

# Leer, pensar y ¿escribir literatura? De cómo dejé el siglo XIX y me dediqué a enseñar creación literaria



Azuvia Licón  
Villapando\*

## RESUMEN

En la educación, el campo de la literatura se desdobra de maneras y en direcciones que, aunque sospechadas, reconfiguran el quehacer docente, las formas de pensar la pedagogía e incluso la vida personal de quienes se dedican a enseñar. En esta conferencia, presentada en el coloquio de la celebración de los diez años del doctorado en Literatura de la Universidad de los Andes, se exponen tensiones y contradicciones —profesorxs y estudiantes, canon y marginalidad, análisis y creación, academia y otredad— que dialogan con la experiencia particular de la autora como doctora en literatura y profesora en el pregrado de Creación Literaria de la Universidad Central.



**Palabras clave:** docencia, escritura, literatura, creación literaria

“Vas a sentir lo diferente que es ver la literatura desde la creación”. No, “te va a sorprender cuánto cambia la literatura desde el otro lado”. No, “vas a aprender mucho enseñando a los creadores a...” No, no. Tampoco. Para ser un momento

\* Profesora del programa de Creación Literaria de la Universidad Central; licenciada en Estudios Latinoamericanos, de la UNAM, y maestra y doctora en Literatura, de la Universidad de los Andes.

tan trascendental en tu vida, es curioso que no recuerdes cuáles fueron las palabras con las que Adriana te preparó para tu primer día dictando clases en Creación Literaria. No, momento, la primera clase fue en la tarde y en tu recuerdo hay luz y sensación de mediodía. ¿Fue justo después de firmar el contrato? Ahí tienes la primera lección creativa: la memoria es tramposa, se queda con lo que cree importante y lo demás lo desecha. Lo importante, según tú, es que, aunque asentiste y dijiste “claro, ya me imagino”, no tenías idea.

El trabajo de la Central era uno de varios. Ese semestre estaría dictando clases también en el Caro y Cuervo y en los Andes. Me preocupaba tener que preparar un curso desde cero, pensar en un hilo conductor, elegir textos, ponerme a leer la bibliografía secundaria. Si era para Creación, para Estudios Literarios o para la Maestría en Literatura y Cultura no parecía tener mucha importancia.

Cuando terminé el doctorado, Carolina, siendo la mentora generosa que siempre ha sido, les escribió a todos los directores de programas de literatura de Bogotá recomendándome. Algunos respondieron que me tendrían en cuenta para más adelante, otros no respondieron nada. Roberto Burgos Cantor, quien hasta su muerte estuvo al frente del Departamento de Creación Literaria de la Universidad Central, me pidió que me reuniera con él. Era mi primera entrevista de trabajo y el recuerdo es, otra vez, difuso y bastante genérico.

Subes las escaleras hasta el tercer piso, te secas el sudor del bigote, sumes la panza, te sientas con las rodillas juntas y te acomodas la blusa. Lo que hace cualquier mujer cuando trata de actuar con naturalidad. Sonreír. Asentir. Le das un trago a la bebida caliente que acaban de traer. Y en eso algo se soltó. Seguramente fue la voz pausada y acogedora de Roberto y el hecho de que por fin tu corazón había retomado su ritmo normal después de los nervios y el esfuerzo físico que representa para una fumadora la subida de cada escalón por encima de los 2600 metros.

Las cosas salieron bien y a los días me llamaron para entrevistarme con el coordinador del pregrado y la coordinadora de la maestría. Adriana ya me conocía, así que el día que me vi con

ellos su intervención consistió en hablarle bien de mí a Sergio: brillante trabajo, investigación fundamental, el siglo XIX, Soledad Acosta, las cosas que se suelen decir en esos escenarios. Sergio empezó con un “¿Y quién es Azuvia?”. Luego me preguntó por lo que estaba leyendo: “Como tú sabes, este es un programa de creación y nuestro pensum es distinto al de estudios literarios, aquí no trabajamos periodos históricos o literarios entonces no hay un curso de XIX. Pero ¿qué estás leyendo? ¿Qué crees que podrías dictar?”. Ofrecí una elaborada respuesta sobre Chimamanda Adichie y Zadie Smith y la literatura escrita por mujeres. “Mmmm, ¿y cómo te sientes con la literatura colombiana del XX?”. Y así, como cuando audicioné para Master Chef y el evaluador quiso desacreditarme por extranjera (preguntándome si podría hacer un brazo de reina), yo, que solo he hecho pasteles de cajita, respondí como me enseñó Óscar cuando una se ve dividida entre la inexperiencia y el deseo: “se le tiene”. Es mentira que habría podido hacer un brazo de reina, pero por supuesto que podía dictar Paradigmas de la Literatura Colombiana tres horas por semana.

A los días llegó el correo de Óscar:

18 ene 2018, 09:15

Es importante que organices la cosa a partir de bloques de lecturas en donde estés buscando cosas específicas para que no se te salga de las manos. Un primer bloque dedicado a la pregunta sobre el narrador o variaciones del narrador en la búsqueda de los escritores. Aquí caben Albalucía, Helena Iriarte y el Otoño, pero el problema es que tendrías muchas páginas de lectura. Por eso quizá para primer bloque yo sugeriría otra cosa. Versiones de la violencia con *Pájara pinta*, *Día del odio* y *El olvido que seremos*. La idea sería pensar soluciones narrativas diferentes, incluso opuestas al material heterogéneo de la violencia.

Al bloque le puse Versiones de la violencia/soluciones narrativas y me quedé con Albalucía Ángel, Osorio Lizarazo y Abad. El texto de Albalucía Ángel, *Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón*, es una obra maestra y una joya de la literatura

latinoamericana que con cada lectura sorprende más. Las otras son obras “interesantes” (pocas cosas unen tanto a la gente como quienes saben leer en ese adjetivo la evasión que oscila entre el noleíasiquenotengonadaquedecir y el lanovelanoestanchévere).

Pero resulta que en creación literaria uno puede incluir en el programa libros malos. Esto lo descubrí por casualidad. Esa vez elegí los textos, leí las contraportadas, googleé los autores y algo de las novelas. Pero no las leí sino hasta la semana anterior a la clase (les pido una disculpa a mis profesores y quiero dejar muy claro que sí, ellos me enseñaron mejor pero a veces una es así).

En otros espacios, he tenido la dicha de hablar —así sea por un semestre— del siglo XIX, de la literatura de fundación nacional, de la prensa decimonónica. Las cosas a las que les dediqué diez años de mi formación, desde el pregrado en la UNAM hasta el doctorado con Carolina. En esos espacios, lo que una más quiere es ganar adeptos para la causa: mostrarles a los estudiantes cómo la literatura de ese periodo estaba hecha por letrados que buscaban definir los contornos de la experiencia social e individual; cómo las letras fueron, para las mujeres, uno de los pocos espacios de resistencia. Lo que una más quiere es mostrarles lo sorprendente y divertida que puede ser la literatura y las prácticas culturales de la época. Y para eso uno no les pone a leer huesos. No, saca las mejores armas: Dolores y su protagonista leprosa, *Cumandá* y su revelación de que la bellísima protagonista indígena en realidad es una mujer blanca que fue raptada de niña, el “si usted no responde a esta invitación se asumirá que quiere suscribirse a este periódico y se le empezará a cobrar cada mes” como estrategia de venta de la prensa, el carpetazo al debate por la ortografía ante la confesión de que tal publicación opta por la escritura de la ese, la zeta, la ce por la disponibilidad de tipos en la imprenta. Los hits.

En la UNAM tuve un profesor que decía que teniendo tan poca vida no había que desperdiciarla leyendo mala literatura (en el caso particular de ese señor, mala quería decir cualquier cosa que no hubiera sido escrita a la luz de una vela antes de la invención de la electricidad). En un curso en estudios literarios, y teniendo solo dieciséis semanas para fascinarlos, una no las desperdicia dándoles a leer obras malas.

En creación sí.

[¿Crees que vaya a funcionar la sentencia tajante? Todo depende de cómo lo leas y si el público está contigo. ¿Será que tiene sentido para ellos lo que estás diciendo? Pero... un momento, ahora tienes que justificar eso de los malos libros y hacer que la imagen funcione aunque en realidad no se trate de lo malo, sino de lo pertinente]

El día del odio no solo es un texto fundamental para la historia literaria del país sino que es un documento muy valioso para comprender ese momento en la historia social y política colombiana. Pero Tránsito es un personaje que, invariablemente, exaspera y enoja a lxs estudiantes de creación. ¿Por qué?

Tránsito, en el transcurso de apenas unas semanas, es acusada de ladrona en la casa en la que trabaja como empleada doméstica, violada por un policía, acusada de prostitución y “fichada” por las autoridades sanitarias, llevada con engaños a un burdel, encarcelada varias veces y, finalmente, orillada al trabajo sexual para sobrevivir. Ahí van como diez días. Luego conoce a un obrero que se la lleva a vivir a su cuarto después de haber sido su cliente. Pasan un par de noches y al obrero lo matan. Nunca le dijo cómo se llamaba. En algún momento, Tránsito descubre la chicha, se emborracha, se resigna y acepta juntarse con un ladrón que la golpea, pero siempre promete no volver a hacerlo. Muere el 9 de abril en el Bogotazo.

Al menos ahí llegaste a la lección creativa número dos, eliminar los matices sirve para ridiculizar una obra para efectos cómicos.

Pero sí pasa todo eso en muy, muy poco tiempo.

Es probable que hoy incluyera la novela de Osorio Lizarazo en un curso de estudios literarios sobre la literatura colombiana del xx o sobre la violencia. A pesar de ser, digamos, un tanto inverosímil (¿o sádica?) en la construcción de la trama. Hablaríamos de cómo el compromiso político (lo que el autor llama su amor hacia el pueblo “aun cuando se obstine en crucificar a sus apóstoles y en exaltar a quienes le humillan o le engañan”), sus coqueteos con el realismo socialista y el machismo intrínseco a su época resultaron en un personaje que no tiene agencia ni voluntad propia, sino que existe para encarnar simbólicamente

al pueblo oprimido y vilipendiado y el sacrificio y pureza de las mujeres de las clases populares.

Durante los semestres que incluí *El día del odio* en el programa, al menos una tercera parte de los estudiantes la incluían entre las obras de las que hablaban en el ejercicio de reflexión como un texto fundamental para su formación como escritores: “esta novela me enseñó todo lo que debo evitar en mi escritura”, “después de haber leído *El día del odio*, ahora sé qué no debo hacer con los personajes”.

Pero eso tampoco es un recuento fiel. A algunos estudiantes les gustaba el texto y rescataban el uso de los diálogos, las descripciones o incluso —después de mi diatriba sobre el ventriloquismo y la apropiación de la voz del otro— su uso del lenguaje.

Osorio Lizarazo reconstruye el habla popular de los hombres y mujeres de las clases más explotadas en los años cuarenta en Bogotá: el lumpen, como menciona María Mercedes Andrade en su introducción a la novela, ladrones, prostitutas y mendigos. Osorio Lizarazo utiliza la escritura fonética para dar cuenta, a través del habla, del origen campesino, la falta de educación y la ingenuidad de los personajes: “[S]i quiere no güelva a verme. ¡Tanta jriega! Yo los quero a ellos y no me voy de su lao porque les hago jalta. ¿Qué harían sin yo?” (p. 23), le dice Tránsito a su mamá justo antes de cambiar para siempre el vínculo con su familia de sangre por la lealtad hacia sus patrones (que, páginas después, adivinaron bien, la traicionan y la echan a la calle por ladrona y “nochera”).

A pesar de que Tránsito y El Alacrán (el ladrón golpeador que convence a la joven de que las penas compartidas son menos) comparten la “incorrección gramatical”, cada uno tiene un registro particular. Es decir, hay individualidad en la construcción de la voz de cada personaje. De ahí que podríamos decir que Osorio Lizarazo es un buen modelo. Sin embargo, el habla coloquial de los personajes está mediada, para el lector, por la voz culta (tanto por la forma de expresarse como por el contenido de sus reflexiones) del narrador. Todas las ediciones del libro, hasta donde yo sé, incluyen al final un glosario preparado por el autor para que el lector —que pertenece a la misma clase social que él— pueda adentrarse lingüísticamente al universo de los personajes. Sí,

que “entienda lo que dicen” pero también que, a través del uso de las palabras, “entienda quiénes y cómo son”. El glosario incluye desde términos muy puntuales y cuyo uso está ligado al contexto (como *manzanillo*, que quiere decir “politiquero hábil, tramposo y vividor”, o *parga*, para hablar de la Policía, hasta expresiones como *oriverá*, *hiju'emíchica* y *jriega*).

En un sentido, técnico, sí, Osorio Lizarazo es un modelo; pero ¿es problemática esa postura en la que el autor, que no pertenece al mundo que está narrando, sirve de intérprete no solo del habla, sino de la experiencia de los otros?

¿Es problemático? Sí, yo creo que sí. En ambos escenarios (la discusión de la novela entre hipotéticos “literatos” o “creadores” reales) respondería que podemos tratar de entender eso si consideramos los intereses particulares del autor y las condiciones sociales y políticas del campo literario en ese momento. La diferencia con los estudiantes de creación es que, a través de un ejercicio creativo (la escritura de un relato o un fragmento narrativo en el que empleen la oralidad y el habla de “otros”), busco que cada estudiante no solo piense de manera teórica en el asunto sino que asuma una postura, que se enfrente al problema narrativo, y ético y se vea obligado a encontrar una respuesta en la que, al menos de manera temporal, esté contenida su poética, su visión e interpretación de la literatura.

Y aquí encuentro una diferencia sustancial entre mi experiencia docente en creación literaria: la escritura.

Más que la posibilidad de incluir libros malos, el hecho de estar pensando siempre en la escritura ha traído un giro en lo que implica la pertinencia de una obra en el programa de un curso. Mientras que en otros contextos el criterio de selección de las obras recae en que estas me permitan enseñar algo, cuando volteé la mirada a la escritura, el criterio empezó a recaer en la potencia de estas obras como generadoras de preguntas, preguntas sobre la forma en la que entienden el oficio y el campo literario, la forma en la que se piensan como escritorxs y cómo ellos entienden y se relacionan con la literatura. Todas estas, cosas muy personales y que ocurren en la escritura.

Porque los estudiantes de literatura escriben para todas las clases, pero, al menos en mi experiencia, escribimos ensayos en

los que, si bien nuestros intereses y nuestra personalidad intervienen al momento de definir los temas (una vez en la maestría escribí un trabajo bastante desastroso, porque no tenía mucha idea de lo que estaba haciendo, sobre la reproductibilidad técnica y las Kardashian), poco nos enseñan (e incluso hay todavía quienes insisten en lo contrario al impedir que los trabajos académicos estén escritos en primera persona singular) a escribir desde nosotros mismos. En creación los estudiantes escriben todo el tiempo. En los talleres y materias de recursos y composición, pero también en los seminarios, escriben textos de ficción y no ficción en los que se muestran todo el tiempo, se exponen.

En clase de Narrativas, después de leer unos capítulos del *Tristram Shandy*, el ejercicio consistía en la reescritura de un cuento infantil en la que la acción (caperucita sale de su casa con una canasta para su abuela, recorre el bosque, llega a la casa, el lobo ha suplantado a la abuela, el lobo se la come) quede relegada a un segundo plano y se privilegien una serie de digresiones en las que se aborde la idea del relato (el peligro). Esto, siguiendo la premisa de que, como dice Stern, “las digresiones [...] son la aurora, la vida, el alma de la lectura”. Tamara escribió una versión de la Patasola (que sí, no es un cuento infantil pero los estudiantes en todos lados son muy buenos para “no seguir instrucciones de manera creativa”). En su texto, un personaje le contaba a otro la leyenda, interrumpiendo su relato constantemente para ofrecerle sus opiniones sobre las mujeres: “Vea usted a este pueblo de hombres dolidos y mujeres infieles. Pero no se preocupe, escoja la muchacha más linda de la vereda y edúquela. No deje que tenga malas influencias, o que se acerque a las de la capital. Ahí es donde está el peligro, porque las engatusan y luego mire cómo nos tratan, a nosotros, que lo hemos dado todo por ellas”. Después de advertir en repetidas ocasiones al interlocutor “que se ande con cuidado con esa muchachita que escoja” porque “a veces salen con ideas feministas”, el protagonista cierra el relato diciendo que, como en la leyenda, las mujeres saben a qué se atienen: “obedecen o machete”.

Después de la lectura en clase, otra estudiante preguntaba cómo se distingue, o cómo distinguimos la intención.



Más puntualmente, ¿qué pasa si un lector se acerca al texto e, identificándose con el personaje, legitima sus ideas machistas y violentas? Sandra estaba alterada. El texto probablemente había despertado o se había conectado con algo de su experiencia que hacía que su comentario no fuera solo inquietud intelectual. Pero la suya es una pregunta legítima y pertinente. Otros estudiantes intervinieron en la discusión y hablaron del tono del relato, las hipérbolos y las repeticiones. Pero más allá de la respuesta a la pregunta o de cómo se “solucionó” el argumento, el asunto es que Tamara estaba ahí. Ella dijo cuál había sido su intención, lo que buscaba con el texto, pero mientras medio salón discutía acaloradamente acerca de la responsabilidad y destreza autorial, la autora oscilaba entre la empatía con Sandra, la defensa de su trabajo y el impulso de escurrirse en la silla.

En los textos, en el salón de clase, los estudiantes muestran su vulnerabilidad. Y yo también he aprendido a mostrar la mía.

En “Pedagogía comprometida”, el artículo con el que abre *Enseñar a transgredir*, bell hooks habla de cómo en una práctica pedagógica comprometida quien enseña debe superar la división mente, cuerpo y espíritu y asumir una actitud holística. Y eso implica vulnerabilidad.

Antes de que ocurrieran las tres cosas que abrieron mi manera de entender y enfrentarme al mundo (la maternidad, la pandemia y el Paro Nacional), no dejaba, si quiera, que mis estudiantes me vieran comer. Cuando estaba embarazada y tenía horas y horas seguidas de clase, aprovechaba los minutos de salón vacío para atiborrarme el trastecito con nueces antes de que llegaran los estudiantes. Si bien la panza gigante me obligaba a performar públicamente esa parte de mi vida privada, hacía un esfuerzo extraordinario por mostrarme “profesional” y eso significaba, en ese momento, ocultar todo lo que proviniera o estuviera conectado con mi cuerpo o mis emociones. Era, o más bien, pretendía ser como el cerebro con lentes de *The Awkward Yeti*. Pero sí, citando a bell hooks, “nuestro trabajo no es solo compartir información, sino participar en el crecimiento intelectual y espiritual de nuestros y nuestras estudiantes” (p. 13). Para ello es necesario “enseñar de una manera que respet[e] y cuid[e]”

sus almas para que así “el aprendizaje pueda ponerse en marcha en sus dimensiones más hondas e íntimas” (p. 13). ¿Y cómo se consigue esto? Reconociendo que lo académico está tejido con lo personal. Dice bell hooks:

Cuando los profesores aportamos a los debates de aula relatos de nuestras propias experiencias, se elimina la posibilidad de que actuemos como inquisidores silenciosos y omniscientes. De hecho, suele ser fructífero que el o la profesora dé el primer paso, vinculando sus propias historias personales con los debates académicos para mostrar cómo la experiencia puede iluminar y mejorar nuestra comprensión del material académico. Pero la mayoría de los profesores deben practicar ser vulnerables en el salón de clases, estar plenamente presentes en mente, cuerpo y espíritu (p. 21).

En resumidas cuentas, no podemos esperar que los estudiantes asuman riesgos que no estamos dispuestos nosotros a asumir, ni que compartan lo que, como profesores, no estamos dispuestos a compartir (p. 21).

Cuando estaba en el doctorado, tuve que tomar un par de materias por fuera del departamento. En lugar de elegir cursos de periodismo (mi tesis propone un modelo para leer las publicaciones periódicas de Soledad Acosta, así que hubiera sido la elección más natural), decidí, en cambio, “llenar mis vacíos teóricos” (trauma de latinoamericanista que siente que entiende de todo pero que siempre le faltan “bases”) y tomar Políticas de la Representación y Teorías de la Subjetividad en Estudios Culturales. En una de las sesiones del curso de subjetividad, teníamos que presentar la idea del conocimiento situado de Donna Haraway.

A la cabeza de nuestro equipo estaba una estudiante de la maestría en Estudios Culturales (de hecho, yo era el único polizón del curso), una psicóloga que estaba trabajando experiencias de maternidad en mujeres feministas. Su propuesta para la presentación (que no podía ser solo una exposición, sino que tenía que ser una apuesta que pasara por la subjetividad, es decir, una forma de entender el concepto o teoría a través del baile,

experiencias sensoriales, etc.) incluía, además de una especie de meditación guiada a partir de los arquetipos jungianos, entrevistar a Lady Zunga.

La idea de Natalie implicaba una manera particular de entender el concepto de Haraway: no se trataba de que nosotros hiciéramos explícitas las situaciones históricas y sociales particulares desde donde pretendíamos estudiar y “comprender” nuestro objeto de estudio, sino mostrar a Lady Zunga y los cruces de su experiencia (como mujer trans, artista visual, performer, DJ, promotora de la escena *hardcore bogotana*) como lugar de producción de conocimiento. En otras palabras, abandonar la noción del “objeto de estudio” y abrazar el reconocimiento de la experiencia particular, es decir situada, como fuente epistemológica.

Un sábado nos reunimos en casa de alguien que vivía cerca del centro, comimos lo que muchos bogotanos identificaban como comida mexicana antes de la invasión de taquerías de los últimos años (es decir, tortillas de harina rellenas de carne molida con frijoles y lechuga) y escuchamos a Lady Zunga hablar mientras la grabábamos para mostrar el video en clase. Supongo que sacamos 5. Lo que tardé muchos años en entender es que esa idea de conocimiento situado no implica solo cambiar la forma con la que nos referimos (y que entendemos) a esos “otros” a los que estudiamos, sino que yo como investigadora/profesora/madre primeriza, cuya hija nació a las tres semanas de iniciado el confinamiento, también soy una “fuente epistemológica”.

Y es que eso es engañoso: como estudiantes de posgrado sabemos que somos productores de conocimiento. Para eso leemos libros, pensamos las conexiones entre la literatura y la política, la economía, las artes y escribimos artículos y tesis en los que explicamos, desciframos, unimos conceptos y, ¡pum! surge algo nuevo que permite comprender de una manera que no existía antes. Pero, insisto, si bien hay gustos, talentos y traumas que intervienen en la elección de temas, metodologías y marcos teóricos, el conocimiento que producimos suele ser sobre otros objetos y no sobre nosotros mismos.

[El paso de la soberbia (la doctora en literatura que sabe) al egocentrismo (la profesora de creación que habla de sí misma)]

En una charla para la Feria del Libro de Bucaramanga, Margarita García Robayo le dice a Julián Bernal, egresado de esta maestría, que lo que ella escribe no es ni autobiografía ni autobiográfico en tanto que, para ella, este género implica un autor que, después de haber recorrido cierto tramo de su vida, tras haber ganado cierto conocimiento sobre sí mismo, se sitúa en el futuro y, en pasado, se cuenta diciendo esto vi, esto hice, esto aprendí. Lo que ella hace, en cambio, es escribir desde el presente de la experiencia para conocerse. Escribir sobre sí misma es, en ese sentido, una forma de producir conocimiento. Conocimiento sobre sí misma, cierto, pero no solo eso.

Entonces, ¿qué tiene Margarita García Robayo —además de un deslumbrante talento literario y un marido que dirige películas con Penélope Cruz— que no tenga yo? O, en otras palabras, ¿importa más su experiencia sobre la maternidad, la migración o la familia que la mía? No tengo que ser una costeña que odia el mar a la que no le da pena hablar de sus *daddy issues* para que mi experiencia sea conocimiento. Porque lo que hace que textos como “Leche”, “El mar” o “Historia general de tu vida” sean tan poderosos no tiene que ver con lo excepcional de la experiencia particular (en el sentido de fuera de lo común y por lo tanto llamativo), sino con lo compartido, con lo que hace del “yo” un punto de vista reapropiable para los demás.

De ahí mi obsesión con la autoficción.

En la primera versión del curso de Paradigmas de la Literatura Colombiana estaba también Margarita García Robayo. *Lo que no aprendí*. La novela funcionaba bien para hablar de la familia y de formas “no tradicionales” de pensarla en la narrativa contemporánea pero, a decir verdad, esa sesión pasó sin pena ni gloria. Durante el verano (a pesar de llevar más de once años viviendo en Colombia, me resisto a dejar ir esa forma de contar el paso del tiempo), descubrí *Primera persona* y algo en mí se sacudió como no pasaba desde que terminé de leer *Cien años de soledad*, y no entendía cómo el mundo podía seguir impávido tras la muerte del último de los Aurelianos. Pero ahora no se trataba

de una tragedia en el universo diegético de la que éramos espectadores, sino que el texto me revelaba algo acerca de alguien —la autora—, que me explicaba algo de mí. Yo no crecí frente al mar pero sí muy cerca, y yo, contrario a lo que le ocurre a Margarita, en lugar de querer alejarme, siempre lo he buscado. Pero las olas también son mi espejo. Leía: “Es [su] sola presencia, ya lo sé, la que consigue perturbarme y conmoverme en proporciones similares” (p. 17). Leía: “el mar es el territorio que me empuja a preguntarme por el sentido de las cosas. ¿Qué cosas? Todas” (p. 17). Leía e iba descubriendo que el vértigo que me invade cada vez que estoy a merced del movimiento de las olas tiene que ver con mi necesidad de controlarlo todo, con mi incapacidad para soltar. Lo que ese espejo me muestra es distinto a lo que le muestra a Margarita, pero el conocimiento (sobre ella que resulta también sobre mí) proviene de la lectura, de la interpretación, es decir, la posibilidad del mar como espejo.

Cuando mi hija tenía apenas un par de semanas empecé a leer en las madrugadas mientras le daba de comer. Ver Netflix sin que la luz de la pantalla o el cable de los audífonos se enredara entre la bebé, las almohadas y la torpeza de esas horas era demasiado complicado, así que empecé a leer en el celular, que siempre estaba a la mano. Lo primero que leí fue *Línea nigra* de Jazmina Barrera.

Llevaba ya varios semestres discutiendo *Primera persona* en clase y pensando en lo que se pregunta Marta Dillon en su taller de escrituras del yo —¿Por qué escribir en primera persona?, ¿cuándo importa la experiencia de quién escribe?, ¿qué convierte a una historia personal en un asunto colectivo?— Pero después de leer el “ensayo novelado” o la “novela ensayística” que Jazmina escribió durante su embarazo, yo, que dejé de pensarme como escritora a los diecinueve, cuando, como a muchas de nosotras el mundo literario masculino de ninguneos, infantilizaciones y acosos nos desencantó, volví a escribir.

No son ni diez textos los que publiqué pero lo que tenía en mente cuando empecé a escribir el blog *Cuarentena en cuarentena* era hacer autoficción. Sí, claro, estábamos en plena pandemia, encerrados. Mi marido y yo estábamos descubriendo lo que era

sostener a otro ser mientras el mundo se caía a pedazos, pero en cada relato, además de esa necesidad de conocerme y entenderme en el nuevo rol, lo que había detrás era el deseo de experimentar con los tiempos narrativos y las personas gramaticales, de pensar cada una de las palabras, falsear el orden de las cosas o eliminar ciertos detalles para ganar en el ritmo del texto. Es decir, de escribir literatura.

A la par de estos intentos por “encontrar una voz propia que no hable sólo de sí misma, de contar una historia personal de modo que supere la anécdota y tenga interés más allá de sus protagonistas” (palabras de Marta Dillon de nuevo), me fui topando con más autoficciones o, siendo un poco más puntual con la categoría, escrituras del yo: el ensayo sobre el fuego de Tania Ganitsky para *La Diligencia*; la crónica personal de Isabel Díaz Alanís, la coconductora del podcast de literatura que escuchaba. *El libro de Aisha*, de la otra conductora del podcast, Sylvia Aguilar; *Nueve lunas*, *Llamada perdida* y *Guaco retrato* de Gabriela Wiener, y el texto más bello y desgarrador que pudo haberse escrito sobre un feminicidio: *El invencible verano de Liliana* de Cristina Rivera Garza. Si hay o no un boom es otra discusión, pero sin duda creo que hay algo en común en todas estas voces, que retan el discurso hegemónico reconociéndose como el centro de la experiencia y hablando desde ahí.

Y bueno, ¿qué tiene que ver todo esto con la creación literaria y la docencia y esas cosas de las que empecé hablando? La vulnerabilidad. Leer y escribir desde el yo me ha enfrentado a la vulnerabilidad, en el texto, en la vida y en el salón de clases.

Mi licencia de maternidad se acabó a mitad del semestre, así que solo regresé a las clases del pregrado a comienzos del 2021. Febrero, marzo y las primeras semanas de abril transcurrieron en la “vieja nueva normalidad”: sesiones de Meet en las que solo un par de estudiantes prendían la cámara, actividades en Padlet y algunos comentarios desperdigados sobre las novelas. Yo empecé a usar presentaciones de Power Point y a depender más de un “guion” para la clase que de las intervenciones de los estudiantes. No sé qué tan didácticas fueron esas sesiones, pero yo tenía mucho que decir de Osorio Lizarazo, Albalucía Ángel, Fabio Rubiano,

Gloria Susana Esquivel y María Mercedes Carranza, de *El cuento del Grial*, *Tristán e Iseo*, *Lucanor*, *El Quijote*, *El Shandy*, *Dolores* y “*El tapiz amarillo*”. Hasta que un día, dos semanas después del primer cumpleaños de mi hija (que pasamos encerrados porque Bogotá volvió a entrar en cuarentena), ya no.

La primera semana fue fácil: se suspendían las clases por las marchas. La segunda, mientras la tensión en las calles crecía y la represión del Estado alcanzaba niveles cada vez más violentos e inhumanos, decidí que abriría la sesión de Meet para quienes quisieran conectarse. En lugar de tener clase, para mí era inconcebible ponerme a hablar de *La señora Dalloway* mientras la Policía les disparaba a lxs estudiantes con “armas no letales”. Esas tres horas eran nuestra terapia de grupo. Quienes no salían a las calles por miedo al Covid o a la Policía, se conectaban y yo, uno a uno, les iba preguntando cómo estaban, cómo había sido esa semana para ellos. Teníamos mucho dolor y mucha rabia, teníamos también mucha culpa porque otros estaban poniendo el cuerpo allá afuera por nosotros. Yo, además, tenía mucha inseguridad respecto a la decisión que había tomado: sabía que otros profesores seguían con el programa de sus clases o al menos trataban de hacerlo. Creo que no los juzgo. Llevábamos ya más de un año de incertidumbres y el compás que marcaba las responsabilidades y obligaciones docentes se movía constante y, personalmente, desde el inicio de la pandemia.

Yo no podía hacer otra cosa. Literalmente. Cada que abría la sesión y veía en las fotos de perfil el “Estoy en clase mientras nos asesinan” y “Qué difícil estudiar mientras matan a mi pueblo” la garganta se me cerraba. Al principio yo era, principalmente, una escucha. Estaba acostumbrada a que cada clase fuera como un texto perfecto o, más bien, perfectamente estructurado con una introducción, un desarrollo aparentemente caótico y un desenlace con *punchline* en el que todo lo discutido se conectaba en una especie de revelación sobre la obra. Soy tan cuadrada que mis sesiones favoritas en terapia son las que abordan, desarrollan y resuelven una “tesis”. Cuando empecé a abrir el espacio de la clase para la catarsis (no en el sentido griego sino como “expulsión espontánea de sustancias nocivas al organismo”), al dar clic en el botón “Finalizar la sesión”, lo que me quedaba estaba muy lejos

de la satisfacción de la clase “perfecta”: sentía que todo lo que había dicho era confuso, contradictorio, que daba vueltas y vueltas sin poder concluir nada. No me daban tanta pena la voz quebrada y las lágrimas como sentir que no podía decir nada inteligente. Y me preguntaba cada vez si tenía sentido eso que estaba haciendo. Si a alguien le servía de algo.

Hace unas semanas fui jurado de una tesis de creación. Julián fue uno de los pocos estudiantes a los que les di clase en segundo semestre, cuando dictaba Historia de la Creación en las Artes. Luego lo tuve de nuevo en Paradigmas de la Literatura Colombiana en el semestre del paro y ahora leía su novela. Yo sé que a lo largo de este texto no he hecho sino ser hiperbólica con mis relatos, pero sin duda alguna ese día tuve el momento de mayor realización profesional hasta ahora. La sustentación fue hermosa: yo experimentaba por primera vez la dicha de haber visto “crecer” a un estudiante desde que entró a la universidad (algo que los profesores de cátedra casi nunca podemos hacer) e incluso antes de que empezara yo me sentía como de fiesta. Pero al terminar, cuando ya me iba, le pedí a Julián que “me dedicara” la novela. Julián escribió: “Para la persona que me repartió un poco de su calma en las épocas turbias”.

Resulta que de entre todas las cosas que pudieron haber resultado significativas de nuestra experiencia como profesora y estudiante, lo que Julián recordó, lo que, supongo, lo marcó más, fueron esos momentos en los que me sentí más torpe, más incómoda, más resignada o dispuesta al error, más vulnerable.

bell hooks, de nuevo, tiene razón:

Cuando la educación es una práctica de libertad, las y los estudiantes no son los únicos a los que se les pide compartir, confesar. La pedagogía comprometida no solo intenta empoderar al estudiantado. Cualquier salón de clases que utilice un modelo holístico de aprendizaje será también un lugar donde el profesorado crezca y se empodere en el proceso. Este empoderamiento no puede ocurrir si nos negamos a ser vulnerables mientras que motivamos a nuestro estudiantado a arriesgarse. (p. 21)



No sé si mis confesiones mejoraron su comprensión de la literatura colombiana (por aquello de que los relatos de nuestras experiencias “puede[n] iluminar y mejorar nuestra comprensión del material académico” p. 21), pero sin duda abrirme, mostrarme como una versión mucho más cercana a quien soy fuera del salón, compartir mis amores y mis odios más allá de los libros, asumirme abiertamente como feminista y mostrarles a mi hija en pantalla cada vez que el virus del jardín ataca de nuevo y me obliga a dar clases virtuales me ha hecho mejor profesora y mejor persona.

¿Y por qué venir a hablar de todo esto en el coloquio de posgrado, en la conferencia por los diez años del doctorado? Porque además de mostrar lo que hemos estudiado, escrito y publicado desde que nos graduamos, hablar de las personas en las que nos hemos convertido también es hablar del doctorado.

Así es que, aunque el azar y la precarización laboral que nos ha orillado a la eterna docencia de cátedra sin condiciones para la investigación y en áreas “fuera de nuestra especialización” me haya alejado del XIX, este doctorado está en cada clase que doy, no solo porque las listas para el examen de candidatura se han convertido en el programa de Autores, Obras y Formas, Poéticas, Paradigmas de la Narrativa, sino por una razón menos evidente.

Ya no vengo mucho, pero gran parte de lo que hago y lo que soy hoy viene de acá, de cómo me formaron como literata y como persona; lo que conozco de la academia —lo bueno y lo malo— viene de acá, de lo que aprendí de mis profesoras y profesores en los salones y en los pasillos y, por eso, mi ombligo está enterrado en algún lugar entre la casita rosada y el W. Muchas, muchas gracias.

## Referencias

- García Robayo, M. (2018). *Primera persona*. Laguna Libros.
- hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Osorio Lizarazo, J. A. (1998). *El día del odio*. El Áncora Editores. ○