo señaló el profesor Daniel, vivir en un territorio en paz significa “reconocer y servirle al otro, al prójimo” (PM2). Por lo tanto, la paz territorial se asocia con un proceso de reflexión y reconocimiento de la diversidad y del respeto hacia las personas porque “la paz la hace cada uno de nosotros” (PM2). En el caso del maestro Juan, él declaró que la paz tiene que ver con “la transformación del pensamiento en sus estudiantes para que vean que hay otras opciones de vivir y ver el mundo” (PM1). Por último, para María, la construcción de la paz territorial se relaciona con poder “cambiar el pensamiento de la guerra” (PF1) en los niños a través de nuevos juegos o creando espacios de entretenimiento en su escuela para que la comunidad interesada pueda participar en las sesiones de baile terapia.

En definitiva, los maestros rurales consideran que sí es posible la construcción de paz territorial y para vivirla, debe haber transformaciones personales y colectivas. En esta línea, el territorio de Arauca se proyecta como un espacio de posibilidad, transformación y utopía para llegar a vivirla.

### III. Resistencias e interpelaciones hacia la paz territorial desde la experiencia de ser maestro rural en relación con el funcionamiento institucional

Las resistencias e interpelaciones identificadas dan cuenta de las acciones y las exigencias que realizan los docentes rurales al Estado y al sistema educativo rural. En tal sentido, los tres maestros rurales reconocieron que se ven en la obligación de cancelar sus clases para hacer limpieza o poder solucionar problemas que viven en las instituciones educativas; por eso, se resisten a normalizar las condiciones precarias con las que deben ejercer su labor: falta de instalaciones adecuadas, equipos tecnológicos, conectividad a internet, transporte y restaurante escolar, entre otras.

Acorde con lo mencionado, Daniel señala que los maestros se sienten convocados desde la ruralidad para apoyar los paros educativos porque el actual gobierno ha venido incumpliendo sus promesas en la educación. Es así como un maestro rural señala que, en ese momento, estaban “en una pelea de pronto de irnos a paro con las universidades públicas” (PM2). Es decir, la resistencia de Daniel no se limita al espacio rural, sino que

supera el espacio geográfico y se vincula con exigencias de mejorar las condiciones del trabajo docente en el país.

Por su parte, un acto de resistencia de María se relaciona con escasa titulación de tierras en las que se ubican la gran mayoría de las escuelas rurales. Es así como la maestra rural expresa orgullo por la obtención de las escrituras de su escuela, proceso que luchó durante tres años. Al respecto, María interpela al Estado al señalar que este punto está incluido en los Acuerdos de Paz (2016), pero en la realidad, cada maestro es quien debe realizar todo el trámite para que la titulación sea adjudicada. Por ende, “muchas escuelas ni siquiera tienen hoy en día las escrituras, la legitimación de tierras” (PM2). Situación que amenaza al fortalecimiento del sistema educativo rural.

En el caso del maestro Juan, él señala otra interpelación que se suma al sistema precario de educación rural: la poca presencia en el territorio del Ministerio y la Secretaría de Educación. Juan recuerda que la última capacitación que les dieron a los maestros de su zona fue hace más de 8 años. No obstante, en la actualidad a ellos les exigen mejores puntajes en los exámenes nacionales y lograr mayor calidad educativa. Por ello, Juan señala que el Estado “debería reconocer un poco cómo ejercemos nuestra labor y estar más pendientes de las instituciones, porque se habla de cobertura, pero si realmente uno mira las condiciones hay una deficiencia de maestros. Entonces, a nosotros como maestros nos toca cubrir esos vacíos” (PM2).

Por ello, desde las precarias condiciones para ejercer su labor, los tres maestros rurales se resisten a normalizarlas y desde su praxis luchan para que el Estado les ofrezca mejores condiciones laborales que, finalmente, se reflejarán en progreso y calidad de vida en sus comunidades.

## Consideraciones finales

La investigación permitió comprender los sentidos asociados a la noción de paz territorial desde las resistencias e interpelaciones que los maestros rurales del departamento de Arauca configuran, desde los lugares de enunciación que dan sentido a su experiencia de vida y su práctica pedagógica. Las voces de Daniel, Juan y María revelan una concepción de paz territorial que desborda el discurso institucional y se afinsa en las condiciones reales de vida y trabajo de la comunidad araucana. En este sentido, el estudio confirma que la ruralidad no es un escenario marginal ni secundario, sino un espacio político y epistémico desde el cual se gestan saberes, liderazgos y formas de resistencia fundamentales para comprender los horizontes de la paz territorial en Colombia.

En primer lugar, se evidenció que las resistencias de los maestros rurales corresponden a formas de acción ética, política y pedagógica que buscan disputar los sentidos dominantes de la paz y de la educación; por lo tanto, las resistencias no se limitan a ser una respuesta reactiva frente a las condiciones adversas del contexto. Por el contrario, estas resistencias expresan la capacidad de los maestros para crear alternativas, para cuestionar y reinterpretar las directrices institucionales y para sostener proyectos de vida en territorios históricamente afectados por la guerra. Se manifiestan en tres dimensiones principales: (a) la lucha por el reconocimiento de su labor docente y de su valor social; (b) las interpelaciones al Estado, en demanda de garantías para una vida digna y una educación de calidad; y (c) la construcción de prácticas pedagógicas transformadoras, ejes desde los cuales los maestros se erigen como gestores del territorio de lo humano.

En relación con la lucha por el reconocimiento, los maestros rurales reclaman una valoración que trascienda los discursos formales y se materialice en reconocimiento real de su papel social en la reconstrucción del tejido comunitario. La falta de reconocimiento vulnera el principio de reciprocidad señalado por Honneth (1992), quien afirma que el desarrollo del individuo y de la sociedad depende de relaciones de respeto mutuo. Por ello, los maestros rurales se resisten al anonimato y reafirman su compromiso de reconocimiento desde su identidad profesional. Por lo tanto, este estudio aporta evidencia de que la reivindicación del reconocimiento en la ruralidad de los maestros no solo corresponde con una demanda laboral, sino que se configura en una exigencia ética para dignificar la vida comunitaria y fortalecer la cohesión social en territorios afectados por el conflicto.

Por su parte, las interpelaciones al Estado aparecen como actos que expresan exigencias éticas y políticas frente al incumplimiento de las promesas de bienestar y justicia social. Los maestros rurales identifican en la noción de paz territorial una promesa no cumplida. Desde una perspectiva pragmática del lenguaje, toda promesa implica un compromiso, una responsabilidad y un contexto de sinceridad. Sin embargo, como lo expresó el maestro Daniel, la paz en Arauca se percibe como una “paz de simulacro” (PM2), visible en los documentos, pero ausente en la realidad cotidiana. Este señalamiento condensa la brecha entre la paz firmada y la paz vivida, lo que lleva a una denuncia del vacío existente entre las políticas públicas y las condiciones reales de la ruralidad.

En sintonía con lo planteado por Galtung (2003), los maestros rurales asocian la paz verdadera con la paz positiva, aquella que promueve la reconciliación, la tranquilidad, la cooperación y la justicia social. Sin embargo, expresan que en su territorio no han podido vivir esa paz, debido a la persistencia de la violencia directa y estructural, la pobreza, el desempleo, la inequidad, el abandono estatal y el incumplimiento de los Acuerdos de Paz de 2016. Por lo tanto, se reafirma la importancia de comprender la ruralidad como un lugar donde la paz debe ser construida desde abajo, desde las relaciones cotidianas, y no únicamente desde los discursos oficiales.

A partir de los resultados, se logró evidenciar que los maestros rurales son sujetos críticos y reflexivos, cuyas experiencias de vida y pedagógicas están entrecruzadas por factores sociales, políticos y económicos marcados por la historia de violencia del territorio araucano. Las dinámicas del conflicto armado, la disputa por el control territorial y la presencia de economías ilegales —como la minería extractiva o el tráfico de drogas— configuran un escenario complejo en el que los maestros ejercen su labor. El estudio aporta evidencia empírica para afirmar que los maestros rurales constituyen una primera línea de contención simbólica frente a la violencia.

De esta forma, los maestros rurales se constituyen en intelectuales orgánicos (Gramsci, 1971) que, desde su práctica pedagógica, cuestionan las estructuras de poder, promueven el pensamiento crítico y siembran esperanza en sus comunidades. Su labor se orienta hacia la formación de sujetos éticos, conscientes y comprometidos con la transformación de su entorno rural. En este sentido, la educación rural se convierte en un espacio político donde se disputan los sentidos de paz y justicia; de allí que la ruralidad emerge no como espacio de carencia, sino como un territorio de producción de pensamiento, de pedagogías situadas y de alternativas de vida frente a la violencia.

Las voces de los maestros coinciden en que la educación rural debe construirse a partir del reconocimiento de los intereses, necesidades y sueños de las comunidades. Como advierte Escobar (2016), la paz no puede edificarse desde los mismos esquemas de territorio que sustentaron la guerra. Por tanto, la educación rural necesita ser repensada y reconfigurada con los maestros y las comunidades, en un proceso de construcción colectiva del conocimiento que priorice la vida, la dignidad y la paz. De allí que, este estudio sostiene que toda política educativa dirigida a la ruralidad que prescindiera de la voz y la experiencia docente está condenada a su ineficacia, en tanto son los maestros quienes

poseen un conocimiento situado sobre la complejidad del territorio y sobre sus potenciales horizontes de transformación.

Otro hallazgo relevante se relaciona con el papel de la memoria como práctica de resistencia. Los maestros rurales conciben la memoria como una herramienta pedagógica y política que permite reconstruir el sentido del pasado para evitar la repetición de la violencia. En la escuela y comunidad, mantienen viva la memoria colectiva como base de la esperanza y la dignidad. Así, se puede señalar que hay una comprensión renovada de la memoria rural como un acto pedagógico que desafía la deshumanización y revitaliza los vínculos comunitarios en territorios fracturados por la guerra.

En conjunto, los hallazgos permiten concluir que las resistencias e interpelaciones de los maestros rurales constituyen una forma de agencia política y pedagógica orientada a transformar los sentidos de la paz territorial. Frente a las promesas incumplidas del Estado, los maestros responden con acciones concretas de cuidado, acompañamiento y formación humana. Su práctica educativa encarna una ética de la esperanza. Efecto, el aporte central de la investigación radica en mostrar que la paz territorial no es un decreto ni un programa, sino una práctica cotidiana encarnada en sujetos que, como los maestros rurales, sostienen la vida en los territorios históricamente olvidados del país.

En definitiva, desde las narrativas de los tres maestros rurales de Arauca se evidencia que desde su labor docente representan una forma de resistencia ética frente a la violencia y de interpelación al Estado y a la sociedad. Así, la paz territorial es un proceso que se construye en la vida cotidiana desde la escuela, la memoria y la comunidad. Reconocer su papel y, con ello, la centralidad de la ruralidad es comprender que sin maestros rurales no hay paz posible, y que la educación, cuando se ancla en la vida y en el territorio, se convierte en el camino más sólido para reconstruir un país donde prime la vida.

## Referencias

- Austin, J., (1962). *How to do Things with Words*. Harvard, President and Fellows of Harvard College. Harvard. University Press.
- Bautista, S. (2017). Contribuciones a la fundamentación conceptual de paz territorial. *Ciudad Paz-ando*, 10(1), 100-110.
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: Entre la desruralización y la cultura local. *Revista digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, (1), 1-9.

- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, (24), 89-97.
- Cancillería de Colombia (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. [https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11\\_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf](https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf)
- Cabra, F. (2023) (Ed). *Educación en territorios rurales. Escuela, conflicto y formación*. Universidad del Rosario.
- Comisión de la Verdad (2022). *Sobre la situación actual de Arauca*. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/comunicados-y-declaraciones/sobre-la-situacion-de-violencia-en-arauca#:~:text=Durante%20estos%20veinte%20d%C3%ADas%20del,presidentes%20de%20Juntas%20de%20Acci%C3%B3n>
- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 40-79. <https://doi.org/10.17227/01203916.7684>
- Delgado, R. (2018). *Del desprecio social al reconocimiento: Las prácticas de orientación escolar de niños, niñas y jóvenes desvinculados y desmovilizados de los grupos armados en Colombia*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Escobar, A. (2016). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA.
- Feu, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, (3), 1-12.
- Feu, J. (2008). La escuela rural desde la Atalaya educativa. En: *Educación rural y sociedad*. Universidad de Lleida.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratz.
- Giroux, H. (2012). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI
- Gramsci, A. (1971). Selections from prison notebooks, ed. y trads. Quinten Hoare y Geoffrey Smith, International Publishers. En Giroux, Henry. 2012. *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI
- Honneth, A. (1992). Integridad y menosprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Revista de Filosofía Moral y Política Isegoría*, (5), 78-92. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1992.i5.339>

- Jaramillo, S. (2014). *La paz territorial. Presentación en la Universidad de Harvard*, Cambridge, MA, Estados Unidos, 13.
- Lozano, D. (2017). El ejercicio de la docencia en la escuela rural colombiana: entre la precariedad de las condiciones laborales y las necesidades de desarrollo profesional. *Memorias de la ponencia presenta en el XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Las encrucijadas abiertas de América Latina, la sociología en tiempos de cambio*. Montevideo-Uruguay del 3 al 8 de diciembre de 2017.
- Lozares, C. y Verd, J. (2008). La entrevista biográfico-narrativa como expresión contextualizada, situacional y dinámica de la red socio-personal. *Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, (15), 95-125. <https://doi.org/10.5565/rev/redes.132>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*.
- Moncayo, J. (2017). *El territorio como poder y potencia. Relatos del piedemonte araucano*. Editorial Javeriana.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Pérez, T. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista: RIIEP*, 7(2), 287-311. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2014.0002.06>
- Pérotin-Dumon, A. (2007). Liminar. Verdad y memoria: escribir la memoria de nuestro tiempo. En: Pérotin-Dumon, A. (dir.). *Historizar el pasado vivo en América Latina*. <https://bit.ly/2ydAzX3>
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de un narrador. *Revista Ágora*, 25(2), 9-22.
- Rivera, Á. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, (65), 99-120. <https://bit.ly/2zbEOCj>
- Saquet, M. (2019). *Enfoques y concepciones de territorio*. Editorial UD
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Taurus
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

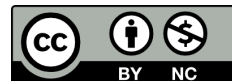
# De la experiencia a la reflexión, tejiendo saberes desde la práctica pedagógica

Elio Pacheco Arroyo\*

---

\* Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: empachecoa@udistrital.edu.co <https://orcid.org/0009-0006-1648-5374>

Recibido: 06 de noviembre de 2025  
Aprobado: 19 de noviembre de 2025  
Publicado: 29 de mayo de 2026



Como citar

**EnDiálogo**  
SABERES Y CREACIÓN

Pacheco Arroyo, E.(2026). De la experiencia a la reflexión, tejiendo saberes desde la práctica pedagógica. *EnDiálogo. Saberes y creación*, 2 (1), 31-48.

## Resumen

Este artículo presenta el proceso y los resultados de la sistematización de la práctica pedagógica realizada en el colegio I.E.D. Eduardo Santos con el grado quinto durante la última etapa de formación como Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana, ocurrida durante los años 2024 y 2025. Metodológicamente la sistematización se estructura desde el modelo de sistematización de Jara (2012), quien lo define como un proceso crítico y reflexivo que permite extraer, organizar y comunicar los aprendizajes derivados de la práctica. Los resultados más relevantes se organizan en relación con dos ejes: primero, evalúa la intervención en aula sobre procesos de lenguaje, analizando logros, dificultades y proyecciones; segundo, examina el desarrollo profesional docente desde dimensiones pedagógica, didáctica y ético-política, identificando aprendizajes, herramientas formativas y desafíos del proceso.

**Palabras clave:** Sistematización de experiencias, enseñanza del lenguaje, práctica pedagógica, formación docente, observación etnográfica.

## Abstract

This article presents the process and results of the systematization of a pedagogical practice carried out at Eduardo Santos Public School (I.E.D. Eduardo Santos) with fifth-grade students during the final stage of training for the Bachelor's Degree in Humanities and Spanish Language Education, conducted throughout 2024 and 2025. Methodologically, the systematization is structured according to the systematization model proposed by Oscar Jara Holliday (2012), who defines it as a critical and reflective process that enables the extraction, organization, and communication of learning derived from practice. The most relevant findings are organized around two main axes: first, the evaluation of classroom intervention in language processes, analyzing achievements, challenges, and future projections; second, the examination of professional teacher development from pedagogical, didactic, and ethical-political dimensions, identifying key learning outcomes, formative tools, and challenges encountered throughout the process.

**Keywords:** Systematization of experiences, language teaching, pedagogical practice, teacher education, ethnographic observation.

## Introducción

En este artículo se presenta la sistematización de mi experiencia en el contexto de la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Desde el marco de la formación como Licenciados en Humanidades y Lengua Castellana, el espacio de práctica pedagógica se entiende como el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en espacios académicos. Así pues, la práctica pedagógica se organiza en tres momentos consecutivos e interdependientes, así: -la práctica I, centrada en la observación y caracterización etnográfica de los contextos educativos para la creación de una propuesta pedagógica-didáctica de intervención centrada en procesos de lenguaje; - la práctica II, centrada en la intervención en el aula y la implementación de la propuesta pedagógica didáctica; y, por último, -la práctica III, centrada por una parte, en la fase final de intervención en el aula y por otra, en la sistematización de la experiencia vivida en los tres momentos en su conjunto.

La sistematización de experiencias en el campo educativo es muy importante ya que permite que el profesor en formación reflexione críticamente sobre las vivencias pedagógicas, no solo para documentarlas como parte del proceso sino también para mejorar y transformar la propia práctica y, por supuesto, para aportar al espacio educativo donde esta se desarrolla. En este sentido, reflexionar críticamente sobre los momentos más relevantes de mi práctica pedagógica durante su desarrollo, me permitió tomar mejores decisiones en relación con las necesidades del contexto, como también respecto a mi proyección profesional.

El proceso de sistematización desde la documentación de la experiencia me permitió elaborar productos comunicativos que fueron la base para la realización de este artículo. De esa forma, la sistematización de la experiencia brindó la posibilidad para que el trabajo pedagógico trascendiera el aula y se transformara también en una oportunidad para crear y compartir nuevos conocimientos. Siguiendo a Jara: “Una primera característica fundamental de la sistematización de experiencias es que permite producir nuevos conocimientos, que provienen directamente de experiencias vividas, las cuales son siempre expresión concreta y delimitada de una práctica social e histórica más amplia.” (2012, p. 75).

## Objetivo

Este artículo tiene como propósito presentar el proceso y los resultados de la sistematización de la práctica pedagógica realizada en el colegio I.E.D. Eduardo Santos con el grado quinto, durante la última etapa de formación como Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana ocurrida durante los años 2024 y 2025.

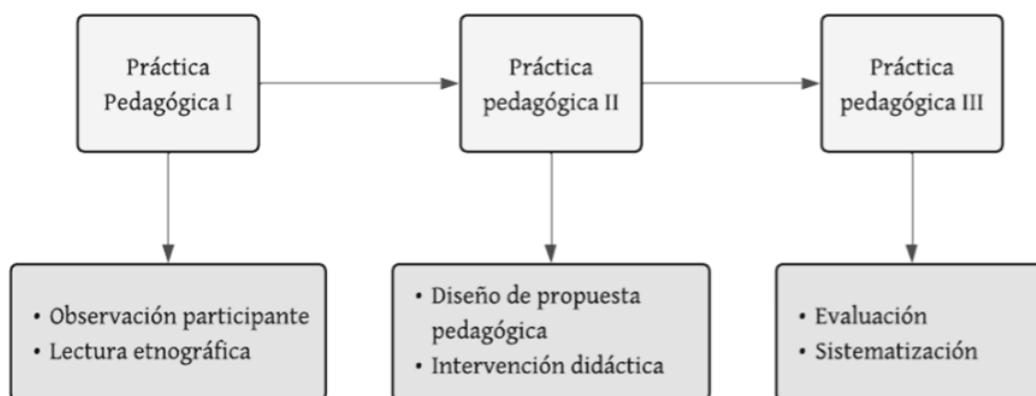
## Descripción de la experiencia

La experiencia objeto del proceso de sistematización tuvo lugar en la Institución Educativa Distrital Colegio Eduardo Santos, ubicado en Los Mártires, localidad 14 de Bogotá, Colombia, en el barrio Eduardo Santos. El proceso involucró a 120 estudiantes de los grados 501 y 502, con edades comprendidas entre los 9 y los 12 años. También participaron de este proceso los docentes titulares de los grupos y la docente de práctica de la universidad, quienes acompañaron y retroalimentaron constantemente mi labor pedagógica durante cada una de las etapas.

Investigación y Práctica Pedagógica es una asignatura fundamental del Ciclo de Investigación, Innovación y Creación que introduce a los futuros docentes de Lengua Castellana en el análisis crítico de contextos educativos reales. A través de la observación, inmersión e investigación en diversos escenarios escolares —aulas, espacios comunitarios, hospitalarios y culturales—, los estudiantes desarrollan su perspectiva investigativa sobre problemáticas pedagógicas relacionadas con la lectura, la escritura, la literatura, la oralidad, la evaluación, las TIC y la convivencia. Esta asignatura articula un seminario teórico con el acompañamiento en aula, y promueve la reflexión sobre prácticas educativas inclusivas y diversas bajo los principios de flexibilidad, autonomía y pluralidad. Prepara así a los docentes en formación para comprender las dinámicas de diferentes ambientes de aprendizaje y poblaciones escolares desde una postura investigativa y reflexiva.

En este sentido la Investigación y la Práctica Pedagógica se organizan de la siguiente manera:

Figura 1. Momentos de la Investigación y Práctica Pedagógica



Nota. Elaboración propia.

### *Investigación y Práctica Pedagógica I*

El propósito de la Investigación y Práctica Pedagógica I, realizada durante el primer semestre académico del año 2024, consistió en reconocer y caracterizar el contexto de ocurrencia. El contexto de ocurrencia, según De Tezanos (1998), constituye “el territorio donde se encuentran las personas que participan de los acontecimientos a estudiar” (p. 24), y representa una primera aproximación a lo concreto-real del campo temático de investigación. Este concepto es propio del enfoque cualitativo-interpretativo, en tanto el investigador se acerca a la situación que se va a indagar tal como la encuentra, sin intervenir en su forma de generarse o producirse.

Para alcanzar este objetivo se realizó observación participante a los grupos de grado quinto mediante la aplicación de algunas técnicas de trabajo etnográfico, tales como diarios de campo, entrevistas y análisis de documentos.

Las técnicas utilizadas permitieron conocer y comprender aspectos importantes del aula de clase y de la institución educativa. Los diarios de campo facilitaron la construcción de un registro sobre los aspectos más relevantes de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, así como de la convivencia escolar. Las entrevistas posibilitaron identificar las

expectativas de los estudiantes respecto a la materia y la visión de los docentes frente al área de lengua castellana. El análisis de documentos proporcionó información sobre los procesos individuales de aprendizaje de los estudiantes a través de sus cuadernos.

Estas técnicas de trabajo etnográfico permitieron vislumbrar lo que Angrosino (2012) denomina *patrones*, los cuales fueron evidentes en las interacciones cotidianas de los estudiantes con el entorno escolar registradas en los diarios de campo. Como señala este autor: “Las declaraciones y actividades que se producen espontáneamente o por propia iniciativa de las personas de la comunidad tienen más posibilidades de ser elementos en un patrón [...]”. (Angrosino, 2012, p. 96). Esto permitió identificar formas de trabajo y prácticas de enseñanza predominantes en el desarrollo de la clase de lengua castellana; así como caracterizar a los sujetos estudiantes, y a la maestra titular en los contextos o situaciones de enseñanza y aprendizaje particulares.

Luego de tener toda la información recogida por los instrumentos etnográficos, se realizó una lectura general y una clarificación de categorías (Angrosino, 2012, p.96), que ayudaron a organizar los datos y establecer los aspectos centrales o de mayor necesidad en razón al desarrollo de los procesos de lenguaje y enseñanza de la lengua que debían considerarse para el diseño de una propuesta de intervención pedagógica-didáctica a desarrollar en la Práctica 2.

Algunas de las tendencias identificadas en los procesos de trabajo de los estudiantes en clase de español, desde la caracterización de patrones, se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Fortalezas y debilidades identificadas en el grado quinto.

<b>Escritura</b>	<b>Lectura</b>	<b>Oralidad</b>
Se identificó una marcada priorización de la transcripción.	Dificultades para comprender las ideas principales y secundarias de los textos.	Se observó que no existía una enseñanza sistemática de esta competencia como habilidad formal, limitándose a interacciones sociales espontáneas.
Errores de concordancia entre género y número o sujeto y verbo.	Escasa posibilidad para la identificación de inferencias.	Fueron recurrentes los problemas en la escucha.
Errores ortográficos frecuentes.	Desconocimiento de la estructura organizativa de los textos.	Buena motivación para participar y realizar aportes en el aula.
Los estudiantes manejaban buena organización del espacio de escritura y una adecuada caligrafía.	Adecuado desempeño frente al sentido literal de los textos.	

Fuente: elaboración propia

## Investigación y Práctica Pedagógica II

Durante el segundo semestre del año 2024, se realizó la Investigación y Práctica Pedagógica II. En esta se dio prioridad al desarrollo de la propuesta pedagógico-didáctica a partir de los datos y el análisis realizado durante la primera práctica pedagógica. La propuesta se enfocó en el desarrollo de competencias del lenguaje.

En el desarrollo de la competencia escrita se propuso el enfoque de proyectos de escritura de Camps (2003), orientado a proporcionar motivos auténticos para escribir y situaciones de comunicación reales. Para ello, era necesario diseñar situaciones de enseñanza donde cada acción - desde la planificación hasta la revisión del texto - se pudiera integrar significativamente en un proceso mayor, considerando que las actividades se desarrollan como “procesos colectivos que dan sentido a las acciones que los individuos realizan” (Camps, 2003, p. 29). Lo anterior, con el fin de permitir un aprendizaje más profundo y significativo de la escritura.

En la competencia lectora se propuso trabajar desde la teoría de Solé (1992), modelo interactivo de lectura, para desarrollar estrategias de comprensión lectora en tres momentos: antes, durante y después de la lectura, que permitieran superar la comprensión literal. Entre las estrategias implementadas se encuentran, en la fase antes de la lectura: la activación de conocimientos previos y la interacción con el material de lectura; durante la lectura: estrategias de selección, rescate del sentido literal del texto y generación de inferencias a través de preguntas; y en la fase después de la lectura: estrategias de elaboración.

La autora Solé, enfatiza que “El lector no procede letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas” (Solé, 1992, p. 19). Esta perspectiva puede transformar la enseñanza, al convertir al estudiante en constructor activo de significados.

Para la competencia oral fue necesario buscar una ruta didáctica que permitiera construir competencias en el discurso oral formal, por esa razón se propuso trabajar a partir de las concepciones de la investigadora y docente española Monserrat Vila Santasusana (1994), quien reconoce la necesidad de un plan didáctico para la enseñanza de la oralidad “muchos profesores piensan de forma más o menos consciente que la lengua oral «crece» y se «desarrolla» de forma natural sin que sea necesario enseñarla de forma sistemática” (Vila, 1994). En consecuencia, se trabajaron géneros orales basados

en la propuesta pedagógica que compilan Palou, Bosch, y Carreras i García (2005). Entre los géneros orales que se vincularon al trabajo de aula tenemos: la conversación en el aula, el debate y la recitación de poemas en voz alta. Esto fue clave para descubrir que desarrollar el lenguaje oral, además de los géneros orales, se requiere de procesos como la planeación del discurso, el rol que asumimos frente a otros y las condiciones específicas que emergen en cada situación comunicativa; además de la puesta en escena y la evaluación de esta.

El instrumento principal para poder implementar la propuesta fue la secuencia didáctica y la escritura por proyectos. Camps (2003) plantea que uno de los desafíos en la adopción de una metodología por proyectos para la enseñanza de la lengua es la secuenciación de objetivos, programación y organización de contenidos. La autora señala que “es posible desarrollar una programación sobre la lengua escrita y organizar los contenidos a partir de proyectos” (p. 50), como ejemplo de esto, propone trabajar el discurso argumentativo oral o escrito, enfocándose en el papel de los destinatarios. En este sentido, las secuencias didácticas se estructuran a partir de situaciones comunicativas reales en las que el estudiante debe desarrollar habilidades específicas.

Esta propuesta también estuvo fundamentada en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) y los Lineamientos Curriculares (1998), con la intención de realizar una intervención en el aula que articulara todos los ejes del lenguaje necesarios para el grado quinto. Como establece el MEN (2006): “Con esta organización de los estándares se recogen de manera holística los ejes propuestos en los Lineamientos para el área y se fomenta el enfoque interdisciplinario y autónomo por el que propugnan estos últimos” (p. 31).

La consolidación e implementación de la propuesta didáctica estuvo orientada por la profesora Sandra Patricia Quitián, docente coordinadora de Práctica Pedagógica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, quien a través de los seminarios académicos facilitó la apropiación de los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para la construcción de rutas didácticas orientadas a favorecer otras formas de enseñanza y aprendizaje de la Lengua Castellana. Así mismo, los acompañamientos periódicos en el aula por parte de la docente de práctica y sus retroalimentaciones sistemáticas permitieron el perfeccionamiento progresivo de la intervención pedagógica, y contribuyeron al fortalecimiento de las competencias docentes y a la calidad de las estrategias implementadas en el contexto escolar.

Asimismo, la intervención fue supervisada por los docentes titulares del área de Lengua Castellana en quinto grado, de la IED Eduardo Santos. Su experiencia en el contexto

institucional y el conocimiento profundo de las características del estudiantado resultaron fundamentales para ajustar las estrategias pedagógicas a las necesidades reales de los cursos 501 y 502, garantizando así una intervención pertinente y de calidad que favoreciera el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Por tanto, se llevó a cabo una evaluación constante de múltiples dimensiones del proceso pedagógico: las estrategias de enseñanza implementadas, el manejo del aula, el diseño de las secuencias didácticas y su pertinencia curricular. Los análisis realizados en el seminario de práctica pedagógica permitieron una reflexión sistemática sobre los aprendizajes propuestos para los estudiantes, sus saberes previos y los conocimientos disciplinares y didácticos requeridos desde el rol docente. Esta reflexión continua posibilitó la incorporación de ajustes a las acciones pedagógicas que favorecieron el logro de los objetivos de aprendizaje planteados para la Práctica pedagógica II.

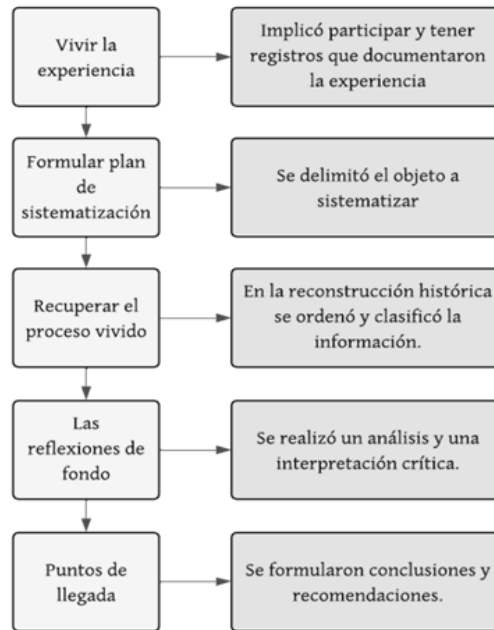
Este proceso formativo resultó fundamental para el desarrollo de la Práctica pedagógica III, en la cual se consolidaron los aprendizajes adquiridos, se implementaron las mejoras derivadas de las retroalimentaciones recibidas y se perfeccionaron las estrategias didácticas a partir de la experiencia previa. De manera simultánea, se llevó a cabo la sistematización de experiencias como ejercicio reflexivo que permitió documentar, analizar y socializar los hallazgos del proceso de intervención pedagógica.

## Metodología

La sistematización de experiencias se configura como un proceso crítico y reflexivo que permite extraer, organizar y comunicar los aprendizajes derivados de la práctica. Según Jara (2012), la sistematización constituye “aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo” (p. 52). Este proceso trasciende la simple descripción de actividades o resultados, e implica un ejercicio interpretativo que busca comprender las dinámicas, tensiones y factores que configuraron el desarrollo de una experiencia particular, con el fin de producir conocimiento situado y contribuir a la mejora de las prácticas sociales y educativas.

Para llevar a cabo esta sistematización de experiencias, se implementó el método de “cinco tiempos” propuesto por Oscar Jara (2012), el cual ofrece una estructura metodológica clara y sistemática que permite extraer aprendizajes significativos de las experiencias vividas.

Figura 2. Los momentos metodológicos de una sistematización.



Nota. La figura fue una elaboración propia sintetizando el cuadro “Los momentos metodológicos de una sistematización. Características y recomendaciones” presente en La sistematización de experiencias, Jara (2012), pp. 163-164.

El primer momento del proceso metodológico, vivir la experiencia, comprendió los procesos descritos previamente en el punto anterior. Los registros que la documentaron se realizaron mediante instrumentos etnográficos que permitieron capturar de manera sistemática los acontecimientos del aula: el diario de campo sirvió para registrar las observaciones directas de las interacciones y situaciones significativas durante el desarrollo de las sesiones, mientras que el análisis de los cuadernos y materiales didácticos de los estudiantes proporcionó evidencia que permitió sustentar las categorías emergentes identificadas a partir de los patrones recurrentes observados en la práctica pedagógica.

En el segundo momento consistió en la formulación de un plan estructurado a partir de preguntas orientadoras que permitieron delimitar y precisar el objeto de análisis. “¿Para qué queremos hacer esta sistematización? [...] ¿Qué aspectos de la experiencia nos interesan más?” (Jara, 2012, p. 163). Se definió sistematizar la práctica pedagógica con el propósito de documentar la experiencia, reflexionar sobre los aciertos o desaciertos en el proceso y generar conocimiento susceptible de ser compartido con otros docentes en formación y con la comunidad educativa. Los aspectos de la experiencia considerados relevantes para el

análisis se organizaron en tres ejes diferentes: desde lo pedagógico, se examinaron las estrategias implementadas en el aula y la toma de decisiones frente a situaciones emergentes; desde lo profesional, se reflexionó sobre el desarrollo de competencias docentes; y desde lo didáctico, se evaluó la efectividad de las secuencias didácticas implementadas y los avances alcanzados por los estudiantes en los diferentes ejes del lenguaje.

En el tercer momento se ordenó y se clasificó la información recogida, los ejes identificados en el momento anterior fueron claves para una reconstrucción histórica que pudo dar cuenta de los cambios que se dieron en cada una de las etapas, los resultados obtenidos después de cada decisión que fue tomada y los momentos más significativos del proceso, en este caso: la caracterización de los grupos, los aprendizajes y apropiaciones teóricas durante la intervención en el aula y el desarrollo de la propuesta didáctica.

En cuanto al cuarto momento, se realizó el análisis de los ejes que propuse: eje didáctico, eje pedagógico, eje profesional. Este punto fue importante ya que permitió identificar los aciertos y contradicciones con los objetivos que fueron planteados, también se pudo contrastar el proceso vivido con las teorías propuestas, además de cuestionar el porqué de lo sucedido y rescatar las particularidades personales y colectivas que fueron el sentido de la sistematización de esta experiencia.

Y el último momento, fue clave para reconocer la importancia de la sistematización de experiencia ya que dejó ver los conocimientos que esta puede aportar, así como los cuestionamientos que dan pie a futuras investigaciones o nuevos aprendizajes.

Ahora bien, este enfoque metodológico caracterizado por su naturaleza participativa e interpretativa busca no solo reconstruir los hechos ocurridos, sino también comprender las lógicas que subyacen a los procesos vividos y generar conocimiento útil para futuras intervenciones, lo cual fue clave para poder obtener los resultados y aprendizajes que se mostrarán a continuación.

## Resultados y aprendizajes

La sistematización de esta experiencia pedagógica permite evidenciar resultados significativos en dos dimensiones fundamentales. En primer lugar, se analizan los alcances del proceso de intervención en el aula en relación con los procesos de lenguaje trabajados, y se presentaron los logros obtenidos, las dificultades que persistieron, la reflexión crítica sobre estos hallazgos y la perspectiva derivada de la experiencia. En segundo lugar, se examina el desarrollo profesional docente, atendiendo a las dimensiones pedagógica, didáctica y

eticopolítica que orientan los objetivos formativos de la práctica, con el propósito de evidenciar los aprendizajes construidos, las herramientas que los facilitaron y los desafíos enfrentados en el proceso de formación.

### ***Resultados del proceso de intervención en el aula***

La intervención pedagógica se estructuró en torno a los tres ejes del lenguaje — lectura, escritura y oralidad— mediante secuencias didácticas diseñadas con objetivos de aprendizaje específicos y fundamentadas teóricamente. En lectura, se implementaron secuencias como *Ratatouille* y *¿Quiere alguien pensar en los monstruos?*, siguiendo los tres momentos propuestos por Solé (1992): antes, durante y después de la lectura, con el propósito de que los estudiantes comprendieran diversos tipos de textos mediante la utilización de estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de información; alcanzaran niveles de comprensión que les permitieran expresar ideas, analizar y proponer soluciones a problemáticas planteadas; y desarrollaran habilidades de formulación de hipótesis y predicciones durante la lectura. Estos objetivos se materializaron en productos finales como cuadros comparativos e infografías.

En escritura, los objetivos de aprendizaje se centraron en la planificación textual y la aplicación consciente de procedimientos de cohesión, siguiendo los planteamientos de Felipe Zayas en Camps (2003): observar que tras una determinada clase de escrito hay un plan organizativo que guía su composición y facilita su lectura y comprensión; aprender a planificar los textos en cuanto a la selección y estructuración de las informaciones; aplicar conscientemente los procedimientos de cohesión en la composición de escritos; y reflexionar sobre determinados esquemas sintácticos aplicándolos según la naturaleza del texto.

Para la oralidad, se trabajó el reconocimiento del valor de la conversación como espacio comunicativo significativo, estableciendo normas construidas participativamente, y se abordaron diversos géneros orales como la conversación en el aula, el debate y la poesía en voz alta.

La sistematización del proceso de intervención permitió evidenciar transformaciones significativas en los tres ejes del lenguaje trabajados: escritura, lectura y oralidad. A continuación, se muestran aspectos que detallan el alcance del trabajo, pero también algunas dificultades, durante el proceso.

## Escritura

En el eje de escritura, los resultados cuantitativos derivados de instrumentos de evaluación como rúbrica de evaluación y listas de cotejos, dan cuenta de avances considerables en la superación de la dependencia del tablero y el desarrollo de autonomía escritural. La copia literal, que inicialmente predominaba en el 85% de las producciones estudiantiles, disminuyó al 40%, representando una reducción del 45%. Asimismo, los problemas de segmentación léxica se redujeron en un 32% (de 67% a 35%), y las dificultades en la separación adecuada de ideas disminuyeron un 29% (de 73% a 44%).

En la tabla 2 se puede evidenciar una de las rúbricas de evaluación utilizadas para evaluar la competencia de escritura.

Tabla 2. Rúbrica de evaluación utilizada en la secuencia didáctica: Transformar texto narrativo en noticia.

Criterio	Excelente (S)	Satisfactorio (A)	En desarrollo (B)	Inicial (I)
Identificación de organización textual	Identifica completamente la estructura narrativa y periodística	Identifica la mayoría de los elementos estructurales	Identifica algunos elementos básicos	Dificultad para identificar organización
Selección y estructuración de información	Selecciona información relevante y la estructura coherentemente	Selecciona información apropiada con estructura aceptable	Selecciona información básica con estructura simple	Dificultad para seleccionar información pertinente
Reconocimiento de estructura sintáctica	Domina completamente sujeto-predicado y construcciones complejas	Reconoce estructura básica y aplica en contextos simples	Identifica elementos con apoyo	No reconoce estructura sintáctica
Aplicación de procedimientos de cohesión	Usa correctamente conectores, tiempos verbales y determinantes	Aplica algunos procedimientos de cohesión	Uso básico de conectores	No aplica procedimientos de cohesión
Autonomía en gestión textual	Gestiona completamente la planificación, escritura y revisión	Gestiona la mayoría de los procesos con mínima ayuda	Requiere apoyo para algunos procesos	Dependiente de guía constante

Nota. Elaboración propia.

Estos logros se alcanzaron mediante una metodología que privilegió la progresión estructurada, por ejemplo, la redacción de una noticia (titular → entrada → cuerpo), el trabajo sintáctico contextualizado y estrategias transformacionales que permitieron al 81,25% de los estudiantes identificar la organización textual. Además, el 65% de los estudiantes logró identificar y corregir errores de forma autónoma, sin dependencia de la revisión externa del docente.

No obstante, persistieron dificultades que exigen atención a los siguientes aspectos. El tiempo destinado (80 minutos) resultó insuficiente para un proceso complejo de transformación textual, y aspectos gramaticales o de ortografía, solo fueron abordados de manera parcial o indirecta. La concentración de múltiples objetivos en una sola secuencia didáctica evidenció la necesidad de diseñar intervenciones más focalizadas y sostenidas en el tiempo.

La alta cantidad de estudiantes por salón representó una dificultad significativa para el desarrollo de la evaluación en esta competencia, pues resultó un reto complejo llevar a cabo los procesos de revisión y reescritura. Además, reflexionar acerca de sus propios textos no era algo a lo que estaban acostumbrados, por lo que significó un desafío lograr que se interesaran y se motivaran para volver al texto, identificar sus errores, reescribirlo y presentarlo nuevamente. Sin embargo, se implementó en todos los trabajos realizados ya que este proceso era fundamental acorde con la propuesta planteada desde la teoría de Camps, quien señala que “la corrección ha constituido una fase importante del proceso de aprendizaje: se ha convertido en un momento de revisión de los sucesivos borradores que daba pie a nuevas reescrituras y replanificaciones del texto” (Camps, 2003, p. 66).

### *Lectura*

En el eje de lectura, los resultados demuestran que la intervención favoreció el desarrollo de competencias comprensivas en los tres niveles (literal, inferencial y crítico), aunque con diferencias significativas entre los cursos. En el curso 502 se superaron todas las metas establecidas: 30 estudiantes alcanzaron el nivel literal, 18 el inferencial y 12 el crítico-intertextual, superando los objetivos iniciales. En el curso 501, si bien se cumplió plenamente el objetivo en el nivel literal (29 estudiantes), los niveles inferencial y crítico quedaron ligeramente por debajo de lo esperado (15 y 8 estudiantes respectivamente, frente a las metas de 17 y 10).

Las evidencias cualitativas son contundentes: estudiantes que inicialmente respondían de manera vaga o literal a preguntas inferenciales —como “no sé”— lograron construir

respuestas complejas que articulaban información textual con conocimientos previos, a partir de la lectura “Quiere alguien pensar en los monstruos” de Agustín B. Ávila Casanueva (Revista ¿Cómo ves? - UNAM) pudo explicar que beber de un vaso de unicel implicaba la presencia de microplásticos en la sangre que disuadirían a un vampiro de morder. Estos logros se atribuyeron a fortalezas metodológicas como la selección de textos de divulgación científica que generaron alto interés estudiantil, la progresión gradual de complejidad, la implementación de evaluaciones auténticas mediante instrumentos diferenciados y, sobre todo, la aplicación de estrategias de lectura en los tres momentos propuestos por Solé (1992).

Un aspecto pertinente por rescatar es el valor de los aportes que los estudiantes hicieron a las lecturas desde sus conocimientos previos. Los procesos de lectura fueron satisfactorios porque, a través de la activación de estos conocimientos, los estudiantes permitieron evidenciar lo que Cassany (2006) menciona: “el lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento del mundo” (p. 4). Esto enriqueció la experiencia y le otorgó sentido al trabajo con la lectura.

Aunque la mayor parte de los resultados fueron positivos, la reflexión docente identificó aspectos críticos para mejorar: el curso 501 requirió estrategias más intensivas debido a su nivel inicial más bajo, incluso para las secuencias didácticas posteriores se tuvo que implementar estrategias diferentes a las del otro curso, pues sus dinámicas y formas de convocarse a las actividades en clase eran totalmente diferentes, lo que confirma la necesidad de planear considerando las particularidades de cada grupo y no solo lineamientos generales.

Además, el tiempo destinado resultó insuficiente en muchas ocasiones, especialmente para consolidar el nivel crítico-intertextual de lectura, ya que las interrupciones por aspectos ajenos a la clase prolongaban los procesos, lo que causaba que los estudiantes perdieran interés en las actividades propuestas.

### *Oralidad*

El eje de oralidad, aunque trabajado en menor medida, mostró logros significativos en la secuencia “Una exposición de poesía”, en la que la recitación de poemas permitió que los estudiantes desarrollaran un tono de voz y ritmo adecuados a la actividad. Incluso aquellos que en secuencias anteriores presentaron dificultades para expresarse con claridad lograron presentaciones efectivas. Asimismo, la creación de reglas de escucha y participación fue apropiada por los estudiantes durante el desarrollo de las actividades.

Sin embargo, la principal dificultad identificada radica en la escasa presencia de este eje en los planes de enseñanza y aprendizaje: las secuencias didácticas dedicadas a la oralidad fueron insuficientes, especialmente en el tercer momento de intervención, lo que dejó vacíos importantes en el desarrollo de esta competencia. Los resultados positivos del segundo momento evidencian que la oralidad no es un eje aislado o secundario, sino un proceso del lenguaje fundamental que transforma y genera conocimiento a través de la comunicación, por lo que requiere mayor sistematicidad y presencia en futuras intervenciones.

### ***Desarrollo profesional docente***

En cuanto al desarrollo profesional docente, los resultados de aprendizaje planteados en el syllabus de Investigación y Práctica Pedagógica por Quitián, Vargas, Castro, & Castro(2024) establecían que los docentes en formación estarían en capacidad de investigar y analizar pedagogías y didácticas del lenguaje desde diferentes corrientes y tendencias; incluir la oralidad, la lectura, la escritura y la literatura como parte de sus acercamientos y observaciones a propuestas didácticas y pedagógicas; e identificar la relación entre la escuela y los problemas educativos en torno a la realidad actual de la escuela colombiana. Estos objetivos formativos se concretaron en logros específicos a lo largo de la experiencia. En el eje profesional, se desarrollaron competencias técnicas etnográficas y se adquirió la capacidad de diseñar secuencias didácticas estructuradas siguiendo marcos teóricos específicos, lo que evidencia un avance significativo en la dimensión didáctica de la formación.

Un aspecto particularmente significativo del desarrollo profesional fue el fortalecimiento de los procesos de toma de decisiones en el ámbito didáctico y pedagógico. La práctica pedagógica en contexto institucional obligó a tomar decisiones constantes sobre problemáticas disciplinarias, contextuales y de carácter pedagógico: cómo implementar las secuencias según las necesidades o caracterización de cada grupo, qué modificaciones realizar para que estudiantes específicos se convocaran más al aprendizaje, y cómo actuar ante las dinámicas propias e imprevistas del colegio sin perder de vista lo planeado. Esta capacidad de respuesta reflexiva y situada constituye un aprendizaje central de la dimensión ético-política, pues implicó asumir la responsabilidad de garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos para todos los estudiantes, independientemente de las circunstancias.

## Conclusiones

La sistematización de experiencias permitió impulsar mi trabajo de práctica pedagógica; a través de la evaluación y la constante retroalimentación pude reflexionar acerca de mi quehacer docente, y apropiarme de conocimientos teóricos y metodológicos relacionados con la intervención en el aula, el diseño de estrategias didácticas, y la importancia de trabajar en el desarrollo de competencias didácticas en el área de lenguaje.

A través del proceso de sistematización evidenció que la construcción de saberes es posible cuando se combinan: diagnóstico riguroso, fundamentación teórica sólida, diseño metodológico estructurado, adaptabilidad contextual y reflexión permanente sobre la práctica. Los estudiantes no solo mejoraron sus competencias de escritura, lectura y orales, sino que desarrollaron herramientas para la vida académica y cotidiana.

Este proceso de investigación y práctica pedagógica permitió crear espacios de socialización en la institución educativa donde se compartió la experiencia, los procesos pedagógicos llevados a cabo y sus resultados, con los docentes titulares, e incluso con docentes de otras áreas. Esto propició reflexiones colectivas en las que ellos, los profesores en ejercicio, también podían aportar y valorar el proceso, construyendo colaborativamente nuevas maneras de divulgar conocimientos y aprender colaborativamente.

Un aspecto relevante es el valor que la sistematización de la experiencia otorga al trabajo realizado, pues a través de ella los saberes construidos pueden comunicarse, compartirse y socializarse, otorgándole a la investigación, al proceso vivido y al esfuerzo invertido un sentido y un propósito que merecen ser reconocidos.

Esta experiencia de intervención pedagógica, además, confirma que el aprendizaje de la lengua trasciende su función meramente comunicativa para convertirse en una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, la construcción de conocimiento y la formación integral de estudiantes. La competencia lingüística se reveló como un puente que facilita el aprendizaje significativo y las conexiones transversales entre disciplinas.

Por último, me gustaría reconocer que todos estos logros fueron posibles gracias al apoyo de la docente coordinadora de práctica pedagógica Sandra Patricia Quitián, quien me acompañó durante todo el proceso de la práctica pedagógica y me motivó para creer en mis capacidades, impulsándome a sacar adelante este proyecto. Su orientación fue fundamental para materializar los principios formativos de la Licenciatura en Lengua

Castellana. A través de su acompañamiento, comprendí que debía asumirme “como materia de mi propio trabajo crítico y creativo”, para construir relaciones entre conocimiento y acción y así poder “cuestionar desde criterios sólidos, los límites de lo disponible”. Así, la docente me permitió entender que “la investigación es, entonces, una práctica pedagógica situada en tales demandas y en la especificidad formativa de la educación para la vida y para el ejercicio de la ciudadanía”, lo que consolidó mi quehacer como futuro profesor en el contexto del estado social de derecho colombiano.

## Referencias

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (U. Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 13-32). Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Paidós.
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Flick, Dir.). Ediciones Morata.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. *Cinde. Lenguaje y Educación*, 6(3), 45-54.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie Lineamientos Curriculares: Lengua Castellana.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias: en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía.
- Palou, J., Bosch, C., y Carreras i García, M. (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas* (1.ª ed.). Graó.
- Quitián B., S. P., Vargas, P. J., Castro, S. L., & Castro, S. P. (2024). *Investigación y Práctica Pedagógica* [Syllabus]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.
- Solé Gallart, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Grao.
- Vila, M., y Vila, I. (1994). *Acerca de la enseñanza de la lengua oral. Comunicación*.

# Descolonizar la Carne: Una Lectura Feminista sobre la Memoria de Bousbir (1924-1955)

## Decolonizing the Flesh: A Feminist Reading of the Memory of Bousbir (1924–1955)

Carlota Oliveras\*

- 
- \* Licenciada en Filología Francesa por la Universidad de Barcelona y especialista en literatura marroquí femenina escrita en francés. Investigadora durante varios años en el Centre Dona i Literatura, su trabajo se centra en la francofonía y el feminismo. Próximamente publicará su poemario *J'implore un poème* bajo el pseudónimo de Mala Cohen. Correo electrónico: carlota.oliveras@gmail.com

Recibido: 06 de noviembre de 2025  
Aprobado: 19 de noviembre de 2025  
Publicado: 29 de mayo de 2026



Como citar

**EnDiálogo**  
SABERES Y CREACIÓN

Oliveras, C. (2026). Descolonizar la Carne: Una Lectura Feminista sobre la Memoria de Bousbir (1924-1955). *EnDiálogo. Saberes y creación*, 2 (1), 49-64.

## Resumen

El presente trabajo se inscribe en el campo de los estudios críticos sobre colonialidad, género y memoria. En este marco, aborda el enclave urbano de Bousbir (Casablanca) durante el Protectorado francés en Marruecos como un dispositivo de control social y regulación biopolítica. El objetivo principal es recuperar la memoria de las mujeres que habitaron este espacio desde una perspectiva que supere enfoques extractivistas, restituyéndoles su condición de sujetos históricos y de derecho. Metodológicamente, se adopta un enfoque interdisciplinar que articula herramientas teóricas de la performatividad, la escritura femenina y la psiquiatría social, aplicadas al análisis de un informe sociomédico colonial, con el fin de examinar las formas de producción discursiva y control institucional sobre los cuerpos feminizados. Los hallazgos evidencian que dicho documento operó como un mecanismo de deshumanización y vigilancia, en el que la medicina funcionó como instrumento de regulación al servicio del orden colonial, y contribuyó a la fragmentación de la subjetividad de las mujeres bajo un régimen de observación constante. Se concluye que, si bien el cuerpo femenino fue configurado como un espacio de experimentación y control por parte de las lógicas coloniales y patriarcales, también emergieron formas de resistencia silenciosa mediante códigos de supervivencia que desafiaron el dominio epistémico impuesto. En este sentido, el artículo destaca la necesidad de promover procesos de justicia restaurativa orientados a dismantelar los dispositivos históricos de control corporal y a visibilizar memorias sistemáticamente silenciadas.

**Palabras clave:** biopolítica, orientalismo, performatividad, institución total, escritura femenina.

## Abstract

This study is situated within the field of critical studies on coloniality, gender, and memory. Within this framework, it examines the urban enclave of Bousbir (Casablanca) during the French Protectorate in Morocco as a device of social control and biopolitical regulation. The main objective is to recover the memory of the women who inhabited this space from a perspective that moves beyond extractivist approaches, restoring their condition as historical subjects and subjects of rights. Methodologically, the study adopts an interdisciplinary approach that articulates theoretical tools from performativity, feminine writing, and social psychiatry, applied to the analysis of a colonial socio-medical report in order to examine the forms of discursive production and institutional control over feminized bodies. The findings reveal that this document operated as a mechanism of dehumanization

and surveillance, in which medicine functioned as an instrument of regulation in the service of the colonial order, contributing to the fragmentation of women's subjectivity under a regime of constant observation. It is concluded that, although the female body was configured as a space of experimentation and control by colonial and patriarchal logics, forms of silent resistance also emerged through survival codes that challenged the imposed epistemic dominance. In this sense, the article highlights the need to promote processes of restorative justice aimed at dismantling historical mechanisms of bodily control and making visible systematically silenced memories.

**Keywords:** biopolitics, orientalism, performativity, total institution, feminine writing.

### Introducción: ¿qué fue Bousbir?

Bousbir fue un "barrio reservado" —un recinto de prostitución forzada y regulada— creado en Casablanca en 1924 durante el protectorado francés. Lejos de ser un simple burdel, funcionó como un sofisticado instrumento de control colonial que, bajo la máscara del orden urbano y la "higiene pública", encarceló y explotó a mujeres marroquíes, argelinas y judías, segregándolas física y socialmente de la ciudad europea.

Figura 1. Vista aérea y escena cotidiana frente al dispensario médico del 'Quartier Réservé'



Nota. Diseñado bajo el Protectorado como una 'medina ideal', este espacio integraba la estética tradicional con un estricto control sanitario y social.<sup>2</sup>

- 1 El topónimo "Bousbir" constituye una adaptación fonética local del apellido de Prosper Ferrieu, un notable terrateniente francés que vendió los terrenos a la administración del protectorado para la edificación del recinto.
- 2 1. Marcelin Flandrin, "223 - CASABLANCA - Vue aérienne du quartier réservé dit 'Bousbir'". Fotografía postal, ca. 1920-1930. Colección particular del autor. En el pie de foto original de la postal aparece como "Bouribir", error tipográfico común en la edición colonial de la época.

Establecido originalmente en terrenos de un influente diplomático francés, Prosper Ferrieu<sup>3</sup>, el barrio es el resultado de una colaboración perversa entre la eficiencia positiva de Henri Prost<sup>4</sup> y la estética seductora de Edmond Brion<sup>5</sup>. Su propósito oficial era sanitario: prevenir la transmisión de enfermedades venéreas a las tropas francesas y separar el "vicio" de las áreas residenciales europeas. Sin embargo, esta fachada higienista<sup>6</sup> ocultaba una tecnología de poder sin precedentes. Mientras la Casablanca colonial se proyectaba al mundo como una joya de la modernidad *Art Déco*, Bousbir se levantaba como su reverso oscuro: una ciudad ideal diseñada para la administración científica de la carne bajo una vigilancia panóptica.

Este artículo ha sido elaborado a partir de un análisis de la documentación oficial del protectorado, informes sociomédicos de la época —especialmente el de Mathieu y Maury— y del estudio etnográfico de la arquitectura y el turismo colonial en el *Magreb*. A través de la revisión crítica de autores como Abderrahmane Arrif (1994), Robert Montagne (1951) y Jean-Louis Cohen (1998)<sup>7</sup>, el objetivo primordial es rescatar la memoria de las mujeres de Bousbir desde una perspectiva académica que trascienda la mirada extractivista del pasado. A través de este ejercicio de justicia restaurativa, se busca devolver la condición de sujetos de derecho a quienes fueron reducidos a meros datos estadísticos, reconociendo en su lenguaje y en sus relatos de vida una forma de resistencia política y una soberanía que el sistema colonial nunca logró confiscar en su totalidad.

- 
- 3 La cesión de sus terrenos para Bousbir ilustra la convivencia entre los beneficios económicos de la élite diplomática y las políticas de segregación del Protectorado.
  - 4 Henri Prost, el eminente urbanista del protectorado y principal colaborador de Lyautey, tuvo como misión en Casablanca aplicar una estricta segregación urbana. Su plan consistía en separar de manera rígida la ciudad europea de la medina indígena para impedir el contacto social y garantizar la llamada 'higiene social'.
  - 5 Edmond Brion fue el artista decorador que disfrazó la cárcel en palacio. Su especialidad fue mezclar elementos *art déco* con elementos locales: arcos de herradura, minaretes decorativos o patios con azulejos.
  - 6 Estrategia discursiva y estética del Protectorado que utilizaba el pretexto de la salud pública y la profilaxis para justificar el control policial y la segregación racial. En Bousbir, esta "fachada" permitía presentar un sistema de explotación como una intervención humanitaria de modernización sanitaria.
  - 7 «Bousbir representa la culminación del urbanismo de encierro, donde la estética neomorisca no es un homenaje cultural, sino un dispositivo de segregación higienista (Cohen & Eleb, 1998)».

## El Orientalismo de hormigón: la máscara arquitectónica del burdel colonial

A diferencia de otros barrios rojos surgidos de forma orgánica, Bousbir fue planificado desde cero como una "medina ideal" de dos hectáreas. Con sus arcos de herradura, azulejos brillantes y patios idílicos, el barrio no era un homenaje a la cultura local, sino un decorado de teatro. Como explica Jean-François Staszak (2020), esta estética neomorisca<sup>8</sup> era una «tradición manufacturada».<sup>9</sup>

Figura 2. Cotidianidad y Transgresión en Bousbir



Nota. Tres mujeres posan en una calle del Quartier Réservé, vistiendo chilabas ligeras y mostrando una apertura frontal que desafía las normas de vestimenta tradicionales de la época fuera de los muros del barrio. La imagen, enmarcada por un gran arco de herradura, muestra el contraste entre la arquitectura de la "medina ideal" y la realidad social de sus habitantes. Estas escenas eran frecuentemente capturadas en postales para el consumo europeo, comercializando una visión exótica y erotizada de la mujer marroquí.<sup>10</sup>

Al embellecer el burdel, el protectorado transformó la explotación en pintoresquismo. Era el Orientalismo de Edward Said materializado: una arquitectura que asociaba la cultura local con la disponibilidad sexual para justificar que el "otro" indígena necesitaba la

---

8 El estilo *mauresque* o neomorisco fue una estrategia estética del Protectorado para proyectar una imagen de "respeto" por las tradiciones locales, mientras se ejercía una reestructuración urbana profunda. En Bousbir, esta arquitectura funcionó como un dispositivo de "escenificación del vicio" aceptable para el ojo occidental.

9 Staszak destaca que Bousbir no imitaba una medina real, sino la idea que los franceses tenían de una medina. Este "orientalismo de piedra" permitía al visitante habitar una fantasía erótica sin enfrentarse a la realidad de la pobreza urbana.

10 *Cotidianidad y Transgresión en Bousbir* (título original: Marcelin Flandrin, "Type de Femme de Bousbir", ca. 1925). Fotografía postal que, bajo la aparente tipificación colonial, permite vislumbrar los espacios de resistencia silenciosa y agencia cotidiana de las mujeres. Colección particular del autor.

supervisión moral de la metrópoli. Este "parque temático" del sexo buscaba que el visitante no sintiera culpa, sino la excitación de una aventura exótica. La belleza del entorno anesthesiaba la conciencia; si el escenario era hermoso, la tragedia humana en su interior parecía no existir.

### La Ciudad Espectáculo: el turista ante el "gueto de placer"

Bousbir no solo fue una infraestructura sanitaria, sino que se consolidó como una etapa obligada para el viajero, integrada en las guías turísticas oficiales junto a monumentos históricos. Durante décadas, intelectuales y familias europeas paseaban por sus calles para observar el «ambiente» cuidadosamente coreografiado. Como ha señalado Abderrahmane Arrif (1994), el barrio operaba bajo una lógica de "museificación de la marginalidad", donde el diseño arquitectónico funcionaba como una herramienta de orientalismo estético: las postales de mujeres en poses lánguidas las transformaban en "monumentos vivos", sustituyendo la realidad aséptica y el olor a fenol del dispensario por el aroma imaginario del jazzmín.

Figura 3. La paradoja de Bousbir



Nota. La imagen ilustra una arquitectura pintoresca destinada al consumo del turismo colonial que albergaba un sistema de gestión biopolítica del cuerpo femenino. Las mujeres fotografiadas aparecen como parte de un decorado exótico, ocultando la realidad de la servidumbre por deuda y el control médico exhaustivo.<sup>11</sup>

---

11 *Cotidianidad y Transgresión en Bousbir*. Fotografía postal (editorial La Cigogne, ca. 1925-1930) que ilustra una arquitectura pintoresca destinada al consumo del turismo colonial, pero que albergaba un sistema de gestión biopolítica del cuerpo femenino. Las mujeres aparecen como parte de un decorado exótico, ocultando la realidad de la servidumbre por deuda y el control médico exhaustivo al que estaban sometidas. Colección privada del autor.

Esta mercantilización de la mirada colonial alcanzó su paroxismo cuando la administración comenzó a cobrar una tasa de entrada al recinto, un mecanismo que Arrif identifica como la culminación del proceso de convertir un espacio de exclusión en un producto de exhibición. Este peaje convertía la vulnerabilidad y la reclusión de las mujeres en un activo económico directo para el imperio. Al pagar la entrada, el turista no solo compraba acceso al espacio, sino que validaba simbólicamente la expropiación del cuerpo colonizado, transformando un centro de detención biopolítica<sup>12</sup> en un parque temático de la explotación legitimada.

## La gestión biopolítica de la "carne": el informe de Mathieu y Maury (1951)

### *El informe como dispositivo colonial*

En 1951, los doctores Jean Mathieu y P.-H. Maury publicaron *La prostitution marocaine surveillée de Casablanca: le quartier réservé* [La prostitución marroquí vigilada en Casablanca: el barrio rojo], fruto de un encargo del Servicio de Salud Pública (1949-1950) bajo la dirección de Robert Montagne<sup>13</sup>. Más que una inspección sanitaria, el trabajo constituye una etnografía compleja que desborda lo médico para adentrarse en lo socioeconómico. No obstante, esta aparente profundidad científica está atravesada por la "mirada médica colonial" analizada por Frantz Fanon (1959), quien sostiene que en el contexto de ocupación, la medicina no es una práctica terapéutica neutra, sino un instrumento de alienación y un eslabón del aparato policial.

Bajo esta lógica, el cuerpo de la mujer en Bousbir deja de ser una entidad soberana para convertirse en un objeto de gestión biopolítica destinado a garantizar la operatividad de las tropas. Esta intervención sistemática sobre la carne produce lo que Fanon describe como una fragmentación de la psique del colonizado<sup>14</sup>: al ser reducida a un foco de infección potencial o a una cifra estadística, la mujer experimenta una despersonalización

---

12 Posterior al apartado de referencias la autora ha situado un glosario de términos clave denominado Bousbir y Teoría Crítica, con él se espera ahondar en las categorías usadas en el artículo.

13 Montagne supervisó el estudio de Mathieu y Maury desde su posición en el *Institut des Hautes Études Marocaines*. Su enfoque es más sociológico y demográfico. En su obra *Naissance du prolétariat marocain: enquête collective 1948-1950*, Montagne analizó cómo la migración rural y el desarraigo terminan alimentando los "barrios reservados" de las grandes ciudades coloniales.

14 Fanon, F. (1959). *L'An II de la révolution algérienne* [Sociología de una revolución]. François Maspero.

profunda. La estructura colonial le arrebató su subjetividad y la confina a una identidad fabricada por el opresor, donde su esencia queda suspendida. De este modo, aunque el informe combina el rigor estadístico con estudios lexicográficos sobre la desposesión de tierras y el éxodo rural, su función última es la de un dispositivo que codifica la subordinación ontológica de la mujer marroquí, validando científicamente su exclusión y control dentro de la institución total que fue el "barrio reservado".

### ***Radiografía de la vulnerabilidad: datos y deuda***

Los datos de Mathieu y Maury ofrecen una radiografía precisa de la miseria:

- Demografía de la juventud: el 60% de las mujeres tenía entre 18 y 24 años; las mayores de 35 eran expulsadas por "falta de atractivo" o por salud precaria.
- Geografía del hambre: el 70% procedía del sur (Sous y Haouz). La mayoría eran divorciadas o repudiadas que, ante la "muerte social" y un analfabetismo del 95%, hallaban en Bousbir su única supervivencia.
- Esclavitud financiera: el 70% vivía en servidumbre por deuda con las patronas (*mqueddems*). Los ingresos se diluían en alquileres y ropa de lujo, haciendo que la estancia media (2 a 4 años) fuera un ciclo de desgaste sin retorno.

### ***El brazo ejecutor interno***

Las *moqqadems* eran mujeres, usualmente de mayor edad y con conocimientos previos en el Barrio, que desempeñaban el papel de supervisoras o administradoras de los prostíbulos. Servían como conexión directa entre las trabajadoras y las autoridades coloniales (como la policía y los médicos). Su responsabilidad incluía mantener el orden interno, vigilar las actividades de las mujeres y garantizar el cumplimiento de las normas establecidas por la "institución total".

Desde el punto de vista económico, formaban parte del sistema de explotación. Se encargaban de la administración: proporcionaban vivienda, comida, ropa y productos de belleza para las mujeres, aunque a menudo lo hacían a través de un esquema de créditos exorbitantes. Esto generaba una deuda interminable que mantenía a las mujeres atrapadas en el vecindario, transformando al *moqqadem* en una figura de control financiero y coercitivo.

Las *moqqadems* funcionaban como vigilantes de proximidad. Eran las encargadas de asegurar que las mujeres acudieran a las inspecciones sanitarias obligatorias en el dispensario. Si una mujer intentaba evadir el control médico o policial, la *moqqadem* era la primera en informar a las autoridades coloniales.

Aunque eran agentes del control colonial, las *moqqadems* también formaban parte de la comunidad marroquí. En algunos relatos, aparecen como figuras casi maternas o protectoras que mediaban en conflictos, pero en la mayoría de la historiografía crítica (como la de Staszak (2020) o Arrif (1994), se las identifica como colaboradoras necesarias que se beneficiaban del sistema a costa de la vulnerabilidad de las mujeres más jóvenes o recién llegadas del éxodo rural.

### *El cuerpo como "objeto de reparación"*

El sistema ejemplifica la biopolítica foucaultiana<sup>15</sup>: el cuerpo femenino gestionado como infraestructura para la "pureza" del ejército. Las mujeres sufrían exámenes ginecológicos bisemanales y dependían del carné sanitario como pasaporte laboral.

La deshumanización alcanzó su pico lingüístico al calificar al hospital del barrio como una "enfermería de reparación de objetos". Paradójicamente, el sistema era ineficaz: la tasa de infección rondaba el 40% debido a que la inspección era unidireccional (nunca se controlaba al cliente) y creaba un circuito de reinfección financiado, irónicamente, por las propias víctimas mediante tasas indirectas.

### *La subversión del archivo: El lenguaje como refugio y resistencia*

Lo notable del análisis de Mathieu y Maury radica en la manera en que se manifiesta una resistencia silenciosa a través de un extenso glosario de treinta páginas y diversos testimonios personales. Este compendio lingüístico se erige como un criptolecto de supervivencia<sup>16</sup> que fusiona el árabe con tecnicismos provenientes del francés, revelando una complejidad cultural que desafía la noción de 'primitividad' asociada al colonialismo. Al adoptar terminología médica para articular sus experiencias corporales y procesos, las mujeres ejercieron una soberanía epistémica frente a la observación de los médicos. Sus relatos no representan el

---

15 Esta mirada médica, que Foucault (1963) sitúa como el origen de la clínica moderna, adquiere en Bousbir una dimensión colonial donde el cuerpo no es solo diagnosticado, sino jerarquizado y controlado."

16 El criptolecto se define como una variante lingüística codificada creada por grupos en situación de vulnerabilidad o reclusión (prisiones, guetos o instituciones totales como Bousbir). Su función no es solo comunicativa, sino eminentemente defensiva y política. El *criptolecto de supervivencia* se define como una variante lingüística codificada desarrollada por grupos en condiciones de reclusión o vulnerabilidad extrema. Su función trasciende la comunicación: actúa como un dispositivo de resistencia que garantiza la opacidad frente al vigilante y permite la re-apropiación simbólica del cuerpo y la identidad en contextos de "institución total".

juicio moral del colonizador, sino que evidencian una comprensión clara de los mecanismos que configuran su opresión.

Como sostiene Marta Segarra (2020), al habitar el lenguaje como si fuera un cuerpo<sup>17</sup>, estas mujeres lograron una resistencia epistémica. El glosario de Mathieu y Maury, paradójicamente, salvó del olvido las voces de quienes el sistema pretendía silenciar, transformando un informe de control en un archivo indispensable de la memoria y la dignidad de las clases subalternas en el Magreb.

Esta subversión del lenguaje oficial encuentra su eco teórico en la "escritura femenina" (*écriture féminine*) de Hélène Cixous (1975). Para Cixous, la mujer debe "escribirse" para recuperar un cuerpo que le ha sido confiscado por el discurso patriarcal y colonial. En Bousbir, este ejercicio no se dio a través de la pluma, sino a través de la oralidad y la creación de neologismos que Cixous definiría como un acto de "escribir con leche blanca y sangre"; es decir, desde la experiencia biológica y el trauma. Al nombrar su realidad con términos como L'irad (el carné que las definía) o Sbegh (el maquillaje-máscara), las mujeres no solo se comunicaban: estaban inscribiendo su propia narrativa en los márgenes de un informe que pretendía borrarlas. El glosario de Mathieu y Maury deja de ser una lista de términos para convertirse en el rastro de una inscripción corporal, en el que el léxico actúa como el último refugio de una identidad que se niega a ser reducida a un mero diagnóstico médico.

## Performatividad y Estigma: el encierro total

Bajo la lente de la teoría de Judith Butler (1993), la identidad en Bousbir no era una esencia preexistente, sino una construcción performativa forzada. Los rituales diarios no eran meros trámites, sino "actos de habla" y corporales que citaban y reforzaban la norma colonial. El examen médico bimensual bajo vigilancia policial y el registro obsesivo en la "libreta de salud" constituían una liturgia de la abyección: eran actos que obligaban al sujeto a habitar, cuerpo a cuerpo, una identidad estigmatizada. En este escenario, la mujer no "tenía" una enfermedad o una profesión; se "convertía" en el estigma mismo a través de la repetición constante de estos rituales de control.

---

17 La formulación "habitar el lenguaje como si fuera un cuerpo" se inscribe en la reflexión que Marta Segarra desarrolla en "Cuerpos que (no) importan y nuevas alianzas" (*Mélanges de la Casa de Velázquez*, vol. 50, núm. 1, 2020, pp. 245-259), particularmente en los pasajes donde aborda la relación entre corporalidad, lenguaje y las teorías de Judith Butler.

Figura 4. La "escenificación del vicio" aceptable para el ojo occidental



Nota. Se observa la presencia omnipresente del control policial junto a las mujeres residentes, que materializa la vigilancia panóptica y la "institución total" en la que cada movimiento era administrado formalmente. Esta iconografía funcionaba como un filtro desinfectante que transformaba un recinto de confinamiento en un objeto de consumo visual y pintoresquismo orientalista para el turista europeo<sup>18</sup>.

Bousbir era una "institución total": una sola puerta vigilada controlaba cada movimiento. Las mujeres vivían en un sistema de semi-esclavitud por deuda. No se "era" trabajadora sexual por elección; el aparato estatal obligaba a "actuar" como tal de manera irreversible, prohibiendo cualquier otra forma de existencia civil. La arquitectura de Albert Laprade jugaba un papel crucial en esta performatividad; la "estética neo-morisca" del barrio obligaba a las mujeres a actuar dentro de un simulacro de exotismo para satisfacer la mirada del turista y el soldado.

En esta puesta en escena, las mujeres quedaban atrapadas en un círculo vicioso de consumo obligatorio. Al prohibir cualquier otra forma de existencia civil y restringir el movimiento a través de una única puerta vigilada, el Protectorado eliminaba cualquier posibilidad de una identidad alternativa. La identidad de la "mujer de Bousbir" era, por tanto, una cárcel ontológica: un destino fijado por el derecho colonial, la deuda económica y la validación médica.

---

18 Kasbah-Tadla. Groupe de Mauresque [Fotografía postal], ca. 1910-1917. Posible atribución a Mailliet, fotógrafo establecido en Casablanca que documentó la "Columna de Tadla" y publicó series de "escenas y tipos" durante el establecimiento del Protectorado francés. Colección privada del autor.

## El silencio del "Barrio de la Libertad": De celdas a salones

Inesperadamente, Mathieu y Maury concluyeron su informe recomendando el cierre de Bousbir, al que calificaron de "concentracionario" e ineficaz. Su veredicto de 1951 anticipó la clausura, pero cuando esta llegó en abril de 1955 —impulsada por el nacionalismo marroquí, que veía en el barrio un símbolo de humillación colonial—, las mujeres fueron simplemente expulsadas sin plan de reinserción, dispersándose hacia las bidonvilles (suburbios) donde la prostitución se clandestinizó. Hoy, rebautizado como el Quartier de la Liberté en el distrito de Derb Sultan, sus edificios siguen en pie.

La transformación actual es un ejercicio de amnesia colectiva. Aquellas habitaciones mínimas, diseñadas como celdas de vigilancia, son hoy hogares familiares. Frente a este olvido, como reclama Hélène Cixous (1975), es imperativo que la mujer "se escriba" y recupere su propia narrativa para romper la postal orientalista. Romper la postal orientalista exige recordar que la arquitectura nunca es neutra: a veces, un hermoso arco de herradura no es más que el barrote de una prisión disfrazado de tradición.

## Conclusión: justicia social y reparaciones ontológicas

El análisis interdisciplinar de Bousbir demuestra que la ocupación colonial trascendió la mera soberanía territorial para instalarse en el plano de lo biopolítico. Al hacer converger la psiquiatría social de Fanon (1968) con las teorías de la performatividad de Butler (1993) y la mirada emancipadora de Cixous (1975), se hace evidente que el "barrio reservado" no fue un accidente urbano, sino un laboratorio de deshumanización donde la ciencia médica y la arquitectura funcionaron como engranajes legitimadores de la opresión. En conclusión, aplicar la psiquiatría social de Fanon permite comprender que 'descolonizar la carne' es, ante todo, un proceso de desalienación. No basta con dismantelar la arquitectura de Bousbir; es necesario identificar cómo esa estructura fragmentó la psique de las mujeres para poder reconstruir una memoria que les devuelva su estatus de sujetos soberanos.

Figura 5. El arco de herradura



Nota. Ejemplifica el Orientalismo de hormigón que transformaba un recinto de confinamiento y explotación en un objeto de consumo visual y pintoresquismo para el turista europeo. Esta iconografía funcionaba como un filtro desinfectante que sustituía la realidad del trauma biopolítico por una fantasía estética de "tradición manufacturada"<sup>19</sup>.

La clausura de sus muros en 1955 simbolizó el fin de una geografía del encierro, mas no el desmantelamiento inmediato de sus estructuras de control. El ocultismo histórico —la deliberada amnesia institucional que canceló exposiciones y silenció archivos<sup>20</sup>— revela que la vergüenza no recayó sobre los colonos, sino que fue hábilmente transferida a los cuerpos de las mujeres, perpetuando un estigma que aún hoy pesa sobre la palabra "bousbiria"<sup>21</sup>. Como advierten voces críticas del feminismo marroquí contemporáneo, la verdadera "descolonización de la carne" solo emerge cuando la mujer desplaza el eje de la tutela estatal

---

19 "Le Quartier réservé de Casablanca - Une jolie porte". Fotografía postal de Marcelin Flandrin (bajo la errata "Photo Finartin"), ca. 1920-1930.

20 En noviembre de 2021, una exposición sobre la historia de Bousbir, que se iba a inaugurar en la prestigiosa Villa des Arts de Casablanca, fue cancelada de forma repentina "por razones de fuerza mayor" sin ninguna explicación adicional, justo el día antes de su apertura. Este hecho demuestra la enorme sensibilidad del tema y la existencia de resistencias, probablemente institucionales o sociales, para que esta historia salga a la luz pública dentro de Marruecos. Finalmente, la exposición tuvo que realizarse en la Universidad de Ginebra (Suiza) entre 2022 y 2023.

21 Término peyorativo en el árabe marroquí coloquial, derivado del nombre del extinto barrio de prostitución "Bousbir" en Casablanca. Literalmente significa "la de Bousbir" o "perteneciente a Bousbir". En el lenguaje contemporáneo, se emplea como insulto dirigido a las mujeres para significar "prostituta" o "mujer de moral relajada", constituyendo uno de los pocos vestigios lingüísticos que perpetúan la memoria estigmatizada del lugar

y patriarcal hacia la reivindicación de una ciudadanía plena. Este tránsito resuena con la *sortie* (salida) teórica de Cixous: un movimiento subversivo donde la mujer abandona su estatus de objeto clínico o postal orientalista para erigirse en sujeto de su propia narrativa.

Hoy, el reto de la memoria en el Quartier de la Liberté no consiste en borrar el estigma, sino en reconocerlo como parte de una genealogía de resistencia. Descolonizar el presente exige dismantelar los dispositivos que aún pretenden regular el cuerpo femenino bajo lógicas de vigilancia, asumiendo que la justicia social solo es alcanzable cuando se restituye a los sujetos la soberanía que la arquitectura del poder intentó arrebatárles. De ahí que recuperar la historia de Bousbir constituya un imperativo ético: romper el pacto de silencio que aún envuelve sus muros, desactivar la vergüenza mediante la palabra y narrar sobre el ocultismo para que las mujeres vuelvan, por fin, a habitar sus propios cuerpos.

### Glosario de Términos Clave: Bousbir y Teoría Crítica

- Biopolítica (Michel Foucault, 1963). Es el poder no de territorios sino de la vida misma y de los cuerpos de la población. En Bousbir, la biopolítica se demuestra mediante la gestión estatal de la salud, la higiene y la reproducción de las mujeres, vistas como "recursos de salud" para la protección del ejército colonial.
- Orientalismo (Edward Said, 1978). Es un sistema de representaciones construido por Occidente para definir al Oriente como un lugar exótico, sensual, atrasado y peligroso. O, en Bousbir, el orientalismo se utilizó para construir una arquitectura neo-morisca que encubría la explotación sexual bajo la apariencia de "tradición cultural", ofreciendo el abuso como una forma de experiencia estética para el turista.
- Performatividad (Judith Butler, 1993). Una teoría que sostiene que la identidad (como el género o el rol social) no es la naturaleza misma, sino que surge de la repetición constante de normas y actos. En el barrio, las mujeres se veían obligadas a "actuar" como prostitutas a través de rituales estatales (exámenes médicos, registros policiales), lo que les imponía un estigma del que no podían escapar.
- Institución Total (Erving Goffman). Un lugar de residencia y trabajo donde un gran número de individuos en la misma situación, viviendo aislados de la sociedad, comparten una rutina administrada formalmente. El muro perimetral de Bousbir y su única puerta vigilada operaban como prisiones o cuarteles, gestionando cada minúsculo detalle de la vida de sus habitantes.

- *Écriture Féminine* (Hélène Cixous, 1975). Una teoría que sostiene que las mujeres deben escribir sobre sus propios cuerpos y experiencias para deconstruir el discurso falocéntrico (masculino) que las ha silenciado. Es la "salida" o rebelión contra la mirada colonial que las convierte en objetos de estudio o postales.
- *L'irad* (el carné). Del árabe *irâda* (voluntad/decreto). Era el carné sanitario. Poseerlo era estar "bajo la voluntad" del Estado; perderlo significaba la detención inmediata.
- *Panoptismo* (Foucault, 1975). Modelo de vigilancia donde los sujetos se sienten bajo constante vigilancia sin saber si realmente están siendo vigilados. Debido a la arquitectura de Bousbir, se permitía que las prácticas policiales y médicas se aplicaran en todo momento; las mujeres se veían obligadas a absorber la autoridad y disciplina del Estado colonial. En *Vigilar y Castigar*, Foucault rescata el panóptico como el modelo de la "sociedad disciplinaria". No es necesario el castigo físico si el control es arquitectónico y administrativo: unicidad de acceso y visibilidad axial.

## Referencias

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Arrif, A. (1994). *Le passage au milieu: de la casbah au quartier réservé* [El pasaje intermedio: de la casbah al barrio rojo]. *Monde Arabe Maghreb-Machrek*, (143), 7-16. París: La Documentation Française.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Butler, J. (2004). *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence* [Vida precaria: Los poderes del duelo y la violencia]. Verso.
- Cixous, H. (1975). *Le rire de la Méduse* [La risa de la Medusa]. *L'Arc*, (61), 39-54. París.
- Cohen, J.-L., & Eleb, M. (1998). *Casablanca: Mythes et figures d'une aventure urbaine* [Casablanca: mitos y figuras de una aventura urbana]. Hazan.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra* (J. Campos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1961).
- Fanon, F. (1968). *Sociología de una revolución*. Editorial Era.
- Foucault, M. (1963). *Nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber* (U. Guiñazú, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1976).
- Goffman, E. (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.
- Mathieu, J., & Maury, R. (1951). *La prostitution marocaine à Casablanca. Rapport d'enquête (1948-1950)* [Prostitución marroquí en Casablanca. Informe de investigación (1948-1950)]. Imprimeries Réunies, Éditions de la Porte.
- Montagne, R. (1951). *Naissance du prolétariat marocain: Enquête collective 1948-1950*. (Cahiers de l'Afrique et l'Asie, vol. III). [Nacimiento del proletariado marroquí: estudio colectivo 1948-1950. (Cahiers de l'Afrique et l'Asie, vol. III).] Éditions Peyronnet.
- Said, E. (1978). *Orientalismo* (S. Fuentes, Trad.). Debate.
- Segarra, M. (2002). *Historia de las literaturas francófonas*. Cátedra.
- Staszak, J.F. (2020). *Bousbir: La Prostitution dans le Maroc Colonial* [Bousbir: La prostitución en el Marruecos colonial]. Éditions Chambre Noire.

# Puntadas

Maricela Díaz\*

\*\*\*

Vuelves a casa de tus padres a los treinta y seis. Un cliché al que juraste no recurrir, con la misma convicción con que evitas probar la carne... Pero ahí estás: con una maleta reventada de ropa vieja, otra plagada de libros y una caja de discos de acetato que insistes en llamar “colección”. En tu mochila, una hoja de vida arrugada, dos libretas a medio escribir, una cartuchera aniñada llena de útiles escolares y una planta medio muerta que se niega (como tú) a aceptar los cambios.

Tu madre te recibe con una sonrisa nerviosa, como quien intuye un mal presagio.

—Esto es temporal— afirmas, dando respuesta a un interrogante que nadie hizo.

La casa huele como siempre a limpiapisos de canela, a nostalgia, y ahora a derrota recién desempacada. Subes despacio las escaleras, mientras tratas de resolver qué vas a hacer para traer el resto del trasteo, arrastras las maletas hasta la entrada de tu cuarto, abres la puerta y se te empieza a dibujar una sonrisa al ver los afiches de *The Clash*, *Madness*, *Queen* y el tablero de corcho con poemas clavados con chinchas. Sobre el escritorio un papel doblado por la mitad, lo abres y te detienes a leer una frase subrayada con resaltador verde “*Cada año es una enfermedad con 365 síntomas*”. La frase pertenece a una canción que ya no recuerdas.

Levantas la vista. *Ella* está ahí, sentada en tu viejo sillón frente al ventanal que da a la calle. Se te revuelve la panza al verla, con su horrible trenza larga, apretada y su postura inerte.

---

\* Magíster en Creación Literaria  
Universidad Central  
Correo electrónico: mariceladiaz19@gmail.com

Recibido: 05 de noviembre de 2025

Aprobado: 08 de enero de 2026

Publicado: 29 de mayo de 2026



---

EnDiálogo  
SABERES Y CREACION

—Llegas tarde —dice con reproche.

—No tengo afán— respondes con firmeza al mismo tiempo que tiras de la maleta con ropa para ponerla sobre la cama.

—Me alegra ver que nada ha cambiado.

Se cruza de brazos y se concentra en la ventana. Observas cómo inhala profundo y no percibes ninguna señal de querer marcharse. Su sola presencia te agobia.

—¿Vas a decir algo o solo me vas a mirar?

—No tengo ganas de hablar —respondes con el último gramo de paciencia.

\*\*\*

Aceptas una vacante mal paga en un colegio privado como docente de Lengua Castellana y Literatura. Mínimo cuarenta y un estudiantes por curso; aburridos, hiperconectados y a la vez desconectados de todo. Es la última hora de clase del día. La coordinadora te acompaña al salón para presentarte a grado once. Saluda a los estudiantes, les da mil recomendaciones de comportamiento y aprovecha para borrar del tablero frases sin verbo y trazos fálicos. Respiras hondo, saludas a tus nuevos estudiantes, algunos indiferentes, otros expectantes. La coordinadora le solicita a una estudiante su cuaderno, lee la última página con apuntes y le indica que estaban hablando acerca del Romanticismo. Te muestra la página para que la ojees y se retires.

El salón se queda en silencio, tu voz es lo único que llena el espacio:

—El “otro yo”, ¿alguien me quiere contar de qué se trata? —Solo se escucha la tos de un estudiante y un esfero que cae al suelo.

Pasas al tablero y escribes: *“La cosa más aterradora es aceptarse a sí mismo por completo”*. Escuchas un montón de murmullos.

—¿Alguien sabe a quién pertenece esa frase? —preguntas sin girar.

—¿De algún escritor loco? —responde una voz tímida.

—De un psicólogo. —y garabateas en el tablero bajo la frase: Carl Jung.

—¿Qué creen que significa?

Un estudiante levanta la mano

—¿Eso significa que uno es un monstruo?

—En cierta medida— aseveras y le das la palabra a otra persona.

—¿Quiere decir que uno puede convertirse en su peor enemigo?

—Significa que uno ya lo es. —y sonrías. —Aceptar quiénes somos no es aprobar lo que vemos frente a un espejo. Lo aterrador aparece cuando miramos dentro, cuando aceptamos eso que también escondemos: los miedos, los pensamientos imposibles de pronunciar, lo que nos avergüenza.

Algunos estudiantes agachan la cabeza al encontrarse con tu mirada, otros fingen tomar apuntes. Prosigues:

—El Romanticismo habla de eso. Los escritores, los poetas, los artistas... no solo amaban, sino también odiaban. Querían entender por qué dentro de uno mismo puede habitar algo que asusta. —Caminas entre las filas. —Por eso Jung, decía que es aterrador, porque es descubrir que no somos tan distintos a lo que nos horroriza.

Sientes una mirada penetrante sobre ti. Al fondo del salón en el último escritorio, está *ella*, apoyando la barbilla sobre su mano. Tratas de comprender qué hace allí. Te desconcentra su gesto inquisidor, como si evaluara cada palabra, cada movimiento. No hace ruido, pero su presencia te ensordece. No sabes a qué hora entró, ni siquiera logras descifrar ¿para qué? Intentas concentrarte en la clase, el murmullo de los estudiantes vuelve a ocupar el espacio.

Se escucha el timbre de cambio de clase, los estudiantes guardan sus cosas, algunos se despiden con un gesto cordial en su rostro. Suspiras, y borras la frase del tablero, dejando una mancha negra en donde antes decía “completo”.

Recoges tus cosas y te giras para despedirte de *ella*. Ya no está.

\*\*\*

Llegas a casa. Abres la puerta y al primer paso sientes alivio, como si dejaras afuera el peso del mundo.

—Mi amor, ¿cómo te fue? —Pregunta a tu madre desde la cocina.

—Hola, ma. Creo que bien. No hay mucho por contar— te acercas a ella y le imprimes un beso en la mejilla.

—Te llamó, Juan.

—Luego, le escribo.

Subes a tu habitación. Descargas la mochila, pero sobre tu espalda algo pesa.

Escuchar ese nombre te descompone. Tomas un libro y te sientas sobre el sillón. Intentas atestarte de palabras ajenas.

Escuchas que giran la perilla de tu habitación. Te aferras al libro mientras construyes hipótesis sobre las preguntas que va hacerte mamá. Pero entra ella, va directo al ventanal, lo abre de par en par, te ofrece un cigarro. Niegas con la cabeza.

—Juan, ¿por qué terminó?

Cambias de página y finges no escucharla.

—¿Por qué terminó?

Cierras el libro y lo dejas caer sobre tus piernas.

—No sé.

—No te mientas. Tantos meses y nunca te desnudaste. No hablo únicamente del hecho de dejarte puesta la camisa, siempre, durante el sexo. Como si al cubrirte, el mundo no notara que habitas un cuerpo que no toleras. Nunca fue él. Es tu miedo.

—No lo es.

—Sí. —insiste *Ella*. —El “otro yo” del que te jactas, vive en ti. Ese otro está detrás de una tela, detrás de un intento de intimidad fallido, detrás de mí.

Fijas tu mirada en el suelo, te levantas sin pronunciar palabra, vas hacia el baño, pasas el seguro y abres la llave, dejas correr el agua para acallar su voz.

—¿Qué pasa si te dejas ver como en realidad eres? ¿Qué podría ser lo más grave? Y no hablo de Juan. No hablo de nadie distinto a ti. Es sencillo, tan fácil como apreciar tu reflejo.

El vapor de la ducha te envuelve. Dejas que el agua te toque, te recorra, intentas limpiar cada palabra incrustada en tu carne. Con la yema de tus dedos transitas tu cicatriz, te enfrentas a *ella*, esa trenza fea, protuberante. Ese queloide que atraviesa todo tu abdomen, que palpita, que duele.

Cierras la ducha y sales sin secarte del baño. Caminas desnuda hasta el ventanal, lo cierras junto a las cortinas. Te paras frente al espejo con leves rastros de vaho, te examinas, extiendes tus brazos, te giras para ver tus caderas, tus muslos. Regresas a ver tu abdomen y posas ambas manos sobre él. Te abrazas.

Por fin estás sola.

# Erosión

Santiago Álvarez Julio\*

Volcarse ante el filo de la hoja a recordar  
caminar sobre los rieles oxidados de la memoria

El polvo cubre los días con su molestia conocida  
la lengua crece sobre los bordes esperando escupir algo en el papel  
en esa blancura que lo agota todo y que nos drena con su árido silencio

Regresar es abandonarse sin reparos  
pedirle a la sed que no pretenda al agua  
volver a cosas que quién sabe si nos pertenecen  
y que agotan los minutos que nos quedan  
mientras la vida pasa  
y el ayer se erosiona

---

\* Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.  
Correo electrónico: salvarezj@udistrital.edu.co

Recibido: 24 de noviembre de 2025

Aprobado: 25 de marzo de 2026

Publicado: 29 de mayo de 2026



# Phanta rei

Así es el movimiento de las cosas  
las piedras añoran la lluvia  
una mano siembra su propia sed

La tierra se estremece  
solo queda el sendero del agua  
que peregrinó a otros lugares  
adiós al aleteo de los peces

Nadie recuerda el río  
y nada permanece  
todo cambia de lugar  
sin interrumpir su silencio