



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Devenir maestro

Narrativas desde el ser maestro en el territorio

Autores

**Jeniffer Ciro Duque
Néstor Alexis Giraldo Giraldo
Alejandro Castro Restrepo
Cristian Esteban Echavarría León**

Universidad de Antioquia

**Facultad de Educación, Licenciatura en Educación
Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

Medellín, Colombia

2019



Devenir Maestro

Narrativas desde el ser maestro en el territorio

Jeniffer Ciro Duque
Néstor Alexis Giraldo Giraldo
Alejandro Castro Restrepo
Cristian Esteban Echavarría León

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:
Licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Asesora:

María Alexandra Villa Urrego, Magister en Educación

Línea de Investigación:

Territorio y ruralidad

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Medellín, Colombia

2019

Al terruño de la confluencia histórica.

*“Me verás volar por la ciudad de la furia,
donde nadie sabe de mí y yo soy parte de todos.
Nada cambiará con un aviso de curva.
En sus caras veo el temor, ya no hay fábulas en la ciudad de la furia.*

*Me verás caer como un ave de presa,
me verás caer sobre terrazas desiertas.
Te desnudaré por las calles azules.
Me refugiaré antes que todos despierten.*

*Me dejarás dormir, al amanecer, entre tus piernas, entre tus piernas.
Sabrás ocultarme bien y desaparecer entre la niebla, entre la niebla.
Un hombre alado extraña la tierra.*

*Me verás volar por la ciudad de la furia,
donde nadie sabe de mí y yo soy parte de todos.
Con la luz del sol se derriten mis alas.
Solo encuentro en la oscuridad lo que me une con la ciudad de la furia.*

*Me verás caer como una flecha salvaje,
me verás caer entre vuelos fugaces.
Buenos Aires se ve tan susceptible;
ese destino de furia es lo que en sus caras persiste.*

*Me dejarás dormir, al amanecer, entre tus piernas, entre tus piernas.
Sabrás ocultarme bien y desaparecer entre la niebla, entre la niebla.
Un hombre alado prefiere la noche.”*

~Soda Stereo

ENCOMENDACIÓN A LAS MUSAS

*“A long dead soldier looks out from the frame;
No one remembers his war,
No one remembers his name.”*

~Tom Waits

Decidnos, oh musas, sobre cuánto hemos de agradecer a esta vida por llevarnos de la mano por las sendas que nos condujeron a esta, nuestra Ítaca personal.

A Calíope, Clío, Melpómene, Polimnia y Talía hemos de solicitar que se presenten en la ventana de nuestra imaginación para poner en nuestras manos las palabras que aquí hemos de plasmar. Pero que sean favorables también con aquellas personas que, por su contribución en nuestro trasegar, nos ayudaron a dar cada nuevo paso sin desfallecer.

Otorgad la fama y la gloria a quienes, por sus enormes hazañas, contribuyeron en nuestra formación y quedaron marcados para siempre como merecedores de nuestro infinito agradecimiento. Rociad vuestra fortuna sobre los maestros que guiaron nuestros pasos y nos inspiraron a seguir los suyos. Favoreced a los estudiantes que soportaron nuestra inexperiencia y experimentación en su formación.

Poned magnífico sino sobre las vidas de los amigos y compañeros de viaje que nos dieron su palabra como presente y su presencia como juramento. Brindadle espléndido sino y acrecentad el espíritu de nuestros familiares, compañeros de vida y personajes más allegados. Y derramad todas vuestras bendiciones sobre nuestra amada Alma Mater y las instituciones que permitieron nuestro proceso formativo, sobre los territorios en los que hemos dejado nuestro corazón y en los que somos recordados. Y no os olvidéis del territorio entrañable por el que devenimos maestros, por su causa y a pesar suyo: Medellín.

ABSTRACCIÓN PANORÁMICA

¿Qué puede resultar de una práctica pedagógica en un contexto rural? ¿Qué cree usted que podría leer en el entramado de cartas compartidas por cuatro estudiantes? ¿Qué descubrirá en las historias de maestros que comprenden el territorio más allá de lo físico y lo vivencian desde sus construcciones simbólicas? ¿Qué reflexión se condensará en el acto de repensar conceptos como Maestro, Educación, Narrativa, Epístola y Territorio?

Encontrarse aquí, dispuesto a leer o escribir, según sea su caso, es prepararse para una experiencia que lo conducirá, a través de lo biográfico-narrativo, para comprender la apuesta de cuatro estudiantes, de cuatro maestros en formación que le apuestan a una resignificación de la propia experiencia y a una reconfiguración de su *ser maestro*.

Bienvenidos a esta experiencia que para nosotros (y esperamos, para ustedes), significa un proceso de constante reflexión, reconceptualización, repensamiento y construcción narrativa de nuestra formación académica y humana.

Palabras clave: *reconfiguración, praxis pedagógica, ser maestro, narrativa, enfoque biográfico-narrativo, territorio, lenguaje, espiral, viaje maestro, reflexión.*

PANORAMIC ABSTRACTION

What can result from a pedagogical practice in a rural context? What do you think you could read in a epistolary framework of four students? What will you discover in teacher's stories who understand the territory beyond the physical and lives it from its symbolic constructions? What reflection will be condensed in the act of rethinking concepts such as Teacher, Education, Narrative, Epistle and Territory?

To be here, willing to read and/or write, as the case may be, is to prepare for an experience that will lead you, through the biographical-narrative, to understand the bet of four students, of four teachers in training who bet on a resignification of their experience and a reconfiguration of their *being master*.

Welcome to this experience that meaning for us (we hope you too), a constant reflection, reconceptualization, rethinking and narrative construction process of our academic and human formation.

Keywords: *reconfiguration, pedagogical praxis, being master, narrative, biographical-narrative approach, territory, language, spiral, master trip, reflection.*

CONTENIDO

¡ADVERTENCIA!	8
PREÁMBULO A LAS INSTRUCCIONES PARA LEER ESTE TRABAJO DE GRADO.....	10
INSTRUCCIONES PARA LEER ESTE TRABAJO DE GRADO	12
“PROFE”: VENGA LE CUENTO	13
VENTANA.....	20
LA CONDICIÓN HUMANA: INEVITABLE NARRACIÓN.....	21
EL DISCURSO DE LAS VOCES QUE SE BIFURCAN	27
CAMINAR EN ESPIRAL ES ANDAR JUNTO A SÍ MISMO EN OTRO TIEMPO.....	37
EN SUS MARCAS... LISTOS... ¿NO?.....	47
ESTA INCERTIDUMBRE QUE NOS HABITA	48
ANDO CON ESTA INCERTIDUMBRE AL HOMBRO	51
ESTA INCERTIDUMBRE QUE NOS HABITA (PARTE II).....	60
A VECES LA CERTIDUMBRE LLEVA UNA CAMISA A CUADROS.....	64
VIVO Y MUERTO	72
UN ESTRICTO CAOS	78
¿DE DÓNDE PARTIR?	84
OROGENIA ANDINA: ¿QUÉ ESPERABAN, PLANICIE? ¡NO SEÑOR! MEDELLÍN ES UN VALLE COMO PARA EMBOLATARSE.....	87
SOBRE NUESTRA EDUCACIÓN	88
LA NECESIDAD DE NARRARNOS	95
MÁS QUE CARTAS, NUESTRAS CARTAS.....	101
EL TERRITORIO DE LA PALABRA O EL LENGUAJE COMO TERRITORIO.....	105
Indefiniciones o tautologías	109
El espacio geográfico y las representaciones del espacio.....	111
Un pequeño paréntesis (la poética del espacio).....	113
La espiral de las cinco pieles	114
¿QUIÉN SE TOMÓ TODA EL AGUA?.....	123
DESESCOLARIZARNOS COMO MAESTROS.....	124
¿A NOMBRE DE QUIÉNES SE COLONIZA?.....	130
PREGUNTA EN FRACTAL.....	135
UN LLAMADO A LA ESPERANZA	142
TERRITORIOS NO TAN DESCONOCIDOS: EL PLACER DEL CAMINO ANDADO	146

A UN ESCALÓN DE DISTANCIA.....	147
EL TERRITORIO DE LA MEMORIA.....	152
“UN MAESTRO ES TODOS LOS MAESTROS Y TODOS LOS MAESTROS SON UN MAESTRO”.....	160
Entrevista con “M”	162
ENTRE EL PENSAR Y EL HACER.....	169
“N”	171
“P” DE POÉTICA, DE LA POÉTICA DEL HABITAR.....	176
CAMINAR, ANDAR, DESANDAR	184
LAS AMPOLLAS QUE LEVANTA EL CAMINO.....	190
¿QUÉ NOS QUEDA DE ESTE VIAJE? MUCHAS INCERTIDUMBRES Y NINGUNA CERTEZA, O MEJOR DICHO, TAN SOLO ALGUNOS PENSAMIENTOS.....	191
LA CARTA MAESTRA: UNA HERRAMIENTA PARA AFRONTAR FUTUROS VIAJES O UNA CARTA DE DESPEDIDA	195
BREVES PALABRAS.....	204
(A MANERA DE EPÍLOGO).....	204
BIBLIOGRAFÍA.....	205

TABLA DE ANEXOS (DOCUMENTO COMPLEMENTARIO)

BIOGRAMAS.....	2
BIOGRAMA DE VIAJE MAESTRO DE “A”	2
BIOGRAMA DE VIAJE MAESTRO DE “E”	4
BIOGRAMA DE VIAJE MAESTRO DE “M”	6
BIOGRAMA DE VIAJE MAESTRO de “N”.....	8
BIOGRAMA DE VIAJE MAESTRO DE “P”.....	10
BIOGRAMA DE VIAJE MAESTRO DE “D”	12
ENTREVISTAS.....	15
ENTREVISTA DE VIAJE MAESTRO DE “A”	15
ENTREVISTA DE VIAJE MAESTRO DE “E”	22
ENTREVISTA DE VIAJE MAESTRO DE “M”	37
ENTREVISTA DE VIAJE MAESTRO DE “N”	46
ENTREVISTA DE VIAJE MAESTRO DE “P”.....	51
ENTREVISTA DE VIAJE MAESTRO DE “D”	66

¡ADVERTENCIA!

Antes de proceder con la lectura de este texto, sírvase leer con detenimiento las indicaciones y contraindicaciones que los expertos recomiendan tener en cuenta:

1. Supercompuesto de lenta digestión; se recomiendan pausas activas para una reflexión saludable, como mínimo, entre cada capítulo.
2. Puede contener altas dosis de experimentación.
3. Puede causar sensación de subjetividad, combinada con elementos teórico-conceptuales, que disparan los niveles del sentir pedagógico.
4. Los componentes activos de la lectura espiraloide pueden provocar mareos e inestabilidad temporal.
5. La lectura rápida (velocidades superiores a las 180 palabras por minuto) pueden causar malestar cognitivo, debido a la mezcla académico-literaria con grandes concentraciones de contemplación que ralentizan la trama.
6. La búsqueda persistente de linealidad puede ser perjudicial para el pensamiento narrativo.
7. Se recomienda diluir el supercompuesto en un vaso de territorialidad con dos cucharadas de pensamiento decolonial.
8. Alto grado de incompatibilidad con perspectivas funcionalistas.

9. La mezcla de esta lectura con la expectativa de conceptos definidos desde las tradiciones estructuralista o funcionalista, en su concreción y dirección, puede causar irritación teórica.
10. Evitar o suspender su lectura si presenta alergia a las discontinuidades y rupturas o a las crisis epistemológicas.
11. En caso de sensación de certeza, lave sus ojos con abundante contextualización y consulte a un especialista en incertidumbre. Recomendamos ampliamente a Gonzalo Arango, Cesar Vallejo, Eduardo Carranza, Matilde Espinosa, Juan Manuel Roca, Maria Mercedes Carranza, Roberto Fernández Retamar, Piedad Bonnett, Eduardo Galeano, Eduardo Cote Lamus, Alejandra Pizarnik, Alfonsina Storni, Julio Flórez, el último Neruda o el Borges intermedio. Si desea consultar otros especialistas o si los síntomas persisten, visite la biblioteca más cercana, y pregunte por su poeta de cabecera.
12. **INDICACIÓN ESPECIAL:** Búsquese a sí mismo en la trama, incomódese, discuta, reniegue y encuéntrese en las conclusiones, para evitar cualquier posible sensación de conformismo o resignación.

PREÁMBULO A LAS INSTRUCCIONES PARA LEER ESTE TRABAJO DE GRADO

En ocasiones, el ser humano se topa de golpe, sin querer o queriendo —dependiendo de las motivaciones que lo impulsaran a tomar tal camino— con documentos de compleja o extraña lectura, como es el caso particular de este texto. “¿Qué hacer frente a tan incómoda situación?” ha de pensar el posible lector y la angustia crece y crece con la sensación del deber, con la necesidad de enfrentar al enemigo acechador que se ha cruzado en el camino cual si fuera un bandido. Hay dos posibles opciones evidentes:

La primera opción consta de la huida. Si el posible lector escoge dicha opción, se topa con un prefijo “im”, que de inmediato se agarra de su espalda, simulando los movimientos de una enorme garrapata que lo hace trastabillar y perder la confianza en sí mismo. En tan precaria situación, al ahora imposible lector no le quedará más que escapar a toda velocidad, corriendo a refugiarse tras la palabra descorazonada de otro texto que se le presente más amable y le ayude a liberarse del parásito adherido a su espalda. Sin embargo, el imposible lector sentirá una profunda tristeza, se sumirá en una larga melancolía por la ausencia del valor perdido y se preguntará constantemente si “tal vez”... “podría haber sido”... “quizá”... “no, no, no”... “¿por qué no lo hice?”... “¿debería hacerlo?”... “¿aún puedo?”

La segunda opción es el encuentro desafiante. Si el posible lector decide arriesgarse, se acercará unos pasos, examinará las oraciones, sacudirá un poco el polvo de las palabras apiladas sobre el anaquel inamovible, con delicadeza, organizará las palabras para encontrarles un sentido y un propósito. ¿Qué propósito pueden tener estas palabras? Pues, contar: conversar, preguntar, alegar, refutar, afirmar, informar, gritar, susurrar, explicar,

hablar, decir, interpelar, denunciar, felicitar, engañar, descubrir, persuadir, disuadir, describir, exponer, notificar, relacionar... expresar las reflexiones que en las cabezas de cuatro maestros fueron tomando forma a partir de su experiencia.

Esperemos y tengamos mucha fe en esto: que los que han decidido huir de este texto, logren soltarse prontamente de las garras del mal que los aqueja y que logren encontrar palabras *otras* que los aborden con la amabilidad que buscan, pero que también los llenen de la vitalidad renovadora para el pensar y el ser, de la que solo un buen texto puede proveer.

INSTRUCCIONES PARA LEER ESTE TRABAJO DE GRADO

Una vez llegados a este punto puede usted respirar profundo y estar tranquilo con la noticia de que ha dejado de ser un posible lector y se ha ganado el de probable lector: ¡Enhorabuena por el logro! No todas las personas llegan hasta este punto y prefieren decantarse por emprender la huida, cayendo en las garras parasitarias de la apatía, la pereza o cualquier otro mal que le pueda estar afligiendo. Así que si está aquí es porque ha comenzado con el pie derecho, armado de la primera herramienta imprescindible para emprender el viaje por las palabras contenidas en este trabajo de grado.

El destino de este viaje es un pueblito paradisíaco conocido por la reconfiguración de la *praxis* pedagógica del maestro en interacción con el territorio. Para emprender el rumbo deberá llegar al punto de encuentro por la vía de la investigación cualitativa, hasta llegar al edificio del enfoque biográfico-narrativo, allí encontrará una primera bifurcación, donde deberá tomar la vía destapada del método narrativo; por este camino deberá continuar, tomando en las próximas bifurcaciones las siguientes direcciones: primero, por la narrativa polifónica, después gire hacia las cartas y siga el camino epistolar hasta que, más adelante, se encuentre con la vía de la narrativa conceptual, incorpórese y continúe, desviándose por donde prefiera, pues todas las bifurcaciones a continuación terminarán por llevarlo a encontrar el centro del laberinto, una vez allí desenrolle la espiral, tomándola por el centro y diríjase siempre hacia el exterior por las narrativas analíticas, prestando siempre atención a las voces de los maestros referentes que le irán indicando el camino hasta encontrar una última carta que recoge la experiencia del camino, un mapa con el que podrá valerse por sí mismo para encontrar el camino a seguir de allí en adelante.

“PROFE”: VENGA LE CUENTO

Muy estimado lector, para ofrecerle un amplio panorama de lo que viene a continuación, queremos que se tome el trabajo de ponerse en nuestros zapatos para que se pueda hacer la imagen mental lo más nítida posible:

Es usted un estudiante universitario; la carrera que cursa actualmente es la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, en la Universidad de Antioquia; se encuentra usted *ad portas* de graduarse, tan solo necesita hacer un año de prácticas pedagógicas y un semestre de trabajo de grado; ninguna de las líneas de investigación que sabe que se van a presentar es de su completo interés —elija usted el motivo que prefiera—, entonces está buscando un asesor y un grupo de trabajo que estén interesados en abordar otra línea de investigación —tampoco importa mucho el tema que elija—. Además, imagínese usted como un joven colombiano de tantos de los que sus familias no tienen los recursos necesarios para proveerle la educación superior, entonces a usted le es indispensable trabajar; sin embargo, el trabajo que tiene actualmente no le representa ingresos suficientes ni siquiera para cubrir por completo sus necesidades básicas. Alguien le presenta un proyecto, se trata de un convenio entre la Universidad de Antioquia y la Fundación Argos: el Programa de Fortalecimiento Escolar (PROFE); le cuentan que están buscando estudiantes de las licenciaturas en Lengua Castellana y Matemáticas que vayan a realizar sus prácticas pedagógicas para ejecutar el programa en las Instituciones Educativas que se encuentran en la zona de influencia de la Fundación Argos (¡y es pago!).

“¡De una!” es la respuesta que debe estar pasando por su cabeza en este momento, ¿verdad? Luego le siguen endulzando el oído cuando le cuentan que solo hay que dar ocho

horas de clase a la semana, que el único complicate es que tiene que viajar a otros municipios del oriente, como San Luis, Sonsón, Marinilla, entre otros —¿usted tampoco ve problema en eso? ¿también le parece más un paseo que un trabajo?—; y súmele a eso que le van a dar un auxilio de transporte que le cubre más que sobradamente los viáticos y le queda para el resto de sus cosas; teniendo todo eso en cuenta, obviamente, usted acepta.

Lo llevan en una pequeña Van a dar una “vuelta de reconocimiento” por cinco de las doce instituciones que hacen parte del programa y le cuentan que de todas esas, más o menos un tercio están en Medellín, entonces para hacer las cosas equitativas, todos los maestros que conforman el equipo de trabajo van a tener una institución cercana y otra lejana.

El guía —haciendo las veces de un agente inmobiliario— comienza a mostrarle el catálogo de opciones, más o menos, de la siguiente manera:

CATÁLOGO INSTITUCIONES EDUCATIVAS PROGRAMA “PROFE” (2018)	
Paquete 1	
Institución Educativa Rural Altavista: ubicada en el municipio de San Luis a más de una hora del casco urbano, grupos compuestos por 15 estudiantes, planta superior e inferior completamente funcionales, salones acondicionados con modernos ventiladores de techo y, por si fuera poco, a tan solo 200 metros de la autopista “Medellín - Bogotá”.	Institución Educativa Rural La Danta (sede Jerusalén): ubicada en el municipio de Sonsón a más de 15° centígrados de diferencia (a veces un poquito más) del casco urbano y a tan solo 15 minutos de la reserva natural de Río Claro, grupos de 15 estudiantes máximo y la magnífica posibilidad de dar clase dentro de la jornada escolar (a veces las estrategias de venta no son del todo sinceras o bien informadas).
Paquete 2	
Institución Educativa Rural La Danta (sede principal): ubicada en el municipio de Sonsón, corregimiento La Danta, en donde ni siquiera el venticito frío del páramo	Institución Educativa Camilo Mora Carrasquilla: un colegio de estructura gigantesca y estéticamente resaltante, ubicado en Robledo Fuente Clara. Líder en “STEM +

<p>llega, localizada temporalmente en el coliseo de la vereda, salones de entre 10 y 15 m², separados por tela verde con textura de costal —a prueba de ruido, ¿no?—. Y se preguntará usted ¿qué tiene de bueno este colegio? Pues, la promesa de una nueva planta física que tendrá todo lo que usted se alcanza a imaginar y más y que estará lista, para nuestra conveniencia, en dos meses, máximo cuatro —teniendo en cuenta los tiempos colombianos—.</p>	<p>H”, busca funcionar con base en proyectos tecnológicos y científicos, con algunos baches comunicativos —en términos administrativos— e indomables grupos de cincuenta estudiantes (a veces las estrategias de venta son demasiado sinceras).</p>
<p>Paquete 3</p>	
<p>Institución Educativa La Josefina: ubicada en la zona rural del municipio de San Luis a tan solo 15 minutos —en bus— del exuberante río Samaná, grupos de máximo 20 estudiantes, una estructura física de dos plantas que, además de funcional y bonita, cuenta con dotación de audiovisuales para cada salón, y por si fuera poco, con zona WiFi funcional —unas cuantas horas al día—.</p>	<p>Institución Educativa Rural Nuestra Señora del Carmen: ubicada en la vereda Encenillos del municipio de Girardota, a tan solo 30 minutos del casco urbano, con una hermosa vista a los que parecen interminables sembrados de plátano y caña; si usted se considera un maestro aventurero, sin duda este lugar es el ideal para usted, debido a que el transporte local ofrece divertidos paseos en chiveros por curvas cerradas y pendientes de 80°.</p>
<p>Paquete 4</p>	
<p>Institución Educativa Rural El Prodigio: ubicada más o menos a dos horas del casco urbano del municipio de San Luis, Antioquia. Es sin duda la institución educativa más exótica de todas; no se sabe a ciencia cierta qué espera a los maestros en formación en este lugar, el más lejano entre todos. ¿Suena llamativo?</p>	<p>Institución Educativa José Asunción Silva: una de las instituciones más cercanas dentro del Municipio de Medellín; dos grupos del grado décimo que cuentan con aproximadamente 45 estudiantes cada uno; absoluta autonomía de cátedra, pues el proyecto de desarrollará todos los sábados de 8:00 a 12:00m. Excelente estructura física, amplios espacios, disponibilidad de todo tipo de medios.</p>
<p>Paquete 5</p>	
<p>Centro Educativo Rural Obispo Emilio Botero: ubicado a treinta minutos —en un bus antiguo y trochero— del casco urbano del municipio de Marinilla; lleva con</p>	<p>Repetimos la Institución Educativa Camilo Mora Carrasquilla: sólo queda decir que esos cincuenta estudiantes por grupo eran tan</p>

orgullo el título de la primera institución digital en Antioquia, con la particularidad de tener tableros digitales, gran cantidad de *tablets* y computadores y un acceso a internet bastante limitado —por no decir, nulo—.

“indomables” que la oferta es para dos maestros.

Nota: Los demás colegios (Santa Bárbara, Robledo Pajarito y San Francisco) quedan sujetos a confirmación de disponibilidad.

Como se imaginará usted, estimado lector, la distancia de las instituciones con respecto a la ciudad es un factor determinante para la elección de los paquetes a tomar por cada uno de los maestros; sin embargo, en la excentricidad del momento, entre tanto encanto, entre las promesas, las ilusiones, las expectativas... los papeles se cambian: las instituciones más apetecidas no son las más cercanas a la ciudad, sino las más lejanas, porque prometen una mayor aventura, un mayor encanto, son más exóticas —por decirlo en términos turísticos—.

Recuerde que una práctica pedagógica se compone de una labor de docencia directa en el aula, pero también de unos seminarios que nutren dicha práctica con recursos teóricos, reflexiones y puesta en común de los acontecimientos que se presentan en la cotidianidad del ser maestro. Con todo ello, alcanzará a comprender usted que el primer problema que se le puede presentar es, sin duda, ¿qué enseñar en un contexto que usted solo conoce por boca de un tercero? ¿Qué diferencia hay entre la educación rural y la educación en la ciudad?

La pregunta por la diferencia nutre las posibles elecciones; la imaginación vuela para debatir interiormente sobre las potencialidades, dificultades, culturas y formas de la educación, que diferencian un espacio de otro.

Imagínese usted, como un maestro en formación que se mueve constantemente entre lo urbano y lo rural, entre diversos contextos educativos; imagínese recibiendo unos seminarios universitarios que le brindan un cúmulo de teorías que supuestamente le ayudarán a intentar comprender la ruralidad no solo como un espacio, sino como un concepto, que al final termina siendo más sociológico que pedagógico, más teórico que práctico, más de otro que de usted. Imagínese que usted viaja y observa que la escuela es más que un edificio simple ubicado en un paisaje bello, que la ruralidad, tanto como cultura o geografía, es más que un nuevo término aplicado a su conocimiento teórico y que, incluso, el hablar de *nuevas ruralidades* se queda corto para lo que usted quiere contar: la historia de un maestro en formación que debe viajar muchas horas a un espacio que antes, posiblemente, le era completamente inexistente. Todo se queda corto, todo parece simple, básico o, en el peor de los casos, completamente inaplicable a sus intenciones investigativas y pedagógicas: ¿qué conceptos usar? Debe entonces usted, maestro en formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, buscar un concepto que se corresponda con múltiples variables con las que usted ya ha interactuado: espacios físicos, edificios, culturas, viajes y personas; le significa ir a leer nuevos autores, ir a conversar con otras personas, debatir con todos y con todo para reconocer que el *territorio* es un concepto que acoge todas esas variables que le han interesado en su formación y en su investigación, es decir, aquí se da usted cuenta de que no se trata del *territorio* como ruralidad, sino en su concepción más amplia, se trata del *territorio* en el ejercicio de la *territorialidad*.

Cuando usted comienza a adentrarse en estos conceptos, empieza también a comprender que los territorios son tan diversos como las personas que los habitan y que si usted pretende llevar unos saberes a otros territorios partiendo desde el desconocimiento del

contexto, pretendiendo de alguna manera que unas señas tan genéricas como una división por grados o edades le arrojen los parámetros de trabajo, es decir, cuando usted pretende enseñar desde la estandarización del conocimiento, lo que está haciendo es intentando colonizar el pensamiento del otro. Ahora imagínese usted las preguntas que empiezan a derivarse de dicha situación: ¿cómo evita que su labor se convierta en un acto colonizador? ¿cuáles serán los saberes realmente necesarios en la escuela rural?

Imagínese usted en este momento planteando una propuesta metodológica enfocada en que los estudiantes comiencen a reconocer su territorio, la estrecha relación que hay entre ellos y ese lugar que habitan tanto en el plano terrenal como en el simbólico; sin embargo, se da cuenta de que es necesario invertir la ecuación, y comprenderse primero usted mismo como maestro en formación dentro de ese territorio. Es justamente en este momento en el que usted comprenderá que, dentro de todos esos territorios con los que debe interactuar, en especial esas instituciones educativas que, por elección propia, usted está habitando, contienen en sí mismas unas prefiguraciones que pueden entrar en conflicto con sus preguntas alrededor de la educación y, sobre todo, con un proyecto que pretende generar procesos de fortalecimiento escolar que no se corresponden a cabalidad con esos contextos educativos particulares; entonces podrá usted plantearse la siguiente pregunta: ¿cómo responder como maestro en formación a esas necesidades institucionales desde una postura pedagógica crítica?

Le queda a usted otra vez la tarea de comenzar una nueva búsqueda, y ahora no solamente conceptual sino también metodológica: ¿qué herramientas o rutas utilizar para abordar tales problemáticas que le dan el rostro a su propia práctica? Recuerde, querido lector, que usted es un maestro en formación de la Licenciatura en Lengua Castellana, y que

tiene una relación compleja con el lenguaje, ¿a qué lo van a llevar finalmente todas estas tensiones? a considerar directamente el lenguaje como un aliado en este proceso tan complejo: la narración como método, el pensamiento y la reflexión como apoyo analítico en el camino a la investigación. A su vez, el narrar y narrarse, le permite considerar que el viaje, los territorios, su *praxis* y usted mismo, son un proyecto de sí y, por tanto, en transformación constante, ¿qué le dice esto? Tal vez —o mejor dicho, seguramente—, usted llegará al punto de mirarse y asegurarse que, en un inicio, estuvo caminando en círculos por senderos equívocos: usted buscaba, en inicio, dar con una conceptualización de la ruralidad, luego del territorio, luego de las personas, de las prefiguraciones, de sus sesgos, de su academia, y entonces se preguntará si fue algo de eso o finalmente, ¿qué fue lo que buscó todo el tiempo? Buscó al maestro, al maestro en formación, al maestro en formación inmerso en su *praxis* y que se narra a diario, ¿cómo no lo vio antes? Era obvio que usted tenía una pregunta, y esa pregunta era:

¿De qué manera el maestro reconfigura su *praxis* pedagógica en la interacción con el territorio a partir de la narración?

VENTANA

En el camino que hemos de recorrer durante este trayecto de reflexiones, tensiones, crisis, rupturas y reconstrucciones, la actividad esencial que se ha erigido ante nosotros es la de pensarnos en relación con nuestro *devenir maestro*. Es por ello que, con ayuda del lector y de esos *otros* que compartirán con nosotros a través de la palabra sus propias configuraciones sobre la *praxis* pedagógica, andaremos y desandaremos los caminos para comprender cómo se reconfigura la *praxis* pedagógica en la interacción del maestro con el territorio a partir de la narración.

Pero, como todo viaje, este que está por emprenderse cuenta también con sus bifurcaciones, con sus diversas formas de realizarse, con sus diversos matices, con su multiplicidad de miradas; así pues, el lector podrá encontrar a lo largo de este recorrido unas reflexiones que nos conducirán, en primera instancia, a explorar, mediante la narrativa biográfica los sentidos o preconfiguraciones del *ser maestro*; en segundo lugar, a posibilitar una articulación entre las configuraciones subjetivas de los maestros y el territorio que estos habitan, mediante la narración; y por último, tejer la trama de nuestros relatos biográficos en relación con los de otros maestros que nos servirán de referente para reconfigurar nuestra propia *praxis* pedagógica.

LA CONDICIÓN HUMANA: INEVITABLE NARRACIÓN

“Esa trama de tiempos que se aproximan, se bifurcan, se cortan o que secularmente se ignoran, abarca todas las posibilidades. No existimos en la mayoría de esos tiempos...”

~Borges

La narración ha sido una de las diversas formas mediante las cuales el ser humano ha logrado simbolizar esa realidad que lo constituye, el entrelazamiento de historias a lo largo del viaje que ha realizado este en su devenir, ha posibilitado la configuración de un pensamiento histórico que ha definido algunas de las sendas a recorrer en un mundo erigido a partir de los relatos de los caminos precedentes, esos que bien podrían seguirse, o de los cuales se pueden ramificar nuevos senderos.

Las historias de una trayectoria de vida tienen como punto esencial la escisión de los senderos que el hombre debe recorrer. El relato es la esencia del propio sujeto, pues en él las inflexiones constituyen los diversos puntos de ruptura que una vida puede presenciar, en este el ser se reconfigura constantemente a partir de la infinitud de alternativas que se presentan en los caminos que se bifurcan frente al sujeto, y es en esta condición de inacabamiento en la que la narrativa se consolida como herramienta de cohesión, como *acto poético*.

“Me detuve, como es natural, en la frase: Dejo a los varios porvenires (no a todos) mi jardín de senderos que se bifurcan. Casi en el acto comprendí; el jardín de los senderos que se bifurcan era la novela caótica; la frase varios porvenires (no a todos) me sugirió la imagen de la bifurcación en el tiempo, no en el espacio. La relectura general de la obra confirmó esa teoría. En todas las ficciones, cada vez que un hombre se enfrenta con diversas alternativas, opta por una y elimina las otras; en la del casi inextricable Ts’ui Pên, opta — simultáneamente— por todas. Crea, así, diversos porvenires, diversos tiempos, que también proliferan y se bifurcan” (Borges, 1974, p. 477-478).

El sujeto es entonces la síntesis de una dialéctica interna, la convergencia de incontables historias de victorias y renuncias que pudieron materializarse o que quedaron

sumergidas en los rincones más oscuros de la memoria. En el acto de narrar el sujeto se constituye a partir de una constante revisión que, dentro de su propia historicidad, le ha posibilitado ubicarse desde sus acciones pretéritas para evaluarlas en relación con la configuración de su presente, generando una proyección del ser en lo que respecta al futuro. En la narración el sujeto plantea un juego dialógico entre pasado, presente y futuro, entrelaza sus recuerdos con las condiciones de posibilidad que el camino le va ofreciendo en el recorrido de sus rumbos.

En el acto de narrar el sujeto no solo construye un entramado de acontecimientos en un juego de encadenamiento temporal lógico, además de ello, este elabora, a partir de las casualidades y causalidades, una propia identidad narrativa que se nutre de las infinitas posibilidades del *ser o estar siendo*, y es a través de la construcción de este entramado que el sujeto se encuentra en la facultad de evaluar la configuración de su *mismidad* en el juego perenne de la interacción con la *alteridad*, tal como lo plantea Ricoeur (2011) en el prólogo de sus estudios, “el rodeo de la reflexión mediante el análisis, la dialéctica de la ipseidad y de la mismidad, en fin, la de la ipseidad y de la alteridad” (p. XXIX). En este juego dialéctico que tiene lugar en el acto *poiético*, el acto de narrar, el sujeto evalúa su devenir en el mundo, un camino que no se constituye como una línea recta, uniforme, sino que se nutre de los altos y bajos, de las infinitas ramificaciones que el sujeto va encontrando en su sendero de vida, en su viaje.

Las palabras fluctúan entre las brisas de la vida, impregnándola de una musicalidad especial; la armonía en este viaje se constituye a partir de estelas danzantes que oscilan aleatoriamente entre cúspides alpinas y abismos marinos. La esencia de la narración radica especialmente en la reconstrucción de aquellos caminos que, en nuestra historia, han

configurado el tejido de acontecimientos que nos han permitido establecer procesos de subjetivación e identificación dentro del entramado social que nos contiene, nos delimita, nos significa.

Las palabras trazan los caminos de la memoria, esa que nos constituye, esa que no es, de ninguna manera, inocente o pasiva; nuestra memoria es como ese niño juguetero e inquieto que se empecina de manera incansable en seleccionar aquellas canicas de colores vívidos, separándolas de las demás, ya sean opacas o desgastadas que, aun así, conforman ese significado en su cabalidad.

“Pensé en un laberinto de laberintos, en un sinuoso laberinto creciente que abarcara el pasado y el porvenir y que implicara de algún modo los astros. Absorto en esas ilusorias imágenes, olvidé mi destino de perseguido. Me sentí, por un tiempo indeterminado, percibidor abstracto del mundo” (Borges, 1974, p. 475).

En el viaje inagotable que es la vida misma, la memoria se nutre de los ritmos que afectan nuestras sensibilidades. El espíritu baila al son de los altibajos de las melodías que constituyen esta pieza musical repleta de variaciones rítmicas, sentidos y movimientos. En el viaje, el alma se alimenta de los ritmos de los recuerdos que navegan a través de las olas encrespadas de la memoria. En el viaje a través de la palabra, el tiempo externo avanza presuroso, pero en contraposición, nuestro tiempo interno se ralentiza, parece detenerse momentáneamente, pues allí los pensamientos se expanden y luchan contra el carácter impasible del tiempo. En este viaje, los recuerdos se resignifican a través de la evocación, van surgiendo, uno tras otro en la fragmentación propia del juego de *stop motion* para reconstruir con detalle cada acontecimiento pasado. El relato se constituye aquí como un mecanismo que le permite al ser humano desarrollar una percepción sensible sobre su propio viaje, una poetización de su recorrido en el mundo.

Pero el acto de percibir el viaje, de atravesarlo por los sentidos, de hacerlo sensible, de hacerlo palabra, requiere una desautomatización de la percepción misma, en donde el sujeto logre zurrir cada detalle que el camino interpuso en su andar. En la construcción de relatos se da vida a la contemplación, allí las sensaciones se expanden hasta niveles cuasi inverosímiles y adquieren una connotación multiforme y policromática al son de las palabras que son su fuente de materialización; el relato se configura a partir del entramado de los senderos bifurcados que la memoria hace perennes.

“El ignorante se aburre en los caminos; sólo percibe las sensaciones de cansancio y de distancia. Es como un fardo. Su alma está encerrada en la carne. Los ojos le sirven sólo para ver la comida, el obstáculo y la hembra; el oído, para oír ruidos, y el tacto, olfato y gusto, para los fines primordiales” (González, 2010, p. 38).

Es en el acto de relatar en donde el hombre da vida a los caminos recorridos, por ello, históricamente hemos habitado la humanidad desde la necesidad de narrarnos, de compartir los interrogantes que se han arraigado en los territorios mentales constituidos desde las tensiones entre las afirmaciones y las dudas en la consolidación de una propia historia que se encuentra contenida en la matriz de una historia colectiva.

A través de la materialización de la palabra no sólo se logra organizar o sintetizar ese cúmulo de experiencias que se han convertido en memoria; por el contrario, la palabra es aquello que, consciente o inconscientemente, evalúa lo que somos; es aquello que pone en el plano de la comparación todo eso que pudimos ser, pero no somos, y todo aquello que somos en relación con lo que queremos llegar a ser.

El lenguaje, entendido como territorio fértil, provee al sujeto las herramientas para labrar su sendero de comprensión propia; es en este territorio primario de la consciencia en donde el sujeto puede constituir una relación de la autorreflexión con la evaluación y

significación de los caminos recorridos, tejiendo, a partir de la materialización de sus historias, la construcción continua del sentido de la vida propia.

“[...] la narración no es una mera representación de lo acontecido, sino una forma mediante la cual el conjunto de acontecimientos se nos hace comprensible, nutrido de significaciones incorporadas a una construcción en la que se hacen visibles las relaciones que tal vez no pueden ser vistas de otro modo sino a través de un complejo tejido de casualidades, causalidades e interpretaciones” (Murillo, 2017, p. 50).

La palabra funge entonces como una especie de clarividencia, que no se configura a partir de una realidad inamovible, sino que plantea un tejido, una reconstrucción de la memoria a través de las interminables relaciones que se establecen entre ella, los recuerdos y la experiencia. La palabra configura la memoria como tejido rizomático. La palabra es, por excelencia, la herramienta que permite desautomatizar la experiencia, atravesarla por los sentidos para evaluarla y resignificarla. Por ello, el acto de narrarse es a la vez un acto *poiético* y un acto ético.

En el proceso de valoración y autorreflexión que tiene lugar el en acto de narrarse, la configuración de la identidad está relacionada con la idea de saberse sujeto inacabado, sujeto en plena construcción de *sí*, esencia que se constituye como causa de la síntesis de una interacción continua con el otro, ese que también se puede encarnar desde la configuración de la mismidad. Saberse en construcción en la continua interacción con los *otros*, saberse sujeto contenedor de múltiples posibilidades de *ser*, saberse sujeto en plena construcción de *sí*, es lo que las palabras posibilitan a través del *acto poiético*.

“Como consecuencia de la correlación que se establece entre una teoría de la lectura y la configuración de una identidad narrativa, que da como resultado la imagen de un yo que debe más a la ipseidad que a la mismidad, más asimilable a la imagen de un sujeto lector que a la de un sujeto dado desde el principio, cautivo de un yo narcisista, egoísta y avaro” (Murillo, 2016, p. 31-32).

A través del relato se elabora la semántica de la acción; desde las cuatro preguntas que plantea Ricoeur (2011) como punto de partida para construir el proceso de reflexión de sí, el sujeto de palabra y acción emprende el tránsito de uno de los tantos senderos que le servirán para significar su trasegar en la vida: “¿Quién habla?, ¿Quién actúa?, ¿Quién se narra?, ¿Quién es el sujeto moral de imputación? [...]” (p. XXIX); el sujeto, en la elaboración de su propio relato, puede ser, a la vez, agente y paciente, pues en el tejido de su narración las palabras le sirven para abstraerse de su realidad inmediata haciéndola material de enunciación, pero es a través de la configuración de su historia donde éste encarna, ya en el plano de la consciencia, su propio actuar en los caminos que la vida le depara.

Evaluar a través del relato ha sido históricamente un ejercicio que, más que obligatorio, se ha constituido como necesario para el sujeto en la construcción de su identidad; la acción de relatar se ha consolidado como la herramienta que ha permitido a las comunidades cohesionarse, unificarse, identificarse en el reconocimiento de su historicidad; el relato ha sido la herramienta a partir de la cual los colectivos humanos han logrado formar una propia base de identificación, siendo, por tanto, la herramienta principal mediante la que cada uno se siente llamado a formar parte de una matriz social contenedora.

Por ello, incrustar el *acto poiético* en los procesos de formación ciudadana e individual, es una necesidad que cada vez cobra mayor fuerza:

“Comprender que el transcurso de una vida es un camino sembrado de obstáculos y reveses, nada parecido a una secuencia lineal y progresiva, es una verdad que el sujeto aprehende parejamente con la idea de transformación contenida en el acto de narrar y de sus implicaciones en el proceso de formación” (Murillo, 2017, p. 49).

Somos sujetos sociales porque la palabra nos habita.

EL DISCURSO DE LAS VOCES QUE SE BIFURCAN

“Acostado en decúbito dorsal en el predio de la escuela, al levantar la mano para rascarme, comprendí que era un inmenso animal, la Tierra, el que ejecutaba tal movimiento; luego comprendí que no era esta, sino otro mayor, el Cosmos. ¿Qué es eso de individuo, pues?”

~Fernando González

¿Con qué otro tipo de incertidumbres debemos luchar al momento de iniciar la búsqueda de otras formas de pensar la educación, de pensarse dentro de los diversos contextos educativos, para emprender una reflexión en la que se acoja la multiplicidad de cosmovisiones y representaciones que sobre la escuela hay?

Emprender el camino de la búsqueda siempre fue algo que acarrió gran preocupación; la idea de no saber a qué palabras recurrir, a qué pensamientos acercarse, puede ser una situación frustrante si no se sortea de la mano de aquellas palabras renovadoras que acompañan el caminar simbólico de estos pensamientos que se van solidificando poco a poco por medio del artificio narrativo, de la construcción biográfica.

Posar los ojos sobre estructuras de anaqueles impetuosos, cuya preponderancia sobrepasa los límites humanos es recordar otras voces, palabras que han caído en las redes del olvido, ecos ancestrales que recuperan la vivacidad al vaivén de las conversaciones postreras. Examinar esos pensamientos, a veces etéreos, a veces lejanos a nuestra realidad inmediata, esos conocimientos entumecidos por el olvido, arrinconados por el polvo y la resequeidad de esquinas inamovibles que constituyen las grandes bibliotecas del saber, es una tarea que se torna ardua, pero enriquecedora a la vez.

¿Cómo dar sentido a todas aquellas palabras que nombra el *otro*? ¿Cómo no sucumbir ante el temor de las palabras escurridizas, efímeras, con las que a veces nos topamos? La

esencia, podríamos decir, radica en este caso en asumir la inagotable tarea de compartir palabras, pensamientos y cosmovisiones; pero no se comparte desde la certeza y la absoluta veracidad, no se comparte aquello que no se experimenta, aquello que no atraviesa al sujeto en la constitución de su propio ser; se comparte todo aquello que es digno de conformar el entramado de conocimiento social, se comparte todo aquello que construye, pero también todo aquello que desacomoda, incomoda, cuestiona, critica, todo aquello que destruye los paradigmas de pensamiento y acción establecidos para elucubrar nuevas formas de *ser* y *estar* en el mundo.

Es en el entramado que se configura a partir de las conversaciones en donde surgen las continuidades y discontinuidades, las coherencias, contradicciones y complementariedades entre esa diversidad de formas de expresar la experiencia vital en el mundo; el pensamiento entonces se forja a través del diálogo, de la construcción y deconstrucción de significaciones que habitan los territorios en los que compartimos palabras. Los pensamientos que confluyen alrededor de la esencia del ser humano, de su necesidad por decir y decirse ante los demás, por la necesidad de educarse para ser acogido (en términos de Gabriel Jaime Murillo, 2016) en una sociedad que se configura como hogar, como morada, se han nutrido de diversas experiencias y cosmovisiones que han dotado de significaciones inagotables las ideas que preceden la acción del hombre.

Pareciera que las palabras de nuestros predecesores se encadenaran, isotópicas, desde diferentes aristas, complementando esa conversación que se ha nutrido de la condición esencial del *ser humano*: la necesidad de narrarse, la necesidad de educarse, todo ello porque es ese carácter que constituye al ser humano lo que ha generado la posibilidad de dotar de sentido interminables diálogos a través de la historia de la humanidad. En una dinámica como

esta el peso de la razón empieza a perder sentido, pues aquello que se instaure como condición de posibilidad para construir conocimiento social es el diálogo, la interdisciplinariedad, el reconocimiento de otras voces, de otras formas del saber.

Así pues, el diálogo a partir del cual se empieza a erigir este camino de construcción de saberes por el que nos aventuramos, parte del reconocimiento de la palabra del otro como punto esencial de conexión entre la acción y la experiencia. Ha sido a través de millares de páginas de libros como se ha intentado socavar a lo largo del tiempo el carácter etéreo del ser humano en su constitución misma, para develar un poco de esa esencia que a veces se muestra tan turbia y fangosa; sin embargo, como de seres humanos se trata, las conversaciones se han tornado inagotables, pues el hombre es, esencialmente, materia en constante transformación.

El ser humano, en su carácter social, precisa de algunas estrategias, herramientas o medios que le permitan constituir esa colectividad que bien puede acogerlo, o hacerlo a un lado; históricamente, la acción de narrarse ha posibilitado la configuración de procesos identitarios, tanto individuales como colectivos, que han instaurado el sistema social tal como hoy lo conocemos. El ser humano entonces tiene la posibilidad de interactuar con su conjunto social a través del acto de narrarse; siendo esta una de nuestras principales preocupaciones, o centros de reflexión, acudimos a las narraciones, a las elaboraciones epistemológicas de otras voces que han consolidado el acto pedagógico y narrativo como centros de interés. Y es que en el territorio de la palabra se ha instaurado la necesidad primigenia del hombre por comunicarse, el punto de partida que posibilita la construcción de sociedad, el acto lingüístico y narrativo que posibilita inventarse y re-inventarse constantemente en el devenir de la vida misma.

Así, caminamos de la mano de nuestros ancestros, como herederos de la palabra, de la conversación, en busca de esas otras palabras que, anteriores a nosotros, empezaron a consolidar un discurso cercano a los tópicos de nuestro interés. Construimos líneas de sentido, a partir de los pensamientos de otros que conversaron antes que nosotros y que hoy nos permiten pensar nuestra propia conversación, que también —así lo esperamos— dará lugar a otras conversaciones en el futuro. Acudimos a pensamientos como el de Gabriel Jaime Murillo (2017), quien en el ámbito nacional plantea la necesidad de reconocer el acto narrativo como construcción de saber, tanto teórico como práctico, dentro de los contextos educativos, y como la herramienta que, por excelencia, permite a los maestros realizar una constante revisión sobre la propia *praxis* pedagógica, y con dicha idea en mente, podríamos abarcar inagotables conversaciones alrededor de la esencia misma del acto de educar, del acto de construirse a través de la palabra; si pensamos en la narración como un mecanismo que nos permite revisarnos de manera incansable dentro de nuestros polimórficos contextos educativos.

Y en el andar y desandar los caminos, nos vamos encontrando con otras voces que nos sacan de la ruta de la conversación, como abriendo caminos a machetazos, por caminos agrestes e inexplorados, para mostrarnos las posibilidades de parajes inesperados. Andamos así una parte del camino, escuchando y respondiendo a las sentidas palabras de la maestra Makyerlin Borja (2009), quien plantea la imperiosa necesidad de incluir los procesos de construcción narrativa dentro de las escuelas, no solo como herramienta para el maestro, sino como posibilidad de reflexión para los mismos estudiantes, quienes son los principales partícipes en la consolidación de formas educativas que le apuestan a la configuración del ser.

Pero buscar esa esencia móvil que constituye el *ser maestro* requiere de unas búsquedas desde diversos ángulos, o líneas de sentido, entre las cuales, se hace necesario también centrarnos en los procesos de transformación de la *praxis* pedagógica dentro de diversos escenarios educativos, lo que nos lleva a transitar otro tramo del camino compartiendo el ameno oficio de la conversación con Alejandra Fernández Rodríguez (2015). Se trata de una conversación con quien posibilita, dentro de sus reflexiones, el pensar la narración como proceso primigenio en el trabajo de la continua transformación de la *praxis* pedagógica:

“La experiencia de los maestros de cualquier área permiten mejorar sus prácticas docentes desde la narración, pues al contar lo que acontece en el aula y fuera de ella con los estudiantes, se nutre la práctica docente, porque es la forma en la cual los docentes podemos dar cuenta de nuestro quehacer, por medio de una documentación pedagógica que permita reconstruir, de manera significativa los procesos y las experiencias de enseñanza, que tienen lugar en las escuelas, donde los protagonistas son los estudiantes, pero sobre todo los docentes.¹” (p. 83)

Estos pensamientos, reflexiones, cavilaciones, certezas efímeras, o como pueda denominárseles, se complementan, además, con la idea de que es *imperativa* la labor de pensarse de manera frecuente, dentro y fuera de la escuela, el quehacer como maestros a través de reflexiones conscientes en donde el sentir, el pensar y el hacer de cada uno se entiendan como una constante entre *andar* y *desandar* por medio del pensamiento, de manera tal que se posibilite la transformación de la visión del mundo que cada quien ha consolidado en la trayectoria de su vida, así como las acciones futuras que cada sujeto habrá de emprender. Así pues, se unen a nuestra conversación, otras dos voces de maestros —Diana Osorio & Héctor Díaz (2015) —que ven en los procesos de lectura y escritura como prácticas

¹ (SIC).

socioculturales el punto de partida para comprenderse como ser humano dentro de un contexto específico.

Más adelante, las palabras nos irán develando un camino por otra línea de sentido que se articula con esa mirada que permite al sujeto pensarse en medio de ese territorio que configura sus formas de leer y escribir su realidad, estamos ya en el terreno de los procesos de subjetivación tanto de los estudiantes como de los maestros dentro de sus territorios primarios, tales como la escuela, aquí harán presencia las ideas planteadas por Juan Camilo Aguilar Arango (2013), quien defiende una formación consciente del ser y el actuar dentro de los territorios físicos y simbólicos que la comunidad educativa, en el cumplimiento de su rol social, tiene la posibilidad de consolidar. Si pensamos en una escuela que le permita al sujeto desarrollarse dentro del entramado social que lo contiene, dentro de su territorio de acogida primario, hemos de decir entonces que estamos abogando por una educación concebida desde la posibilidad de construirse con y alrededor de la palabra, una educación que le apuesta a la construcción de tejido social, al entramado de acciones que se configuran como narrativa de eso que nos hace humanos.

La conversación va tomando un aire de mayor claridad, como si de un mapa que nos indicara el camino que se traza en adelante se tratara; si nos decantamos ahora por pensar en los diversos contextos educativos que contiene la sociedad colombiana, con su multiplicidad de formas, olores, significaciones y connotaciones, podremos centrar nuestra atención en las narraciones que, a lo largo de la historia, han habitado los territorios rurales, así como las relaciones físicas y simbólicas que los sujetos han construido con las formas de concebir la educación en estos espacios; en este lugar es preciso hacer mención de las reflexiones construidas por Luisa Fernanda Cuartas Castrillón (2014), quien plantea la importancia de

establecer un vínculo entre las formas de lectura y escritura convencionales, y las formas de interactuar con los saberes propios de las comunidades campesinas, resaltando que la escuela rural debe reconocer que

“(…) hay unos modos tradicionales de leer de los campesinos, como la transmisión de saberes a través de la oralidad, que no se pueden relegar ni marginar, al querer, a través de los procesos de culturización también necesarios como lo son la lectura de lo impreso y la escritura, mostrar nuevos modos de imaginar y recrear, y nuevos saberes y mundos ajenos a lo rural” (p. 6).

Esta forma de comprender los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura como un proceso socio cultural, en el que el punto de partida debe ser el diálogo de saberes, plantea el sendero para establecer una relación con otras formas de concebir la educación dentro de los territorios; en este contexto emergen en medio del camino, como la flora que adorna el paisaje y provee al viajero de las más conmovedoras imágenes, las reflexiones planteadas por Luisa Fernanda Quiroz & Daniel Vallejo Mazo (2016), quienes abogan por la construcción de conocimientos desde, por y para el territorio, entendiendo que el ser humano en el vínculo que plantea con su territorio construye un entramado simbólico que sintetiza la relación entre la cultura, la sociedad y la configuración de una propia subjetividad (se trata de semillas plantadas en el seno de la cultura ancestral de comunidades indígenas pertenecientes a la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia). Contemplamos entonces, como fruto del proceso investigativo, el nacimiento de una reflexión acerca de la relación de los investigadores, de los maestros en formación, en este caso, con los territorios físicos y simbólicos, una relación determinante a la hora de pensar y representarnos esa experiencia que se construye en el devenir de los sujetos, en su interacción con las diversas áreas del saber, con los múltiples contextos de acción, en definitiva, con esos *otros* territorios:

“Preguntarse por la experiencia propia de cada sujeto en un proceso investigativo como el que aquí se condensa, es importante en la medida que se atribuye un significado más potente a aquellas vivencias cotidianas que median o intervienen en la mirada de quien investiga, porque el arriesgarse a investigar y poner en escena el ser y la esencia propia, es una oportunidad para superar el sentido común y volver sobre esas vivencias con una nueva mirada que permitan transformarlas en experiencia, ‘pasar del saber de la experiencia a la experiencia de saber’ (Pérez, 2010, p. 119) esto es, sacar a la luz aquello considerado innecesario y mirarlo con nuevos ojos, incluso con los ojos de otra persona, para hallar experiencias que dan cuenta de la construcción del ser en su devenir y el camino recorrido para llegar a la pregunta que ahora se plantea en su investigación, un interés que más allá de ser académico es personal porque toca al ser, al sujeto que investiga, porque quiere cambiar algo, y esto es aún más importante en la investigación educativa, porque es un trabajo eminentemente humano, se trabaja con humanos, en colaboración permanente” (Quiroz, L. & Vallejo, D., 2016, p. 11).

Es por ello que, en el camino recorrido, abogamos por la palabra, territorio primigenio del acto narrativo que se constituye, a la vez, en materia prima y en herramienta reconfiguradora, pues es en el acto narrativo en donde el sujeto se lee para reinventarse, en donde lee el mundo que le rodea para comprenderlo y transformarlo en ese proceso de vertiginosos cambios; es en el acto de narrarse en donde el sujeto dota de sentido el entramado de acontecimientos que han constituido su vida hasta el momento.

Andando, andando, vamos llegando entonces a paisajes que se nos hacen conocidos y no sabemos ya si andamos o desandamos el camino, porque parecer no es ser, y hay algo distinto, hay algo que redescubrimos y dudamos de lo conocido. Nos sentamos a refrescarnos, mientras pensamos en los territorios en donde habita de manera arraigada la palabra y las afirmaciones se quedan cortas, las supuestas claridades se convierten sólo en hipótesis carentes de sentido, y el problema del develamiento de la esencia del ser humano resurge impetuoso para interceptar la seguridad efímera de nuevos paradigmas del pensamiento en proceso de consolidación. Es en el territorio de la educación en donde la palabra aflora a modo de diálogo de experiencias e intereses, en donde el sujeto se construye en relación con

los demás; aquí la palabra puede convertirse en territorio fértil, en territorio próspero, o bien, puede quedar petrificada desde la inacción misma del sujeto. Así pues, dirigimos nuestra mirada al cielo, como si de un recuerdo lejano se tratara para traer de nuevo a nuestra mente palabras que se nos hacen conocidas, bajo el aire de la novedad que nos permite redescubrirlas: las palabras que, vehemente, expresa Freire (2009) en la constitución de su cosmovisión sobre la educación, esas mismas de las que dice que permiten arar hasta los territorios más áridos en pro de la construcción de conocimientos que se basen en la narración del sujeto dentro de su propio colectivo social, un sujeto conocedor de historia y constructor de la misma, un sujeto inquieto, un sujeto que duda —tal como nos lo confirmarían también las palabras de Rancière (2007) —, un sujeto que se mueve desde la convicción de que la construcción del saber es una tarea inagotable, tal como la constitución misma del ser. Así pues, la educación, el acto educativo, podrá entenderse como morada del pensamiento y el contenedor de la acción.

Y acaba el descanso, debemos continuar con el camino, porque el *ser maestro* no se detiene, requiere de una constante movilización, de una constante inquietud y actitud de duda; ser maestro exige de la rebeldía misma que implica apasionarse y hacer apasionar a los *otros* —a esos *otros* que le rodean —por la construcción de su propia realidad. Ser maestro es reconocer la posibilidad de entender la educación como territorio fértil para la configuración del sujeto a través de la palabra. Entonces nos levantamos y andamos, nos despedimos de nuestros compañeros momentáneos, pero nos llevamos sus palabras con nosotros; no importa que esta, como muchas otras conversaciones, quede mutilada a través de la indeterminación, de los puntos suspensivos que, además de instaurar la sensación de congelamiento, constituyen un puente para establecer nuevas narraciones en las que el diálogo será el medio

de construcción; no importa que la conversación quede inconclusa, porque siempre habrá algo más que decir, siempre habrá algo que la hará volver a nuestras bocas y a nuestras lenguas, en otras conversaciones, para recrearla, desarmarla, fonema a fonema, y reconstruirla de acuerdo con el universo simbólico que hemos alimentado a lo largo del camino.

CAMINAR EN ESPIRAL ES ANDAR JUNTO A SÍ MISMO EN OTRO TIEMPO

“El cinematógrafo casi nos permite vernos corporalmente. Ahora se trata de mi invento para autocapturarnos psíquicamente en flagrante: objetivarnos. Con la introspección logramos hacerlo, pero como entes sucedidos; los actos ya sucedieron cuando tenemos conciencia de ellos. Se logra apenas producir el remordimiento. Se trata ahora de un invento que permita al hombre estudiarse como actual.

~González

El camino a esto que, por ponerle un nombre, hoy definimos como metodología, ha sido, al igual que nuestra experiencia en este proyecto y en este trabajo de grado, un viaje... un viaje que inició al interpelarnos de manera disruptiva, inesperada y constante, acerca de nuestro quehacer pedagógico, de las inevitables peripecias acaecidas en el salón de clases y de aquellas que nos dejaron el sinsabor de lo que vanamente se espera que pase, de esos maestros en formación que paulatinamente se iban convirtiendo en caña, en aire tórrido, en unas frentes quemadas por el sol, en cordialidad desinteresada, en montaña, en río que discurre por grandes canales, en sombrero de fieltro decolorado por la rutina, en frío de tierras altas y calor de orilla del río, en carretera de infinitas curvas, de interminables horas, de extenuantes incertidumbres... un viaje que, como inevitable metáfora de la orogenia andina, expresaba desde las cimas de polimórficas siluetas montañosas, con ríos que caen en sus iridiscentes torrentes y mueren en la oscuridad de las fosas marítimas, una necesidad de hacerse palabra que brota de la boca de narradores transeúntes, de contadores de historias, una necesidad de poetizar el espacio formativo, de extraer el néctar poético de aquellas experiencias pedagógicas que hoy, más que constituir un proyecto o un trabajo de grado, se convierten en toda una experiencia de vida.

Las experiencias de vida se conjugan en la historia personal de cada ser humano para dar forma a unas formas de percibir y habitar el mundo, es decir, los sucesos que transcurren

en la cotidianidad de nuestras vidas, se encargan de moldear nuestra identidad, cual escultor que da forma a su obra, por eso, hablar de un proyecto, de un trabajo de grado, de una experiencia de vida no es un comentario aislado de la concatenación de palabras que conforma nuestra realidad; nuestra historia personal es una conversación que se teje a partir de las palabras que cruzamos con el otro, pero también de las que sólo resuenan en nuestra cabeza, las que embargan nuestros silencios. Además, existe una conversación entre las historias personales a la que llamamos “La historia”, que es la mirada generalizada e institucionalizada de la humanidad.

Sin duda, la violencia ha sido co-protagonista en la Historia de Colombia y, a su vez, se puede decir que lo ha sido también de nuestra formación; los muertos de la época de violencia en Colombia son muertos que cargamos en nuestras espaldas. Tal vez, precisamente a causa de la violencia, se deba el hecho de que hayamos heredado nuestra actitud existencialista, pesimista, realista, nihilista, nadaísta o como sea que se pueda llamar. Por ello, cuando optamos por la escritura biográfica, lo hacemos como una forma de poner en tensión ese pasado y nuestro porvenir en el presente, develando una identidad cultural, pero también construyendo una proyección futura enmarcada en un contexto educativo, buscamos nutrir esa conversación de historias que tejen la Historia mayor, para ampliar el panorama y revelar que la violencia no es el único personaje que ha construido nuestra historia, a su lado hay un millar de historias que también son fundamento de nuestra identidad cultural, como la resistencia ante la cultura de la violencia. Por ello, tenemos indicios de la respuesta ante preguntas como: ¿de dónde nos nace esta necesidad de insertarnos en el sistema educativo? Es muy probable que se derive de la necesidad de hacer algo que marque una diferencia intelectual, pero también práctica, con miras a la transformación de la globalidad desde la

mirada local. Puede parecer idealista o utópico y esperamos que así lo sea, pues un hombre sin ideales, un hombre que no sueña con una utopía, es un hombre muerto, sumergido en un sueño eterno, inmóvil... y “para caminar hay que estar despierto, ¿no?” Nosotros diríamos que para viajar es necesario soñar con el destino, soñar despierto, mientras se habita el camino.

La indagación por la historia de vida de los maestros en ejercicio es una revisión al camino recorrido, a las cartas maestras que han direccionado sus rumbos, a las rutas trazadas para llegar al destino, a las “X” que marcan el lugar donde han dejado sus baúles repletos de auríferas memorias, de un pasado que ha establecido unas bases para su *praxis* pedagógica y del cómo aquellos sucesos han ido no solo construyendo, sino también modificando a través del caminar, del recordar, del pensar y volver sobre el camino, del ejercicio docente, del contacto con los estudiantes, con la comunidad académica y la comunidad en general, una proyección del maestro que se desea ser. Cada cambio, cada transformación, cada resignificación, cada reconfiguración, equivale a un paso en el recorrido que conduce al objetivo que el maestro se graba en la mente, su modelo a seguir, su Ítaca soñada, recordada y añorada.

En este sentido, la entrevista se convierte en un instrumento para develar ese viaje maestro, un viaje perpetuamente inacabado, pues siempre habrá camino por andar, siempre habrá algo que queramos cambiar, siempre habrá algo que queramos reconstruir, siempre habrá algo que queramos y creamos poder mejorar. Y el hecho de sentir que siempre habrá algo que se pueda mejorar no quiere decir que el maestro se encuentre insatisfecho consigo mismo, sino todo lo contrario: la mayor satisfacción de los sueños no es su cumplimiento, sino el viaje onírico que se emprende en su búsqueda: no es el destino, sino el viaje nuestra

recompensa, nos diría Cavafis en *Ítaca*. Al mismo tiempo, el maestro que escucha las historias de otros maestros, a modo de ejercicio literario, se sirve de esas biografías externas como espejos que reflejan señales en caminos previamente andados, huellas y augurios que nos dan pistas y nos anticipan destinos, tal vez insospechados y por los cuales nos es posible determinar si queremos fijar el rumbo hacia dichos parajes o tomar otra de las tantas bifurcaciones.

Así mismo, en la lectura de Antonio Bolívar Botía, nos hemos topado con otro instrumento que funge como complemento de la entrevista biográfica: el biograma.

El biograma, más que el relato del viaje, hace las veces de un álbum de recuerdos, en donde se almacenan los momentos más destacados del camino recorrido, pero no sólo los mejores, no solo los que más felicidad nos causaron, sino también los más impactantes, los de mayor tensión, los que crean rupturas. Es un recurso para ahondar en ese viaje maestro y establecer allí unas “paradas” que también han permitido de una forma tal vez mucho más explícita la reconfiguración de las prácticas docentes, puesto que todos estos momentos “coyunturales” de ese viaje (han de ser coyunturales si lograron resonar a lo largo de los años en las memorias de los maestros y emerger en la conversación con los maestros en formación), suscitan una especie de autoevaluación constante en los maestros y de ahí que se conciba una reconfiguración de la *praxis* pedagógica.

En nosotros mismos hay también una especificidad metodológica que cobija tanto nuestras interacciones grupales, como los abordajes teóricos, conceptuales y prácticos que pueden venir tanto de otras voces que resuenan en diversos textos y discursos, como de nuestro propio pensamiento. Esta amplia metodología que reconocemos como la biográfica-

narrativa, que emerge cuando hablamos de la lectura y puesta en escena de las ideas de Bolívar Botía, es la que nos dirige en nuestro quehacer y en nuestro proceso de *maestros en formación*; es decir, marca una ruta a seguir, un camino, unas coordenadas, que de una u otra forma pretendemos seguir en este viaje que hemos emprendido bajo el nombre de trabajo de grado.

Entonces, ¿Qué particularidades se presentan cuando hablamos de una metodología también aplicada a nosotros mismos? Resulta gracioso recordar que es algo que así planeamos: es un trabajo para nosotros y por nosotros; a ello se deben estas formas —tal vez poco convencionales— de comprender la investigación pedagógica más como un proceso personal que como una intervención o acción académica.

He aquí una primera característica: una planeación del *maestro en formación para el maestro en formación*; es decir, en primer lugar, debemos —y debimos, en su momento— reconocer que nuestro papel en la escuela es el de *maestros en formación*, más allá de practicantes o maestros en pleno ejercicio. Esto es fundamental, aunque pudiera no parecerlo, pues el reconocernos como lo que somos nos lleva a entender cuáles son nuestros alcances y deberes: en nuestro caso, no se limita al apoyo en el desarrollo de la asignatura de Lenguaje u otras actividades alternas que pueden no tener que ver siquiera con el ejercicio docente; no, nuestro trabajo consiste en elaborar y desarrollar todo un proyecto que sea investigativo y práctico, que nos permita encontrarnos con unas respuestas y preguntas de unos planteamientos que hemos venido formulando a lo largo de nuestro proceso educativo y de otras cuatro prácticas que nos preceden.

Esto nos ha llevado a formular una planeación, en primer lugar, aplicada al contexto: dialogar con los estudiantes, conocer el territorio, entablar conversación con la comunidad educativa para llevar en cada caso los ejercicios y temas adecuados, siempre siguiendo la línea base que nos cobijaba: narrativas biográficas en el territorio. Pero a esto se debía sumar algo que fuese propio de nuestra experiencia: he ahí que encontramos, primero, un método de escritura, y segundo, una espiral narrativa que nos acogió tanto a nosotros como a los demás implicados en este proyecto (estudiantes, maestros y maestros en formación, directivos, etc.) a la vez que nos permitió desarrollar los objetivos del programa PROFE al que estábamos adscritos mediante un convenio de prácticas profesionales.

Cuando hablamos de lo primero, del método de escritura, hacemos énfasis no solo en las epístolas, sino en las decisiones narrativas que hemos ido adoptando con el tiempo, según las necesidades y potencialidades que hemos visto en nosotros, es decir, al inicio buscamos narrarnos constantemente, revisar el *porqué* de haber llegado a esta práctica, a este proyecto, a la carrera, narrar el *cómo* es ser maestro en otros lugares diferentes a la ciudad, escribir el *qué* es aquello que nos apasiona y lo que entendemos por educar, territorio, escuela, etc. Todo, absolutamente todo, se nos convirtió en una narración constante entablada sin ser solicitada por una u otra persona, entendimos que al narrarnos se hacía una correspondencia constante: en ese punto, nos planteamos la posibilidad de la carta como parte del método, un encuentro de palabras que necesitaban encontrar una forma particular de expresión, un artificio literario que encausara todo aquello que dialogábamos y pensábamos. Esto es lo que generamos dentro del enfoque y metodología biográfica-narrativa, no solo hacerla “útil” para una investigación sobre las experiencias pedagógicas o las vivencias docentes, sino convertirla en parte esencial del proceso de formación: narrarnos para entendernos, dentro de

un ejercicio que nos profesionaliza y nos acerca cada vez más a los maestros que nos proyectamos.

Es esto lo que nos conlleva a hablar de la espiral, esa que como concepto, idea, método, ruta, siempre nos ha acompañado y que, sin saberlo, hemos seguido constantemente, siguiendo una ruta circular y siempre abierta a la continuidad y la profundización: nos narramos sin saber quién nos iba a responder, nos escribimos, a veces, sin pensar siquiera en un destinatario específico, pero siempre hay alguien al otro lado de la página esperando para responder entablar conversación, sea con quien sea que esté esperando a la siguiente vuelta de la página: no se confunda este ejercicio con una linealidad en la conversación, porque muchas veces las narrativas regresan en los acontecimientos y se mezclan en el tiempo con otras narraciones o se proyectan en augurios y posibilidades, viajan por las ideas, los remitentes y nunca se cierran por completo. No hay nunca un tema agotado, no hay una solución aparente, no hay una voz que valga más que otra en estas conversaciones que hemos entablado, ello nos permite entender que es una narración biográfica, epistolar y espiraloide.

Descripción del instrumento metodológico llamado Planeación

Todo *maestro en formación* que se inscribe en unas prácticas pedagógicas —al proceso que, aunque a veces a ojos de los estudiantes puede parecer complementario, es realmente el fundamento de toda su formación, el espacio en el que aterriza toda la teoría con la que se formuló su imaginario del *ser maestro*— inicia su labor investigativa con una propuesta que pretende delimitar, de alguna manera, aquello en lo que ha puesto su mirada. Está claro que, antes de encontrar un planteamiento del problema a investigar, el maestro tiene que entrar en interacción con el territorio escolar, que es el punto de anclaje para su

saber, ser y hacer. La propuesta primaria con la que se suele acercar el maestro en formación a dicho territorio escolar es la planeación, de modo que con la aplicación de ciertas actividades, contenidos y procesos de enseñanza, se logren descubrir las dinámicas sociales, las interacciones entre los diversos actores con sus territorios y el ejercicio dialógico o no del maestro con la comunidad académica y en general.

Así mismo, llevamos con nosotros y desarrollamos una planeación que nos permitía, al tiempo que cumplíamos con unos objetivos planteados por el convenio circunscrito entre la Universidad de Antioquia y la Fundación Argos —PROFE—, también cumplía con los objetivos de las prácticas y nos permitía hacer todo un recorrido por el tema de nuestro interés: el territorio y la territorialidad en relación con la *praxis* pedagógica. A continuación, les contamos de manera sucinta cómo la llevamos a cabo:

1. *Presentación, empalme y contextualización*: llevamos actividades que nos permitieron conocer a los grupos, plantearles los objetivos principales del proyecto, la metodología y conocer, de manera general, su relación con los procesos de lectura, escritura, escucha y habla, de su relación con el lenguaje y la literatura.
2. *Desarrollo de temáticas y actividades enfocadas al mejoramiento del rendimiento en Pruebas Saber y de acceso a universidades públicas*: uno de los objetivos de PROFE, era impulsar el desarrollo de competencias que le permitieran a los estudiantes tener un mejor desempeño en los procesos de lectura y que estos incidieran de manera positiva en los resultados de Pruebas Saber y en el examen de admisión a distintas universidades de carácter público, esto lo hicimos a través del desarrollo teórico, de ejercicios prácticos y pruebas basadas en preguntas de selección múltiple con única respuesta y preguntas abiertas, en torno a las tipologías textuales, a la vez que se

reforzaba la comprensión de sus estructuras básicas y el análisis textual, inferencial y crítico².

3. *Introducción a nociones básicas de “Territorio”*: uno de los grandes ejes temáticos de nuestro trabajo de grado, es el desarrollo del concepto *Territorio* y su relación e incidencia en la *praxis* pedagógica; en consecuencia, en diversas dinámicas de lectura y escritura, planteamos ejercicios intertextuales entre el texto *Las 5 pieles* de Hundertwasser y diferentes textos acordes a la tipología textual desarrollada en el momento. Esto, con el fin de comenzar a reconocer esas nociones de *territorio* que permeaban los distintos centros de práctica y propiciar la reflexión crítica en torno a este y a las diversas relaciones que se han ido tejiendo con, por y para esos espacios que habitamos.
4. *Caligrama: ¿Cuál es mi territorio?*: a través de un taller práctico, desarrollamos un ejercicio con la intención de posibilitar un espacio para los estudiantes, en donde, a través de frases, poemas y narrativas se lograra la composición de una imagen que expresara uno de los *territorios* que conformaban su subjetividad, esto en relación con las diversas reflexiones que se hubieran propiciado a partir del texto de Hundertwasser.
5. *Hipótesis de interpretación y lectura de otros formatos*: en aras de entender la lectura y la escritura como procesos indispensables para la comprensión crítica de nuestro entorno social, cultural y político, propusimos el desarrollo de hipótesis de interpretación como un proceso que involucra la lectura de textos desde su nivel

² Hacemos claridad en que dicho objetivo no fue en ningún momento un fin último, sino que buscamos hacer de la lectura y la escritura, un proceso concienzudo y reflexivo —pasando por los niveles literal e inferencial hasta llegar al crítico—, que les permitiera a los estudiantes no solo expresar su subjetividad, sino también ejercer de manera crítica su ciudadanía.

literal, pasando por el inferencial y llegando finalmente al crítico, esto como una posibilidad de visibilizar relaciones intertextuales entre cortometrajes, largometrajes y nuestro contexto.

6. *Cartografía narrativa “Territorio de historias”*: como ejercicio final, elaboramos con los estudiantes una cartografía que nos permitió a través de un ejercicio práctico, recoger las diversas conceptualizaciones y reflexiones acerca del concepto *territorio*. El ejercicio se dividió en tres partes: en la primera abordamos el mito y la leyenda como representaciones que fundan nuestros valores, cultura y costumbres, que dan vida a nuestro *territorio*; en este primer momento también rescatamos el valor de nuestra tradición oral y de los saberes ancestrales que se encuentran allí entre líneas; fue un ejercicio donde cada uno recordó algún mito y leyenda de su comunidad. Un segundo momento trajo a los estudiantes recuerdos de un hecho positivo y uno negativo que hubiese sucedido en el lugar en el cual viven —su vereda o barrio—; aquí se resaltó el valor de nuestras propias historias y cómo nuestro *territorio* está constituido sobre ellas. Finalmente, cada grupo elaboró en conjunto un mapa de su barrio o vereda, y mediante una representación pictórica de cada historia y/o leyenda se significó el lugar de su acontecimiento, evocando así de manera muy explícita el hecho de que nuestro *territorio* es una representación simbólica y subjetiva de aquello que nosotros somos... de nuestras historias, una extensión de nuestra piel que, en capas espiraloides, se expande hasta el infinito.

EN SUS MARCAS... LISTOS... ¿NO?

En este momento se encuentra usted transitando por el camino epistolar, recuerde que es un camino marcado por las angustias, tensiones y rupturas propias de los caminos que, en su momento, transitaron cuatro maestros de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. ¿Qué otra cosa hace usted cuando tiene un temor atravesado entre la garganta y el pecho, como un nudo que lo asfixia y lo amarra?

Conversar es el camino más corto para encontrar la tranquilidad, sea porque encuentre las soluciones pertinentes para enfrentar sus miedos o porque se distraiga con las palabras voladoras, o porque el saber que otras personas comparten los mismos sentimientos que lo atribulan en esos momentos, lo haga sentir que no está solo en el mundo, que no es el único que pasa por tal situación y que, como usted, otros siguen el camino de la angustia, pero de alguna manera siempre terminan encontrando la dirección que buscan. Entonces siéntese a conversar con nosotros, con estas voces intranquilas que recorren algunos senderos del oriente antioqueño y otros caminos que conducen a territorios inimaginables, matizados por el clima, los colores, los olores y otras sensaciones propias de las preocupaciones centradas en las formas de significar la *praxis* pedagógica en el territorio; siéntese a escuchar las voces de otros maestros que vivieron momentos de angustia e incertidumbre y disfrute del cuento que le contamos, o bien, converse con nosotros, discuta, reniegue y hasta haga una pataleta si le parece que es necesario, pero no deje de hacer parte de esta conversación.

REMITENTE: Jeniffer
DESTINATARIO: Alexis
Medellín, 12 de marzo de 2018.

ESTA INCERTIDUMBRE QUE NOS HABITA

Sería una infructuosa tarea intentar describirte, a través de cualquier medio de expresión, todo lo que en tan solo unas horas puede pasar por una mente que se encuentra plenamente perturbada, emocionada, e inquieta por aquello que se avecina inexorablemente, pero que es tan incierto. Mis preguntas revolotean de manera incontrolable, y se mezclan irremediablemente en una corriente estrepitosa en la que fluctúan pequeños remolinos en los que se consignan, en un juego dialéctico, un sinnúmero de aciertos y desaciertos pesados cual hierro que no concibe el desarraigo.

He luchado por más de dos horas con la pesadez de este insomnio y, finalmente, me he decidido a materializar esto que no logra definirse y que se constituye como principal motivo de preocupación de una maestra en formación que se empeña en poner en la balanza, esa que es a veces tan violenta e injusta, aquello que he intentado hacer durante los años de esta experiencia en las aulas y fuera de ellas.

Aquello de lo que tanto hemos hablado en las conversaciones casuales, el punto de partida, el punto de inflexión como signifiante de un nuevo camino a recorrer, es lo que hoy me roba el sueño. Si concebimos el punto de partida como la nueva fragmentación de una realidad inmediata, te diría que éste se me presenta como algo trivial, como aquello de lo que la única certeza que poseo es su inevitable llegada. Anhelada y a la vez temida, esta certeza de iniciar un recorrido, comprendido dentro de lo físico y lo simbólico, ha implicado la consolidación de interrogantes que nunca me habían habitado de esta manera.

¿Quiénes serán mis nuevos interlocutores? ¿Qué historias habrá detrás los rostros aún desconocidos para mí? ¿Será la palabra el vehículo de nuestra interacción?

Son dos instituciones; dos mundos completamente diferentes y distanciados, dos territorios desconocidos en los que empezaré a dar unos pequeños pasos en búsqueda de algunas respuestas... ¿o en búsqueda de más preguntas?

Dos instituciones caracterizadas por particularidades aún desconocidas para mí; dos instituciones cuyos significados aún se encuentran ocultos, nublados bajo la espesura del desconocimiento; dos instituciones, dos territorios por decodificar; dos territorios en los que, de seguro, mis convicciones se reevaluarán y mis prejuicios se tornarán insignificantes, superfluos, inconexos.

¿Cómo sortear todo esto? ¿De qué manera lograré acallar en lo que resta de la noche esta asfixiante sensación de no saber a ciencia cierta hacia dónde se dirigen mis pasos?

Dos nuevos mundos por conocer me esperan, dos nuevos mundos de los que solo tengo una idea remota sobre su ubicación y su población. Dos territorios cuyas historias podrán verse legitimadas desde las diferencias, desde la singularidad que a cada uno le es inherente.

Me espera una vereda inundada por distintas tonalidades de verde; una vereda de la que solo he podido observar fotografías ya desfasadas en el tiempo, una vereda en la que diecisiete estudiantes de grados décimo y once serán los propios narradores de esta historia que está por comenzar; pero ¿querrán ellos narrarse?, ¿querrán ellos abrirse para con una extraña que llegará con pretensiones quizá fuera de lugar?, ¿cómo recibirán *ellos* a una

foránea que posiblemente sea una interventora más, como muchos de los otros que ya han habitado este lugar en búsqueda de nuevos rumbos?

Otra institución, en Medellín, se encuentra protegida por un caserío que la circunda, que la contiene; un espacio educativo plenamente configurado en las dinámicas de un barrio en el que los fines de semana todo se desarrolla de manera diferente. Me imagino sus aulas amplias, sus corredores limpios; me imagino también los rostros de estos jóvenes que tendrán en sus manos la decisión de permitir que las palabras fluyan, como las gotas de agua en una singular tarde lluviosa, o que, por el contrario, se estanquen contenidas por el armazón de la fortaleza de un castillo inconmensurable.

¿Qué hacer entonces para que este nuevo rumbo que inicia mañana tenga la trascendencia que le hemos intentado adjudicar durante todo el tiempo en el que nos detuvimos a pensar qué era o no lo adecuado, lo “significativo”, lo coherente con nuestros intereses de pensarnos territorios constituyentes de las dinámicas de otros territorios que nos absorben, que nos contienen?

REMITENTE: Alexis
DESTINATARIOS: Jeniffer y Cristian
Medellín, 13 de marzo de 2018.

ANDO CON ESTA INCERTIDUMBRE AL HOMBRO

Ansiedad

Tengo las manos tensas, no puedo ni cerrarlas,
no puedo escribir, se me pierden los grafemas;
pero tengo un corazón que trema en el pecho inflamado
y, ¿cómo he de aplacarlo? —si fuera posible tal locura —.

Tengo un temblor en las manos, el mismo de los ancianos y los novatos;
mis letras son ilegibles mis palabras, mudas;
pero tengo el corazón retumbando desde su oscuro encierro
y necesito asirlo con la suavidad de una noche invernal.

Tengo las manos como hielo, los dedos, estalactitas glaciares;
hasta la tinta se coagula y se me infarta la voz;
pero el corazón se agita abrasado por el tiempo congelado
y, ¿como he de sofocarlo? —si fuera posible tal necedad —.

Tengo las manos desatadas, se revelan a mis vacuas órdenes,
no las puedo controlar, no quiero, no me concentro, me pierdo;
pero tengo el corazón galopante, se dirige a otros prados
y necesito el látigo domador de bestias para espantarlo.

Tengo las manos en el pecho, mística aventura del desesperado
las letras se me derraman, por la aorta y la cava superior;
me estorba el corazón en la garganta, no permite el paso de mis versos;
pero, ¿cómo podría devorarlo si ya se lo ha tragado el miedo?

Tengo las manos predisuestas, abrazan el aire de la mañana,
se me arruga el papel manchado de garabatos incomprensibles;

pero tengo el corazón en la boca, la lengua me sabe a sangre,
me expulso de mi propio cuerpo y no me puedo contener.

No encontré forma adecuada de iniciar esta carta, pienso que las primeras palabras siempre son las más difíciles, porque son el primer *contacto* con el otro, son las que definen cómo será esa relación con el otro, por eso me parece una palabra con mucho contexto, nos dice exactamente cómo debemos proceder: con tacto. Sé que este no es el caso, no se trata de nuestra primera conversación ni de nuestro primer contacto; sé que no nos somos extraños los unos a los otros, que nos unen lazos de amistad; sin embargo, siento al escribir esta carta que este es nuestro primer “contacto real” como maestros en oficio.

Como decía anteriormente, no soy muy bueno con los primeros contactos, tiendo a ser demasiado parsimonioso o, en raras ocasiones, demasiado animoso, pero nunca he sabido llevar el tacto preciso para comenzar bien una conversación, por eso no suelo empezar, por eso suelo escuchar atentamente y callar mientras tengo el valor de forzarme a entrar en la conversación. No es que me asusten las palabras o la interacción con el otro, es puramente un asunto procedimental.

En esta ocasión he decidido ser demasiado animoso y por eso mis primeras palabras en esta secuencia epistolar —a pesar de no ser las primeras en esta larga conversación pedagógica— no son palabras, son imágenes, son sentimientos, son el contacto mismo con mi realidad; son palabras, solo en la medida en que se expresan como escritura, pero son palabras vivas que hablan de la forma en cómo se ordena en mi cabeza el mundo contemplado, el mundo experienciado, son la evidencia de todo un universo simbólico construido a partir de mi relación con el mundo, tejida por medio de historias, de recuerdos que se tejen como un único relato de mi personalidad al cual llamo identidad.

Esa cosa a la que llamo identidad es un tejido coherente de mi caos interior, la *concordante-discordancia* de la que habla Ricoeur (2006); dentro de este caos se agitan imágenes, sonidos, olores, sabores, texturas, recuerdos, formas, colores, sensaciones, expectativas, ilusiones, desilusiones, cercanías y distancias, entre otras formas de percibir el mundo, y estas suelen conjugarse en mí por medio de la palabra escrita, en cortos versos que “dicen lo que dicen y además más y otro poco”, y me disculpan el forzado parafraseo de Pizarnik (1971).

Pero basta de introducciones, lleguemos a la razón concreta por la que decido iniciar animoso, creando una ruptura de entrada con un poema, plasmando mi caos interior en esta carta por medio de la palabra. Ese poema soy yo, un yo ansioso, un yo a la expectativa, un yo que aún no visita por primera vez sus instituciones asignadas, un yo pre-narrativo de mis experiencias pedagógicas, un yo *in situ*, abrazando sus temores y vistiéndolos con el pensamiento insomne.

El 11 de marzo, el día previo a mi primer viaje a la Institución Educativa Rural La Danta, ubicada en el municipio de Sonsón, estuve fuera de mí, buscaba en qué ocupar mi mente perturbada, hacía esto, aquello y lo otro, siempre buscando mantener distraído mi pensamiento inquieto. La noche fue peor, no pude dormir ni un solo instante, siempre mi corazón se aceleraba y mi cabeza flotaba por sobre mi cuerpo y me imaginaba en aquel lugar que apenas habría visto una vez por escasos 30 minutos hacía ya muchos días. Si levantaba los brazos, podía ver cómo temblaban, aunque no podía sentir su vibración. Me sentía extraño, mi cuerpo me era ajeno, no lo podía controlar, se habían roto las conexiones sinápticas por medio de las cuales solía darle órdenes a mis extremidades y a los órganos dentro de mí; estaba atrapado en mi propia cabeza. Sí, podía moverme, pero no era yo

realmente quien se movía, no eran mis pies los que sentían el frío suelo al levantarme a buscar agua, ni era mi lengua la que sentía la humedad que la cubría al verterla en mi boca. Era y no era yo, me veía, pero no me sentía. Esa era mi angustia nocturna, el saberme *siendo sin estar* en mi propio cuerpo, a causa de la desacomodación que me causaba la incertidumbre de los eventos que traerían el día siguiente.

Saldría de mi casa a las 6:30 am, pues quería ir con tiempo suficiente para hacer el camino despacio y procurando tener un lapso de libertad por si se presentaba algún imprevisto en carretera; siempre he sido precavido en ese sentido, pero las precauciones nunca son suficientes para evitar que la vida ocurra como ha de ocurrir, pues por más pensamientos anticipativos que tengamos, la vida transcurre en tiempo presente y la proyección del hombre es solo una posibilidad de muchas en el infinito *jardín de los senderos que se bifurcan*. Así fue como mi realidad continuó por la elección en la que, empezando el viaje, mi moto sufrió una avería que me obligó a devolverme y reemprender el camino en una ajena —aún me duele la espalda de tan atropellada travesía—.

Es difícil recrear los recuerdos sin entrar en detalles que parecen escogidos al azar; probablemente sean más relevantes de lo que parecen y el problema es que no hemos logrado descifrar aún su importancia dentro de la coherencia global del relato, tal vez sea algo que se verá en un futuro cercano, o quizá no tanto. Por tal razón, intentaré continuar esta reflexión a partir de los asuntos que más me impactaron de las primeras palabras de Jeniffer. En este sentido, se vuelve importante hablar de un asunto que tenemos en común: la balanza.

También yo intento constantemente sopesar mis decisiones y mis actitudes en el aula, también yo me devano los sesos intentando decidir si mi trabajo en las aulas es bueno o malo

—no sé si todos los seres humanos lo hacemos, o se requiere de cierto nivel de preocupación por lo que se hace para llegar a tal punto—. No obstante, siempre me encuentro con el mismo resultado, como declamando el poema de Cote Lamus (2005) que dice: “veinte años y en la balanza... nada”. Y el resultado —en mi caso— no puede ser diferente, pues al final me doy cuenta de que lo bueno y lo malo depende de la cultura. ¿Entonces por qué me preocupo tanto por si hago bien o mal? Seguramente porque esa ha sido la forma en que he aprendido a percibir la vida, es la manera en que ha tomado forma mi inserción en la cultura. Y de aquí es de donde parto para hacer la reflexión sobre la educación: desde la educación que yo mismo recibí; algún factor diferencial debe existir en las formas de educar a cada ser humano para que su comportamiento sea tan diverso, para que sus valores y sus prioridades puedan ser tan opuestas —en algunos casos— en contextos muy similares. Por ejemplo, siempre me he preguntado: ¿cómo es posible que dos personas que vivimos en el mismo barrio, separados por escasos metros de distancia, unos cuantos ladrillos y el cemento que los mantiene unidos, cómo es posible que seamos tan radicalmente diferentes, al punto en que, creciendo ambos en el mismo ambiente violento de la época, él se haya decidido a ser un actor y promotor de la violencia, que empuña un arma para quitar vidas y yo un enamorado y protector de la vida, que empuña un lápiz para revivir la memoria violentada?

Por eso me veo especialmente perturbado cuando pienso en las preguntas que Jeniffer arroja como piedras al cielo y me golpean la cara: “¿Quiénes serán mis nuevos interlocutores? ¿Qué historias habrá detrás de los rostros aún desconocidos para mí? ¿Será la palabra el vehículo de nuestra interacción?”. Me retumban estas preguntas en la cabeza, pero desde otro foco, en esa misma interacción con el otro, en ese *nosotros*; me acecha constantemente la pregunta que se develará en sus ojos o se ocultará en sus máscaras: ¿cómo seré percibido por

ese otro que está aún en el momento formativo en que toma las principales decisiones del rumbo que seguirá su vida? ¿Cómo me verán ellos? ¿Me considerarán un interlocutor o seré tan importante como la pintura de las puertas? ¿Querrán compartir sus historias conmigo? ¿Responderán a mi interpelación? Estas preguntas toman forma en mis pensamientos como un rompecabezas en el que se juntan las piezas de la educación, de una educación que intentaré brindarles, de la influencia que pueda o no ejercer yo sobre ellos; en resumidas cuentas, me pregunto: ¿Tendrá algún impacto mi presencia en sus vidas? y, en tal caso, ¿será este positivo o negativo?

Creo que esta incertidumbre del camino que vamos a emprender es un común denominador y, probablemente, será también nuestro punto de encuentro, nuestro punto de partida, nuestro “punto de inflexión”, como lo llama Jeniffer. Pero no creo que la incertidumbre tenga algo de negativo, creo que la incertidumbre es el mayor regalo que la existencia le pudo hacer al ser humano, pues con ella, le regaló también la posibilidad de descubrir siempre algo nuevo, de conocer, de sorprenderse, de crear, de imaginar. ¿Qué sería del hombre sin la imaginación? ¿De qué nos serviría entonces esta conciencia que nos puebla de angustias? Si no existiera la incertidumbre, el hombre no tendría que construir el relato de sí mismo y tampoco sería el narrador de su propia vida, sólo un personaje dentro de su historia, tal vez uno secundario, pero seguramente, uno accesorio. Sin la incertidumbre la conciencia del hombre no tendría valor alguno, y sin la conciencia el hombre no es hombre, porque no existiría la palabra ni quien la use para nombrar y la vida seguiría existiendo, pero ya no habría quién la contemple.

Para el momento en que reciban esta epístola —o larga disertación sobre la expectativa—, seguramente habrán realizado su primer viaje hacia la escuela, hacia al menos

una de las dos instituciones en que fueron asignados para trabajar y, seguramente, ya se habrán podido dar cuenta de que sigo hablando de expectativa porque, a pesar de haber realizado ya mi primera visita, sigo en la misma incertidumbre sobre el camino; es una sensación como de obnubilación, como de que ya no vuelas, pero tampoco terminas de poner los pies sobre la tierra, y te sientes levitar, pues eres tan ligero como el aire que no estás respirando ya, sino que simplemente pasa a través de ti. Realizar un primer viaje y conocer por fin a aquellas personas con las que vas a pasar todo un año de interacciones pedagógicas, descubrimientos, ilusiones, desilusiones, esperanzas, amarguras y otras tantas, no implica la reducción de la incertidumbre, ni mucho menos la ganancia, en ningún nivel, de la certidumbre; por el contrario, la incertidumbre se hace cada vez más grande y con ella, también crece la emoción a la par con la angustia.

Al contrario del viaje de Jeniffer, el mío fue una cadena de infortunios que por poco terminan por predisponer de forma negativa mi actitud para llevar a cabo el encuentro con los estudiantes: la noche dando vueltas en la cama y abrazando la frustración del insomne, la avería del medio de transporte, la salida más tarde de lo que había presupuestado... todo esto se juntaba e intentaba doblegarme, rendirme a la situación, pero la emoción de la incertidumbre, la excitación de la aventura hacia parajes desconocidos, son el mejor provisionamiento que puede llevar el viajero en su equipaje. Después llegó una interminable carretera destapada en medio de un calor sofocante y con las volquetas alborotando el polvo del camino hasta dejarme como una figurilla de mármol más, llegando a un corregimiento en el que su principal fuente de economía es precisamente la explotación del mármol, cosa que ha implicado una fuerte presencia de la industria minera, además de otras “industrias no tan formales” que no sé si estarán por los recursos minerales también o por qué otro tipo de

recursos. Sin embargo, el calor y la suciedad se convirtieron en nimiedades al momento de llegar, pues así funciona la emoción, se adueña por momentos de nosotros y nubla todo lo demás.

¿Con qué me encontré allí? Me encontré con los mismos rostros con que me he encontrado a lo largo de mis prácticas tempranas en cualesquiera otra de las instituciones en que he estado: 50 pares de ojos brillantes en los rostros de 50 estudiantes entre los quince y veintiún años aproximadamente, aunque con los párpados apagados por el calor y por el aburrimiento; claro que mi llegada les cambió su actitud, la novedad puede mantener atentos a los ojos curiosos, pero eso solo por unos minutos, cuando mucho; luego vuelven a ser los mismos de antes, estudiantes de cualquier institución de Antioquia. Si llevaba algún prejuicio positivo respecto de la relación de los estudiantes con la escuela cuando esta es rural, ya tenía razones para ir dejándolos de lado, pues los estudiantes, en ese sentido, eran iguales, eran apáticos.

No crean que culpo a los maestros de negligencia alguna o de apatía por la didáctica. En lo absoluto. Mi experiencia en la escuela me ha ayudado a comprender que las dinámicas escolares son mucho más complejas que llevar actividades de colorear o jugar y demostrar amor por la lectura y el conocimiento. No vengo aquí con la intención de pensar que soy el *Supermaestro* —copiándome aquí un poco de la idea nietzscheana del *Übermensch*—, no vengo a crear un nuevo sistema didáctico que está por encima del bien y del mal, no represento la salvación de la escuela y mis acciones no son perfectas, estoy seguro de que cometeré muchos errores, seguramente serán más los fracasos que los aciertos; no vengo a transformar el sistema educativo de la nación, vengo a aprender a ser maestro y, si en el

proceso, mis acciones impactan en la vida de algún estudiante, si lo motivan, si le despejan nuevos horizontes, ese será el aporte que justificará mi paso por aquella institución.

Con esta idea, incierta pero motivadora, o mejor, con esta convicción, me preparo para afrontar el día de mañana, me encuentro nuevamente a la expectativa, porque iré a conocer mi segunda institución, otros 100 pares de ojos fijos en la palabra que iré a compartir con ellos, mientras yo me mantengo atento a su mirada, intentando descifrar si aquellos rostros de entre quince y diecinueve años realmente me están mirando o si se están escondiendo tras la máscara de la apatía que coloniza las mentes de nuestro país. El día de mañana tendré la posibilidad de habitar un territorio que me es conocido apenas de paso, cuando he salido de la ciudad, recorriendo la antigua carretera al mar, mañana haré una nueva parada en ese largo camino que otras veces he recorrido sin detenerme.

¿Qué me esperará en el barrio Robledo? ¿cómo será ese sector llamado Fuente Clara? ¿cómo será la interacción con mis estudiantes en la Institución Educativa Camilo Mora Carrasquilla? ¿lograré llegar al menos a uno de aquellos estudiantes? ¿lograré conmoverlos de alguna forma? No me queda otra cosa que la certeza de una continua incertidumbre que me ha de motivar en cada ida, en cada sesión, en cada palabra, para tratar de tocar sus mentes, o al menos de rozarlas con mi esfuerzo, con mi inspiración, pero sobre todo, con mi paciencia y con mi perseverancia, con el arduo trabajo del maestro que es el de nunca darse por vencido con ningún estudiante.

REMITENTE: Jeniffer
DESTINATARIO: Alexis
Medellín, 25 de marzo de 2018.

ESTA INCERTIDUMBRE QUE NOS HABITA (PARTE II)

Cada que se comparten palabras, anhelos y angustias, el alma es desnudada por completo ante nuestro interlocutor, de manera tal que predomina la transparencia ante la posibilidad de ser interpretados por los demás. Este viaje de palabras, este intercambio que hasta el momento hemos logrado consolidar, no ha sido más que una manera de transparentarnos frente a nosotros mismos y frente a los otros, esos otros que se configuran como compañeros de viajes metafóricos, existenciales y literales, esos otros que han dotado los caminos recorridos de significaciones antes inimaginables. Y es que el viaje nos conduce a la magnífica posibilidad de impregnar el alma de sensibilidades antes impensables; es por eso, querido compañero de caminar, que he sentido la posibilidad de confluir ante las ideas que en estos momentos embargan nuestra existencia.

Hoy escojo la palabra como intermediario para desnudar ante vos las sensaciones que me han habitado desde el momento en que decidimos emprender este viaje; hoy decido desnudar mis sentires, porque es a través de esta acción que la confianza se constituye como intermediario de las diversas subjetividades que nos configuran en este devenir maestro, hoy desnudo mis palabras, pues me alientas con tus reflexiones a tratar de develar y darle algo de sentido al barullo de pensamientos que habitan el alma.

La posibilidad de construir vínculos a través de la palabra ha sido la constante en este grupo de amigos y compañeros; hemos constituido, con el trasegar del tiempo, los interrogantes que se han consolidado como las conexiones entre las incertidumbres y los

logros que han habitado estos viajes interminables. Así pues, la incertidumbre, esa que planteas como madre de todas las experiencias, se ha erigido ante cada uno de nuestros pasos como la condición primigenia de nuestras construcciones pedagógicas.

Cada viaje a las instituciones, cada interacción con estos territorios de características tan divergentes, parte de la latencia de una incertidumbre que posibilita, tal como lo mencionas, esa pregunta constante por el qué hacer de estos maestros en plena configuración de su *praxis* pedagógica. Esa incertidumbre que se instaura sobre los caminos que esperan por ser contenedores de nuestros pasos es el sentimiento que nos hace permanecer expectantes frente a cada uno de los acontecimientos venideros. Por ello, es importante resaltar que es precisamente la incertidumbre la que se instala como compañera de los caminos interminables. Cada día, cada segundo que transcurre antes de poner los pies sobre el territorio que constituyen las aulas, es la incertidumbre la que nos acompaña, a veces la que nos agobia, pero es siempre aquella la que nos insta a realizar una constante evaluación de nuestro trasegar en las aulas y fuera de ellas.

Pues, así como a ti te embarga la incertidumbre, te hiela el alma y te inquieta el sueño, a mí me habita el miedo de no saber si la segunda interacción con quienes ahora son mis interlocutores estará determinada por ese primer encuentro de carácter tan efímero, tan incierto. Debo admitir, una vez más, que la incertidumbre se encuentra acompañada, a su vez, de algunos prejuicios que se han erigido con el paso del tiempo sobre los territorios escolares caracterizados por sus discontinuidades y abismales diferencias; y es que habitar cualquier territorio desde una idea previa, desde un prejuicio, idealización, o como quiera llamársele, es un asunto que puede acarrear buenas y malas consecuencias; siempre he

pensado que es inadmisibile esa necesidad de encuadrar al ser humano en un solo concepto definitorio.

En mi segundo encuentro con mis estudiantes, llevado a cabo unos cuantos días después de reemprender la escritura de esta carta, mil preguntas revolotearon por mi cabeza y embargaron mi alma. Era una sensación incomoda tener que enfrentar ideas absurdas construidas sin bases sólidas, nada más que a través de comentarios y prejuicios de otros sujetos sobre lo que significaba vivir la experiencia en la educación rural; no podía creer que en ese pequeño salón, con tan solo quince estudiantes de grados décimo y undécimo, hubiese tanta apatía y resignación como para apagar cualquier intento por cumplir con la tarea designada de la mejor manera posible. Pero, ¿con qué me encuentro yo en este pequeño corregimiento perteneciente al municipio de San Luis?, ¿qué tipo de cargas existenciales e históricas contienen estos estudiantes cuyas miradas y palabras parecen permanecer inmutables tras las máscaras de sus rostros somnolientos? Creo que serán asuntos que podrán, o no, develarse con el paso del tiempo, con las posibles interacciones que me sean permitidas experimentar.

Pese a ello, creo que es posible establecer un pequeño acercamiento desde una mirada panorámica a lo que este pequeño caserío parece contar, pues en sus calles estrechas y empolvadas, las historias parecen darle sentido a las visiones aún borrosas que sus espacios ofrecen. ¿Por qué razón sus calles parecen estar fragmentadas por el olvido? ¿por qué razón las paredes de este lugar se encuentran mancilladas por la corrosión, por el monocromatismo, por la palidez? ¿Por qué será que en este lugar fluctúan tantas personas pertenecientes a fundaciones de empresas que parecieran querer extraer algún beneficio de él?

Al mirar cualquier muro que circunda mi caminar solo veo logos de grandes y reconocidas empresas cuya razón de ser aún no sé si sean completamente compatibles con lo que este territorio puede ofrecer; por fuera de esos muros, solo veo senderos que atraviesan la espesura de las plantas entumecidas por el asfixiante calor que parece no querer desprenderse de allí. En mis dos visitas a este lugar he salido a caminar en horas de la mañana y solo encuentro a mi paso pequeños negocios solitarios y aves de rapiña que esculcan en las basuras desesperadamente para encontrar un alimento que sosiegue su día.

¿Qué será de mí al enfrentar la próxima semana este miedo a la apatía, este miedo que compartimos y, que de manera indefinible acompaña cada uno de los pasos que realizamos en la planeación de estos encuentros que permanecen a la sombra de la incertidumbre?

¿Qué será de nosotros en estos parajes en los que el alma parece estancarse, no fluir, no moverse al vaivén de las emociones? ¿Qué será de nosotros al abrigo de estas aulas que podrían bien consolidarse como espacio para el compartir, o como paredón inflexible?

¿Cómo pensar nuevas alternativas de vida, cuando al parecer los ánimos no encaminan más allá de las fronteras que, en ocasiones, nosotros mismos nos imponemos?

Compañero, esto es lo que por el momento ha significado para mí la acción de habitar territorios lejanos, fugaces, inverosímiles, territorios incomprensibles a la luz de las razones que, hoy por hoy, me habitan.

Remitente: Cristian

Destinatario: Jeniffer, Alexis y Alejandro.

Bello, 28 de marzo de 2018.

A VECES LA CERTIDUMBRE LLEVA UNA CAMISA A CUADROS

Respetados y queridos compañeros, colegas y amigos,

Quisiera haber encontrado una manera más poética de iniciar estos párrafos, más al estilo de siempre —con un bonito epígrafe que condense por medio de metáforas las sensaciones que a continuación he de intentar consignar en estas líneas —, pero hasta ahora no ha llegado a mis manos, no he posado —al menos con detenimiento o verdadero interés —, mis ojos sobre algún poema, narrativa o ensayo —que seguramente sí existen —, que hable de la necesidad imperante de despojarse, de renunciar a las pasiones y conflictos que habitan hoy mi espíritu, para poder dar lugar a otras palabras, a otras narrativas que confluyen en mi subjetividad con igual intensidad, pero que tal vez han sido relegadas al descuido por urgencias melancólicas y hecatombes sentimentales.

Sin embargo, intentado hacer justicia a la primera palabra que compone el saludo de esto, que espero termine constituido en una carta, me veo en la obligación casi ética de sacarme un poco de contexto respecto a lo que prepondera ahora en mi vida —que no es así por decisión propia o porque sea mucho más importante que todo lo demás —, sino por un inexplicable y casi trágico giro de mi subjetividad, para intentar dilucidar, dar forma a través de estas palabras, a aquello que nos convoca en estas primeras conversaciones: dar un contexto, un panorama general de aquellos lugares que habitamos cada semana no sólo como maestros, sino también como aprendices de la vida, de estos nuevos territorios, de otros maestros, y, por supuesto —en un sentido muy freiriano —, de nuestros estudiantes.

Así pues, en un intento que he de calificar de más que justo, abandono la idea de requerir un epígrafe que hable de la necesidad del ser humano de despojarse de aquello que lo habita preponderantemente e indiscutiblemente de manera involuntaria, y traigo aquí las palabras de Juan Ramón Jiménez, que seguro, recreará en sus mentes, las imágenes de una metáfora que nos constituye y atraviesa a todos en este camino que ahora emprendemos:

Andando

*Andando, andando.
Que quiero oír cada grano
de la arena que voy pisando.*

*Andando.
Dejad atrás los caballos,
que yo quiero llegar tardando
(andando, andando)
dar mi alma a cada grano
de la tierra que voy rozando.*

*Andando, andando.
¡Qué dulce entrada en mi campo,
noche inmensa que vas bajando!*

*Andando.
Mi corazón ya es remanso;
ya soy lo que me está esperando
(andando, andando)
y mi pie parece, cálido,
que me va el corazón besando.*

*Andando, andando.
¡Que quiero ver el fiel llanto
del camino que voy dejando!*

Me parece preciso retomar estas palabras dirigidas a ustedes con una de las sensaciones que constituyen un núcleo de sentido, no sólo de la anterior carta escrita por Lex, sino de nuestra misma experiencia docente, esto es, la incertidumbre; que ¡claro!, en mis palabras y ante sus ojos y oídos parecerá tal vez una tragi-comedia —en el sentido contemporáneo del término —, por mi predisposición a hacer de mi vida una tragedia.

Así pues, he de remitirme a la tarde del domingo 11 de marzo, día en que este viaje —en el sentido metafórico, pero también literal de la palabra —, comenzó...

Aquella tarde, las estrechas calles del barrio Niquía Camacol, jurisdicción del municipio de Bello (Antioquia), tierra de nadies, recordando un poco aquel poema de Galeano, ciudad de dios, diría Alexis, haciendo apología a la película de Fernando Meirelles y Kátia Lund, y, como ya sabrán, mi hogar desde que tengo memoria, se encontraban atestadas de gente. Los postes eléctricos ya curtidos por el hollín producido por el vaivén de motocicletas, autos y busetas de transporte público, se encontraban cubiertos de publicidad que indicaban por quién y cómo votar al congreso... era día de elecciones y el barullo habitual del barrio se había convertido en un estrepitoso ruido que inundaba las avenidas, calles, callejuelas y cuadras del empinado barrio que descansa sobre los cimientos del cerro Quitasol. Por doquier, hasta donde alcanzaba la vista, cabezas desnudas y cubiertas, con colas de caballo, de cabellos cortos y largos, empegotadas de gel, con trenzas y chongos, rechinaban al unísono ante el nada mezquino sol que brillaba sobre ellas a eso de las 2:00 pm. En cada esquina los bellanitas esperaban ansiosos en una fila en la cual no se distinguía ni principio ni final el transporte que los llevaría a su destino mientras volaba entre las gentes el rumor de la tan acostumbrada gratuidad del transporte en un día como ese.

Y fue en un día así donde las líneas del empinado horizonte se difuminaban ante el incesante sol, en un día en que el bochorno traía 3 kilos de peso adicionales al equipaje, a la existencia misma, que en un acto que yo llamaría casi irracional por el poco nivel de conciencia que hubo en él (un casi célebre profesor de psicolingüística, al que bien conocemos, hubiese preferido decir que fue debido a los PAF's), abordé uno de tantos buses que hacen su recorrido por la autopista norte en sentido norte – sur... aturdido por el calor,

el bullicio de mi barrio y por mi paranoico, casi trágico y obsesivo “yo” interior que a cada segundo me recordaba que ni sabía para dónde iba, logré bajarme en mi primer destino: la terminal del norte.

Después de pasar un puente peatonal de barandas amarillas, que no sé si son de ese color porque en verdad lo son o porque a mi mente se ha encaprichado por querer recordarlas siempre así, me encontré con mi muy habitual torpeza al hablar cuando estoy nervioso o inseguro de lo que hago, frente a una mujer que preguntaba mi lugar de destino, y, recordando las palabras de Ana Carolina —becaria de Argos, con quien mi jefe se había contactado para que cada semana pudiese dormir en su casa, hija del señor y la señora que me recibirían en su casa y que, por cierto, hasta el momento no conocía —, logré articular torpemente, “Río Claro”.

Después de haber hecho de algo tan sencillo como lo es la compra de un tiquete de bus, una hazaña más bien parecida a decir en medio de titubeos un difícil trabalenguas, me encontré sentado en una buseta la cual decía en un cartel blanco “Puerto triunfo”. Ahí, en una silla apenas cómoda para una hora de viaje y expectante al camino que estaba a punto de emprender, que para desgracia mía tomaría 3 horas y media, la ansiedad, el miedo y la incertidumbre, pudieron asentarse cómodamente en mi cabeza. Eran muchas las hipótesis que se formaban en mi mente, en su mayoría, como suele ser normal en mí, terminaba en la portada del nada amarillista periódico de la ciudad, “Q’hubo”, como víctima de un fatal accidente: “joven practicante de Licenciatura en Lengua Castellana muere en aparatoso accidente automovilístico, se sospecha que tenía cierta fijación por las camisas a cuadros”; en otras ocasiones acababa mi cuerpo inerte flotando sobre alguno de los afluentes que bañan las montañas del oriente antioqueño, y, en el mejor de los casos como uno de los pocos

afortunados que sobrevivió a lo que parecía ser un fatal accidente... en fin, créanme que si les contara todo aquello que pensé terminaría siendo esto más bien una cartografía de mi dramática conciencia.

A eso de las 6 pm. por fin llegué a mi destino: una carretera a mi izquierda, un hotel detrás de mí, una “Y” que hacía las veces de entrada a la vereda Jerusalén, un señor en una moto al que tímidamente debía preguntarle si era él quien me esperaba (al no tener idea de quién iba a mi encuentro) y un silencio que sonaba a una infinita sinfonía de grillos, ranas, chicharras y aves nocturnas, y que olía a tierra húmeda y a trapiche. Dos minutos en moto, un viro a la derecha, en el lateral izquierdo al fondo del pequeño brazo del gran camino, una casita verde con un antejardín adornado con flores rojas. ¿Adentro? una sonrisa más grande que la alta mujer que me recibía.

De ahí en adelante la noche pasó rápido, entre un juguito de tomate de árbol frío que me supo mejor que nunca, una gran cena, un baño de agua fría y las conversaciones con doña Leonor acerca de quién era y lo que venía a hacer en la escuela de su vereda.

Ya era lunes y el pesado sueño de la noche anterior hizo que el gran momento se llegara pronto, de manera casi abrupta y sin previo aviso... Aquel día debía asistir a la I. E. Altavista y la I. E. R. La Danta, Sede Jerusalén, con el fin de llegar a los acuerdos necesarios para que empezara esa misma semana el programa PROFE. A eso de las 8 am ya me había movilizado desde la vereda Jerusalén en Sonsón, hasta el colegio de la vereda Altavista. Allí fui recibido por un grupo de profesores que, curiosos, me preguntaban acerca del programa y sus objetivos, y a su vez, de manera servicial, ponían su experiencia y conocimientos al servicio del mismo, agregando que esperaban mucho del proyecto y el impacto que este

generaría en sus estudiantes, afirmación frente a la cual me sentía minúsculo y se despertaban un montón de temores, expectativas, incertidumbres y la típica sensación en la barriga que produce la emoción por enfrentarse a algo nuevo.

De eso modo, pasaron dos horas y ya siendo poco más o poco menos las 10 a.m. por fin llegó a su oficina don Alfany, rector de aquella institución y con el cual llegaría a los acuerdos necesarios para poner en marcha las clases extracurriculares de matemáticas y Lengua Castellana. Luego de hablar acerca de los objetivos del proyecto, los horarios y demás tecnicismos sobre este, me dirigí en compañía de él a los grupos de décimo y once donde pude presentarme e invitar a los estudiantes a aprovechar aquel espacio formativo. Al final de cada intervención, don Alfany con su voz autoritaria y seria, y con un tono de regaño que inclusive a mí me daba miedo, les habló a los estudiantes acerca de cómo había que dejar cada cosa siempre en manos de dios y lo importante que era asistir a la misa que se celebraría en la última hora de clase (luego me daría cuenta que lastimosamente su fe estaba más en la iglesia que en aquella comunidad que lo rodeaba)... Sin más que decir, salí pronto de aquel colegio, de nuevo hacia Sonsón, con el ánimo turbado y un pequeño malestar acerca de las prácticas que se promueven en la escuela y cómo la educación “laica” en nuestro país aún es casi una utopía... con las pocas certidumbres que tenía vueltas un puñado de preguntas y con aquellas concepciones de la educación rural que había alcanzado a construir el año anterior puestas en jaque: ¿No serán al menos un poco similares las necesidades educativas de esta escuela a las otras escuelas rurales que ya había conocido? En mi mente esa camisa a cuadros que era yo se desvanecía entre el barullo de estudiantes, entre la voz autoritaria del rector, entre unas prácticas pedagógicas que como ese camino que había recorrido el día anterior para llegar a mi destino, también era desconocido, impredecible.

Después de un buen almuerzo, se llegaron las 12 del mediodía y era la hora de entrar en la Institución Educativa Rural La Danta, ubicada en la vereda de Jerusalén y luego de cruzar aquella portería me vi como un total forastero de aquel espacio pedagógico, en medio de una reunión de profesores, en donde acaloradamente se discutían estrategias para la aplicación de las pruebas de período que se les haría a los estudiantes toda esa semana... en ese momento el calor del ambiente se concentró en mi cara y deseé desaparecer de aquel lugar debido a la incómoda situación. Terminado el debate, se me dio la palabra para explicarle al claustro de profesores de secundaria en qué consistía el proyecto y el motivo de mi visita, debido a los nervios y a los distintos tipos de miradas que aquel grupo de señores y señoras me lanzaban, logré decirlo, a duras penas, de manera clara. Entendido el propósito general del proyecto, se me pidió que hablara con el profesor de cada área (Lenguaje y matemáticas), y se les solicitó formalmente a cada uno que aquellas notas derivadas de las clases con los estudiantes tuvieran porcentaje en la asignatura correspondiente... ceños fruncidos, bocas que esbozaban sonrisas casi burlonas acompañaban la respuesta a la petición realizada —“hay que mirar”—. Se puede decir que, en términos de logística, se presentaron bastantes dificultades derivadas de la imposibilidad de decidir en el momento, debido a lo que implica estar en una sede anexa de un colegio que cuenta con 10 o más sedes y con un núcleo administrativo reducido con el cual la comunicación no parece ser tan fluida, era complicado llegar a acuerdos claros y muchas de las complicaciones que surgirían posteriormente se tendrían que resolver luego, sobre la marcha.

Luego de ello, se siguió el protocolo donde me presentaba a los estudiantes de décimo y once, con un discurso casi ensayado de tanto repetirlo; después, voces amables que decían “adiós” y a eso de las 2 pm, dos botas que dejaban aquella calurosa tierra con destino de

nuevo a la ciudad en un viaje largo, pero con mucho qué pensar sobre el devenir de su práctica pedagógica que aquel día había empezado y con preguntas acerca de la validez de la intervención de la religión y la iglesia en la educación, y si el asunto de no creer en los estudiantes era una cuestión de ser realistas o ser unos desencantados de la pedagogía, del enseñar... desconcertado, ocupé el asiento en el cual estaría más de 3 horas, preocupado por aquellos imaginarios que tenía sobre la escuela rural y que se iban desdibujando. Así la idea romántica de profesores y estudiantes dispuestos y amables se veía lejana, ajena, no aplicable a estos contextos. ¿Será que aquella cercanía de ambas instituciones educativas con la carretera Medellín – Bogotá traía fuertes ecos de la ciudad que yo habitaba? ¿será por ello que estos estudiantes no se parecían tanto a mis antiguos estudiantes de Marinilla o Girardota?... luego, siluetas de montañas, ríos que golpean rocas, sembrados, el reflejo de una camisa de cuadros a la cual ya no se le distinguía ningún cuadrado, y como respuesta a mis preguntas, más preguntas...

Remitente: Alejandro
Destinatarios: Cristian, Jeniffer, Alexis
San Antonio de Prado, 2 de abril de 2018.

VIVO Y MUERTO

Hemos iniciado; hemos iniciado un viaje escrito y un viaje a pie, un viaje en bus, en hostales, en trochas, en carretera. Hemos iniciado quizá un viaje que nunca imaginamos en nuestro proceso académico, y henos aquí, a todos, escribiéndonos y desafiándonos a nosotros mismos, creyéndonos escritores y viajeros, caminantes, maestros, pedagogos. En este primer momento que nos lanzamos al viaje es más preciso hablarnos a nosotros mismos y luego escribir al resto, oler cada palabra y sudar cada metáfora; al fin de cuentas, si nos han metido siempre miedo por las prácticas y la tesis, lo más correcto no sería comportarnos como mártires, sino como seres humanos dispuestos a vivir y contar, a escribir para poder ser maestros. Esta carta, compañeros, espero que sea la primera de muchas.

Levantarse y sentir que aún se es un niño pequeño. Sentir la ansiedad propia del infante que busca conocer, de pequeño angustiado por el camino desconocido, por el viaje, pero ante nada, expectante, listo para vivir. Resumiendo: no dormí. En mi caso, es normal no dormir, pasar noches mirando la oscuridad, pensando y solo contando las veces que puedo respirar; pero lo que no es normal es estar angustiado. Es lo nuevo, supongo; es el sentirme vulnerable y preguntarme: ¿llegaré a sentirme maestro algún día? Respiro otra vez y me contesto: “no quisiera sentirlo nunca”; si lo sintiese —creo —, dejaría de asustarme de esta forma, dejaría de experimentar esta sensación extraña que me hace sentirme humano.

De lo demás, lo importante de mencionar es la lluvia: *Cielo roto* llaman a mi corregimiento, escondido entre montañas y capas de frío, parece tener nube propia, marcada

con las letras y las historias de estos habitantes. Salgo y veo las montañas, aquellas que esconden de nuestra cotidianidad a Medellín —¿o esconden a Prado? —y pienso si las montañas de Marinilla llegarán a serme familiares, a contarme algo, a alojarme en historias y relatos nacientes en mil voces distintas, con infinidad de tonos e indescriptibles sensaciones.

Siento el bullicio del parque del corregimiento y veo venir, en la calle de los remates, el primer colectivo que he de tomar: hoy sé que, como mínimo, tomaré cuatro transportes diferentes; la verdad, esto no se me hace nada incómodo, parte de vivir en un corregimiento es sentir que cada salida a la ciudad es un “paseo de olla”. El primer colectivo es blanco, de los nuevos (en Prado lo nuevo no tiene tiempo exacto, recuerdo que a la carretera “nueva” se le dice así desde hace más de diez años), los viejos son verdes, y recuerdo que mi tía Nibia decía que eran colectivos de Nacional. Su ruta ya me es familiar, debo tomarla siempre que voy a la Universidad. La ruta no cambia casi nunca, los mismos treinta o cuarenta minutos —a veces veinte, cuando se les sale el “Toreto” —y pasa por el cartel de “usted está saliendo de Medellín”, quién lo diría, entrar a Prado es entrar a Medellín. En el colectivo siempre viajo con la ventana abierta, me gusta sentir el aire frío colándose en mí, me mantiene fresco, el cerrarla sería cocinarme en un aire compartido por unos veinte pasajeros —o treinta, no sé—. Además, el aire frío me avisa cuando salimos de Prado y entramos a La Estrella: el aire cambia, sube la temperatura: siempre he pensado que la ciudad huele a aire caliente, y me pregunto con ello a qué olerá la escuela, la vereda, la gente. En la ciudad las personas siempre huelen a cansancio, hastío, dolores, enfermedades, ¿a qué olerán los estudiantes rurales? ¿a alegría, a trabajo? Entre pensamientos llego al Metro. La primera estación tiene un espacio muy angosto para tanta gente, y pasamos respirando todos el mismo aire y escuchando a los

mismos vendedores: buñuelos, pasteles de pollo, jugos naturales, frutas, todo se vende, todo suena al ritmo de los mismos tres señores que tocan las guitarras y cantan música de nuestros abuelos. Además, hay un recorrido que siempre he sentido absurdo: va hasta un punto, se devuelve por unas escalas, entra al metro, baja unas escalas devolviendo el camino y llega a donde se toma el metro: mucho complique para subirse a sentirse incómodo. Se sube uno y escucha historias, llámenme chismoso o como quieran, pero amo quedarme en silencio y poner atención a las historias que me bombardean de todos los lados, es como conocer el mundo, conocer las historias es recorrer las calles sin caminar. “Solo una estación más” pienso, mientras intento no dejarme llevar por la costumbre de bajarme en Universidad; hoy es hasta Caribe, hoy será otro recorrido, y me vuelvo a angustiar: ¿Qué haré al llegar? ¿a quién debo hablarle? ¿Llego serio o llego sonriente? ¿qué les voy a decir? ¿hacia dónde debo mirar? ¿les caeré bien? ¿cuándo voy a sentirme maestro? Y llego a Caribe. Parece que el día, o los viajes, se irán todos en pensamientos, en angustias. Bajo del tren y siento muchísimo más miedo que antes. El llegar se torna miedoso hasta que me doy cuenta que no es miedo, es ansia, es lo que siente un niño: ansioso de ver lo que no conocía, lo que puede imaginarse pero aún no ver, el querer llegar, y casi que corro hasta el fondo del primer piso, hacia donde señala el vigilante cuando le pregunto dónde consigo un viaje a Marinilla. Antes de comprar el viaje, ir al baño: pagar setecientos pesos por una “miada”, ¡Me han robado! pienso, y voy más tranquilo al puesto tres:

“—Buenos días, un viaje, por favor.

—¿Hacia dónde?

—¿Ah? —exclamo, mientras me pregunto si existe un lugar en el mundo aparte de Marinilla.

—¿Hacia dónde?

—A Marinilla.”

Me da un tiquete blanco: “Salida: Medellín; Destino: Marinilla”, 5.800 pesos vale esta experiencia, estas ansias y entre pensamientos, escucho que la vigilante me pide el tiquete, lo raya y señala la última puerta, la paso y veo unos buses blancos con líneas rojas y azules, “¿Marinilla?” —me pregunta un hombre de camisa blanca —, asiento y me señala el colectivo parqueado a su lado. Entro, pregunto a un anciano si hay algún número y, riendo, me dice que me haga donde quiera. Saco el celular, envío un mensaje diciendo “ya voy para Marinilla” y una sonrisa se posa en todo mi cuerpo. El colectivo arranca y siento calor, aún estamos en la ciudad, y en las afueras el colectivo va recogiendo pasajeros al ritmo de un joven rapero venezolano que se ha subido a cantar sus penas. Llegamos a Zamora, algunos se bajan y contemplo cómo toda la urbanidad desaparece en un solo movimiento, en una sola curva todo queda atrás y entra el frío; “no estoy tan equivocado con lo de la ciudad caliente” pienso, y empiezo a ver los buses que llegan a Medellín: Peñol, Marinilla y autos particulares, todos condenados al clima de La Ciudad de la Eterna Primavera. Veo el camino, el túnel y al lado de él, una montaña con un pico bastante particular, pienso que debe verse genial la ciudad desde allí; volteo hacia la izquierda, la veo y pienso que desde aquel pico debe verse peor, más sucia, con esa nube gris como cobijándola. El colectivo acelera: “voy a llegar muy temprano, ojalá vendan buen tinto” me digo, mientras me acomodo en las sillas reclinatorias.

Sin darme cuenta veo el cartel de “Bienvenido a Guarne” y contemplo que no es tan grande como recordaba. Seguimos en la vía hasta que contemplo que Marinilla es más grande de lo que pensaba. Vamos hasta el retorno que me había mencionado Jenni: “Si llegás tarde, te bajás en el retorno que hace el bus, ahí coges el otro para Las Mercedes” y recuerdo ese nombre: Las Mercedes ¿Cómo será el bus? ¿Quedaré lejos? ¿Cómo será la carretera?

Me bajo, busco el supermercado amarillo que Cris me había mencionado, lo veo en el fondo, me doy cuenta de que el colectivo pasó por allí. Camino hacia la estructura, llego a una cafetería, pido un tinto y sí, es bueno, y los buñuelos saben a queso, maravillosos. Veo en el fondo los buses: varios grandes, algunas escaleras, otros son colectivos. Camino y leo en cada uno el destino, no tiene sentido, el primero fue el de Las Mercedes. Me subo, veo subir estudiantes, asumo que son de allí. El bus arranca, sale del casco urbano, toma el retorno, sube por una loma que parece solo para bicicletas —¿cómo carajos cabe por allí? —, pasa por un camino destapado, recogiendo estudiantes, dejando ancianos con costales. Estoy pendiente de en qué punto se bajarán los estudiantes; se bajan en la escuela, me bajo con ellos, me miran, extrañados, mientras observan que voy hasta la puerta. Me abre un profesor sonriente, es un hombre negro, alto, que canta al hablar. Entrando, observo los seis salones, la sala de maestros, y me siento con él, al lado de una mesa de ping pong. Me dice que se llama Ibes —o algo así —, es el profesor de inglés y está escribiendo un proyecto que quiere hacer antes de irse del colegio. Me dice que ama su trabajo, que es maravilloso escuchar un saludo de estudiantes antiguos y, casi entre lágrimas, se emociona al recordar que un estudiante que está en EEUU le habló por Facebook solo para decirle que lo recordaba. ¿Así se sentirá ser maestro? me pregunto, mientras sigo escuchando su historia. En unos puntos me perdí en mis pensamientos, en mis preguntas, pero se me ha quedado una frase: “para ser maestro hay que estar loco”, lo pienso tanto como lo he pensado siempre: hay que amar esto, hay que soltar las cadenas que las ciencias quieren imponernos; hablamos de que la ciencia nos amarra, ambos pensamos similar, concluimos que los saberes los puede entregar un libro pero que la magia habita en los maestros, en la relación con los estudiantes, con el conocimiento.

Llega la profesora Natalia, voy tras ella, me recibe con una sonrisa, muy bonita, por cierto. También conozco al profesor Javier y empezamos a planear el horario. Quedamos en dar clases hasta las 5:30 que pase el bus, no hay problema con ello. Voy al primer grupo, octavo. Salgo estresado. Entro al segundo, décimo. Salgo curado. Entro al tercero, noveno. Salgo muerto. El día se fue rápido, sus sentires quedarán en otra carta, supongo. Antes de salir veo un piso inferior, es una especie de restaurante y un laboratorio; veo la cancha, las montañas que rodean, las fincas que rodean, la luz que se infiltra en todos los salones. Salgo, veo una tienda y un caserío, espero allí al bus. Llega, me subo y todo lo demás no será contado aquí, he salido muerto, pero más vivo que nunca.

REMITENTE: Alexis
DESTINATARIOS: Jeniffer, Cristian y Alejandro
Medellín, domingo, 15 de abril del 2018.

UN ESTRICTO CAOS

Tengo un grato recuerdo de una práctica temprana, en donde me recibió una maestra cooperadora que realmente me hacía sentir que quería que yo aprendiera el oficio de *ser maestro*. Una maestra cooperadora, en la Normal de Villahermosa me dijo unas palabras que nunca se me van a olvidar, porque en su momento, aunque me asustaron, también entendí que ese era el destino que quería; ella me dijo, sin más: “Yo deseo para ti las experiencias más difíciles y las instituciones más problemáticas”. Me quedé aterrado al pensar en que su deseo podría cumplirse. De hecho, en ese momento sentía que se estaba cumpliendo en alguna medida, puesto que estaba con los tres grupos, de los cuales, uno parecía casi de mentira, porque era ideal en todos los sentidos; el segundo, por el contrario, era uno de aquellos con los que uno salía adolorido de la cabeza, del cuerpo y del alma, porque requerían toda la energía que de la *praxis* pedagógica se puede exigir; y el último era un dantesco infierno gélido: la apatía era reina tiránica en aquellos estudiantes, excepto por Jorge, que era lo que llamaríamos “el diablo en calzoncillos”. Por eso, cuando esta maestra cooperadora me deseó las experiencias más difíciles y las instituciones más problemáticas, yo me quedé aterrado, imaginándome, aulas repletas de *Jorges* infatigables revoloteando por todas partes, haciendo caso omiso a mis palabras, desafiándome...

Hoy quisiera que aquella maestra —que no sé ahora en dónde se encuentra—, leyera estas palabras que ahora se tejen en esta, nuestra conversación sobre el *ser maestro*, para que supiera que sus palabras, aunque una vez me llenaron de temor, hoy me hacen feliz, porque

entendí que se trata del más grande deseo que se puede tener por un maestro en formación, porque entendí que realmente esperaba que yo fuera un *buen maestro*, porque entendí que lo que deseaba para mí era poner mis capacidades al límite, que es la única forma en que uno las puede sobrepasar; pero también entendí que lo que más quería era que yo pudiera entender que en la escuela no solo están los estudiantes corteses, tranquilos, respetuosos y dedicados, sino que la escuela es un lugar tan diverso como un pequeño mundo y que mi deber como maestro no era el de enseñar contenidos a niños ya educados, sino el de formar seres humanos, antes que cualquier otra cosa; quería que entendiera que las personas son lo que son a raíz de un contexto en el que habitan y que si mi pretensión es la de llegar a ser un *buen maestro*, debo aprender a interactuar con esos contextos y con las formas en que esos habitantes de dichos contextos perciben su alrededor y se relacionan con él.

Me he acordado de aquella maestra y de sus palabras, porque el motivo de esta carta es hablar de la Institución Camilo Mora Carrasquilla que, como bien saben, no se caracteriza por ser la más tranquila, ni la más sencilla, pues desde las palabras de algunos de ustedes mismos me han hecho saber que debo tener la mente abierta a las dificultades, más que todo administrativas en dicha institución.

De antemano, no quisiera que piensen que voy a hablar mal de la Institución, pues no es de mi interés juzgar los modos en que en cada comunidad se dan las interacciones, mi interés radica, más bien, en observar y contarles ahora a ustedes lo que allí me encontré, sólo con la intención de entender la forma en que funciona dicha comunidad académica, o mejor dicho, más que el funcionamiento —que puede llegar a ser un elemento demasiado complejo de entender —, me interesa encontrar los fenómenos perceptibles en dicha interacción.

Me han preguntado qué percepción tengo de esta institución a la que apenas me estoy acoplando y yo intentaré responderles con la mayor franqueza posible: han pasado un mes y tres días desde que di mi primera clase en La Danta, pero esta es la segunda semana que voy a la Institución Educativa Camilo Mora Carrasquilla, ubicada en el barrio Robledo, sector Fuente Clara, que se encuentra un poco más arriba del parque de Robledo, subiendo por la antigua vía al mar, sobre el margen izquierdo, entrando por una estrecha callejuela que casi siempre tiene un carril cerrado por arreglos en el acueducto y, por tanto, las personas que por allí transitan, tienen que ir con precaución, porque apenas alcanzan a pasar los carros y no hay andenes para los peatones, de modo que o pasan los peatones, o pasan los carros, y súmenle, que es una vía de circulación en doble sentido —ya se imaginarán el caos—.

Tengo interacción con tres grupos: todos los décimos; sin embargo, aún no he podido conocer a uno de esos grupos. En términos generales, les puedo decir, por la poca información que tengo —qué difícil se me ha hecho acceder a cualquier tipo de información—, que los estudiantes con los que tengo —y tendré— el placer de compartir, son alrededor de cien, con edades que oscilan entre los quince y los diecinueve años. Sé que el sector lucha con problemas como la delincuencia común y la drogadicción; sé que la institución es piloto en STEM + H en Medellín y también sé que encontrarle un espacio en la agenda a la rectora es más difícil que hacer que un presidente oiga las necesidades de su país.

Si me dicen que diga cuál es mi percepción de la institución en términos simples, en una oración, entonces tendría que definirla como “un estricto caos”.

Aunque en la institución se inculcan valores como la puntualidad, los que deben ser ejemplo de ello, simplemente digamos que, no todos lo aplican. Además es difícil la comunicación entre los diferentes actores de la comunidad académica, lo mismo que con la

comunidad en general, quienes se quejan constantemente de que las miles de páginas que tiene la institución, están todas abandonadas, que los números telefónicos nunca comunican o nadie contesta. Y claro, eso se presenta en muchas instituciones; como dije anteriormente, mi intención no es hablar mal de la institución, se trata de un fenómeno perceptible que me ha ayudado a entender el hecho de que la mitad de los estudiantes siempre lleguen con media hora de retraso o que falten siempre un mismo día de la semana (hay estudiantes que no van los viernes, otros que no van los miércoles), o que no entregan trabajos o los entregan con dos meses de retraso. Allí hay que entender que en dicha interacción hay un desfase entre lo que se pretende establecer como la norma y lo que se transmite en las palabras y en las acciones; supongo que al estar inmerso en dichas dinámicas no se percibe esta situación, pero para el ojo extranjero es más evidente que las dinámicas administrativas también se reproduzcan en las dinámicas estudiantiles.

Otro fenómeno que pude observar es que, pensando en combatir situaciones como el bullying o los daños a los bienes públicos, la intención de aplicar correctivos pedagógicos, terminan convirtiéndose en simples actos punitivos, sin trasfondo formativo y en el escarnio público cuando, por ejemplo, se llevan a los estudiantes que incurren en el bullying, a recorrer todas las aulas “exponiendo” el tema, obligados además a contar qué fue lo que hicieron para merecer dicho castigo; en realidad, lo único que se está exponiendo es a los estudiantes y cabría pensarnos otras formas que aboguen por un verdadero aprendizaje en lugar de poner al estudiante en una situación de señalamiento, donde no aprenderá nada y, posiblemente, se sienta desafiado por el sistema: “a ver, ¿quién aguanta más? ¿el estudiante o el sistema?”.

Creo que si no se han dado este tipo de conversaciones allí es por otro de los fenómenos que logré observar y es que el tiempo para compartir con los colegas y crear

vínculos con el otro es escaso, casi nulo: demasiados proyectos. Los maestros están atestados de proyectos, que si esto, que lo otro, y no es que los proyectos sean malos, todo lo contrario, los proyectos son incluso muy necesarios, pero en medidas razonables, tanto por los estudiantes, como por los maestros; cuando se exagera la cantidad de proyectos en una institución educativa, lo que se sucede es que no se logre nada con ninguno de ellos, porque no hay tiempo suficiente para dedicarle a cada uno de ellos ni al *otro* que se encuentra a mi lado, de crear vínculos que nos permitan convivir más allá del simple trabajo. Esta situación me hace pensar que allí, como en muchas instituciones educativas de Colombia se nos ha olvidado que el maestro no es solo un trabajador, que no solo va allí a trabajar, sino a formar y que, para hacerlo *bien*, también necesita que sus condiciones mentales sean las mejores posibles, por lo tanto, deberíamos empezar a cuidar su salud y su tranquilidad, poniendo las cargas y libertades en un punto de equilibrio. Eso me hace acordar de algunas palabras que leí en un ensayo de un maestro que admiro profundamente y que admiraré siempre profundamente, a quien debo también el superar mis crisis de vocación, reafirmandome siempre:

“Alcanzar la sabiduría es llegar a encontrar el equilibrio entre tantos llamados o vocaciones. El ser humano es un ser muy complejo. No lo podemos mirar desde un solo ángulo. Debemos tratar de comprenderlo, íntegramente, y así deberíamos mirar a la sociedad y sus culturas. De allí la sabiduría de los antropólogos, los científicos sociales modernos que más promesas pudieran hacer concebir a la humanidad. Ellos toman el punto de vista de la integridad de las culturas y la línea ética del gran respeto por todas ellas. Porque todos los elementos de la cultura de un pueblo son muy imbricados entre sí, y tratar de modificar uno, sin modificar los demás, es imposible, y muchas veces —aunque parezca conveniente —puede ser perjudicial” (Abad Gómez, 1996, p.51).

Creo que, al día de hoy, en mi paso por las instituciones educativas que han conformado mis prácticas, tanto tempranas, como pedagógicas, he logrado encontrarme con un montón de situaciones difíciles, de estudiantes e instituciones que han sido un desafío para

mí y que me han ayudado a desarrollar habilidades que desconocía que tenía, que me han hecho replantearme las disposiciones didácticas, reconfigurar mi *praxis* pedagógica al interior y por fuera del aula y he aprendido a afrontar dichas situaciones siempre con la frente en alto, al igual que el espíritu y después de todo, me gustaría agradecerle a aquella maestra por la fortuna de haber contado con su presencia en mi historia de vida como maestro:

¡Gracias, maestra Gloria Zapata!

REMITENTE: Alejandro
DESTINATARIOS: Alexis, Jeniffer y Cristian.
Medellín, domingo, 22 de abril del 2018.

¿DE DÓNDE PARTIR?

Sí, es cierto. Tan cierto como que estamos vivos. Sí, es cierto: esto de ser maestros en formación nos lleva a territorios (no pretendo ahora explicar todo lo que este concepto trae consigo) que pueden ser, más allá de buenos o malos, agradables o incómodos. Sí, es cierto: al final de este trabajo debemos darle gracias a todos esos maestros que nos han traído hasta aquí, a pesar de que ni recuerden nuestros nombres o, en caso de hacerlo, no estén interesados en leer estas páginas. Y, sobre todo, es más que cierto que algunos colegios nos han formado tanto en el quehacer como en el pensar, y eso —con todo nuestro proceso —es la mejor prueba de nuestras intenciones de trabajo de grado.

Pero, para llegar a esta reconfiguración de la praxis, debemos pasar evidentemente por espacios educativos. Este año que pasó, en medio de dos colegios alejados de mi hogar, me ha servido para entenderme un poco más como maestro en formación, como maestro que debe aprender continuamente, siendo así testigo de lo que tantos profes y teóricos nos han insistido: esto de ser maestro es una condena a aprender eternamente.

Dos fueron mis escenarios pasados: El Camilo Mora, del cual vos, Lex ya pudiste dar cierta descripción; el otro fue el CER Obispo Emilio Botero, en las montañas de Marinilla.

El segundo será el que me ocupe en este momento. Una topografía de allí podría ser: un espacio abierto, casi sin paredes visibles, que permite tener un fondo pintado con las montañas más verdes y un cielo que las baña, a veces, con unas nubes frías que se llegan a

colar en los seis salones de la planta. Sus salones son espaciosos, asegurados con una puerta negra bastante pesada, pero con unas puertas traseras de vidrio que funcionan como ventanales y hacen obsoleta la iluminación artificial. Súmele dos pisos: en el primero está la cancha —abierta al público —, los salones, los baños y una sala de profesores que tiene un ventanal abierto para un ejercicio panóptico; lo cierto es que eso no sirve allí, no es necesario, los chicos van a la escuela con cierto gusto, y la cuidan siendo conscientes de lo bonita que es. El sótano es un laboratorio que parece viejo —a pesar de ser nuevo —y un restaurante con capacidad para todos los estudiantes de la institución —que son pocos —.

De todo ello, lo que más me ha interesado y gustado no es el espacio, que es hermoso y permite respirar constantemente un aire frío y puro. Mi gusto por viajar allí radica en los estudiantes, en sus historias y sus diferentes formas de disponerse al momento de ver llegar conmigo a unas formas de estar en la escuela. Los chicos son estudiantes entre 14 y 18 años, que cursan desde octavo hasta décimo y que, antes de llegar a la escuela, están inmersos en las obligaciones que una vida campesina trae consigo; esto no lo puedo afirmar para todos, pues es evidente que no todos deben trabajar, pero sí son muchos los que llegan con cara de agotados, con sus manos aún un poco sucias o su uniforme empantanoado: estar en la escuela, para ellos, es un camino que les presenta otras posibilidades de vida, otras formas de estar en el mundo ¿será igual para los maestros que cohabitamos ese espacio en la montañita más alta?

Rubios, morenos, pálidos, altos, bajos, flacos y gordos. Todos, metidos en un mundo montañoso que no visualiza una mega urbe, pidiendo a gritos ser observados y escuchados, esperando recibir un conocimiento que venga de “afuera” y que les permita darse cuenta de si son privilegiados o víctimas en un mundo rural que parece ser —incluso para ellos —tan

imaginario, tan poco real... Digo que incluso para ellos, pues en sus realidades el campo de “descanso” no existe; el campo es un lugar de trabajo, un lugar donde todo tiene su desorden social y pragmático, que ensucia las manos, los pies y que, ante todo, posee un silencio constante que es el caldo de cocción para que todos se conozcan entre sí.

¿Qué más poder decir de unos habitantes de una institución educativa “innovadora” pero fuertemente olvidada? Que han sido siempre espectadores de un proceso de “urbanización” que pasa por encima de sus realidades y les lleva tablets y tableros digitales a un sector donde no llega el internet. Así estamos. Mirádonos de frente con unos estudiantes que tienen mil historias ancestrales que contar y todo un conocimiento nuevo que, apenas, logramos imaginar.

Si me preguntan hoy qué es lo que hace a un colegio ser ese colegio en específico, diría yo que es su contexto, pero no entendido bajo esa forma académica que tanto nos bombardea; es su contexto, generado por los estudiantes y la comunidad en general: sus miradas, sus historias, sus intenciones, sus manos, sus pies: ese es el contexto, esa es la escuela, de ahí debemos partir.

OROGENIA ANDINA: ¿QUÉ ESPERABAN, PLANICIE? ¡NO SEÑOR!

MEDELLÍN ES UN VALLE COMO PARA EMBOLATARSE

¿Está muy alta la montaña? ¿No le gusta subir y bajar? ¿el camino se le hace difícil? ¿Siente que va de páramos a fosas marítimas? ¿Pues, qué esperaba, planicie? ¿Esperaba que el camino fuera fácil? ¿Esperaba hechos sencillos de comprender? ¿Quería soluciones recetarias? ¿Instrucciones precisas? Pues, ¡no señor! Es que caminar implica un esfuerzo, andar es un ir y volver, no hay andar sin desandar, viajar es también explorar y, por tanto, enfrentarse a las vicisitudes de lo desconocido, a la incertidumbre del destino.

Ahora se encuentra en la vía de la narrativa conceptual. Bueno, dejémoslo claro para que luego no se enoje con nosotros por ser vagos o imprecisos, lo de narrativa es más de nombre que de hecho... se trata de una vía híbrida, donde las bifurcaciones se entrecruzan constantemente, es una vía entre narrativa y epistolar. ¿No era lo que esperaba? ¿no fueron tan precisas las indicaciones que le dimos al principio? Pero obviamente tenía que perderse, ¿aún no se da cuenta? Solo se puede encontrar aquello que se ha perdido. Esta es una búsqueda de sí mismo, ¿en dónde ha de encontrarse? ¡Pues vaya usted a saber! Nosotros ya cumplimos con nuestro deber de meterlo en el camino para que se embolatará, ahora es a usted al que le corresponde encontrar la salida del laberinto. Pero no se preocupe, tampoco lo vamos a dejar solo, ¡claro que vamos a caminar con usted! y ¡claro que llevamos las herramientas del caminante! A continuación, entregamos todo lo que necesita saber y llevar en su maleta de maestro viajero para llevar a buen término esta aventura andariega.

REMITENTE: Alejandro

DESTINATARIOS: Cristian, Jeniffer y Alexis

FECHA: 25 de octubre de 2018, San Antonio de Prado.

SOBRE NUESTRA EDUCACIÓN

“Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste.”

~Freire

Hablarnos a nosotros de algo tan excepcionalmente gigante como es la educación, pareciese ser un debate que se escapa de nuestros dedos, no solo en las conversaciones de pasillo, de café, de cerveza, sino también en los conversatorios y espacios académicos que la misma universidad y nuestra vida académica nos presenta. Es un debate, un debate abierto, y por ello, es educativo en su esencia.

Podríamos decir —y me atrevo directamente a tomar la voz por todos— que las concepciones que una y otra vez hemos generado en cuanto a la educación implican tres ámbitos, tres características que nos permiten tener un suelo sobre el cual pararnos no solo como estudiantes universitarios que se verán enfrentados a una academia rígida y estructurada, sino también como maestros, maestros en formación: primero, que la educación está caracterizada por un grado pleno de crítica; segundo, que la educación, en su práctica— tanto escolar como de otras institucionalidades —es autónoma; y tercero, que la educación requiere de unas narrativas que le permitan expresarse, no solo en su fundamento teórico, sino también en medio de su práctica y su desarrollo, desde las diversas perspectivas que sus actores (maestros, estudiantes, directivos, padres, etc.) puedan brindar.

Tal vez es por ello que nos hemos encontrado en todos esos espacios comunes, intentando dar un orden a ese caos de ideas que nuestros años de formación nos ha generado. Esta carta, compañeros, colegas, amigos, es para intentar dejar un poco más claro aquello que consolidamos juntos cuando hablamos de educación.

Para iniciar, sería preciso —como hemos visto en las revisiones de otras tesis— hacer un “barrido” teórico por algunas de las propuestas que se han formulado sobre *qué es* la educación. Yo sugeriré, como lo hago siempre, intentar no teorizar la vida, o la educación, en este caso, sino dejar que ella misma nos vaya poniendo en el camino las teorías que permitan explicar aquello que observamos, que experimentamos, que sentimos; a mi pensar, no tenemos un afán por ser científicos, sino por ser maestros, y en esto último reconocernos como generadores, receptores, suministradores, amigos, hermanos y compañeros del conocimiento y sus formas, desde las más “inquebrantables” hasta las más “flexibles”.

Sin embargo, en lo que nos llama a conversar (porque estas cartas, amigos, son la más dulce conversación que esta tesis podría regalarnos), no puedo hablar de educación sin consolidar mis experiencias alrededor de “lo que es la educación”. Lo primero, es que no pienso reducir su significado a lo que nuestro Estado la ha querido dirigir: “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Art.1, Ley 115 de 1994). No, la educación no es solo un concepto abstracto u objeto de ley, sino que es algo más allá, nos lleva a pensar en un *medio*, en una necesidad social, cultural, personal, pero sobre todo, humana, pensando tal vez en Dewey cuando nos expresa la educación como un medio de continuidad social dado entre la experiencia y la vida (Dewey, 1997).

Aquello, a la larga, no termina quedándose quieto en una misma forma de definir; es preciso siempre tener en cuenta el carácter cambiante de la educación en la forma de entenderla, y que esta figura estática que parece contemplarse en nuestros tiempos no es propia de su esencia, sino más bien una consecuencia de aquello que ya nos anunciaba Freire, en diálogo con Illich, acerca de la educación como poder (Freire, 1975): la educación, a pesar de concebirse como una necesidad, como un medio, es también un instrumento y, más precisamente, una herramienta del poder para el poder. Esto radica en la escuela como centro madre de la educación. Las escuelas, al ser estatales, productos de la “democratización” y la “socialización”, tienen una funcionalidad adoctrinadora que, al final de cuentas, se compone de unos ciclos claves derivados del ejercicio del poder. Es preciso, desde aquí, entender la educación en dos vías, las cuales conforman tanto la esencia como la parte práctica de la educación: una necesidad humana para coexistir, para entenderse y comprenderse entre sí, pero a su vez como instrumento que permite el acercamiento y el ejercicio del poder.

Inicialmente, podemos hablar de una educación como un acto crítico. Más allá de una discusión epistemológica, sabemos bien que la educación, en su desarrollo concreto, es un acto que implica a la humanidad en consecuencia con sus ideales y posturas. Aquello es lo que le permite tomar una materialización que implica, en su más profunda esencia, la crítica como forma de existir y desplegarse. Es preciso aquí entender la crítica en educación como un proceso activo que apunta a una comprensión más profunda de la misma. ¿Qué significa esto? Pues, como nos diría Butler (2002), pensando en Foucault (1978), la crítica se puede definir solo a partir del objeto que critica; esto significa que la crítica en la educación es una crítica diferenciada, y que cuando pensamos en una educación como acto crítico, no necesariamente nos limitamos a una educación crítica desde el paradigma freireano, sino

también en las diferentes manifestaciones educativas que se han venido dando tanto en instituciones estatales como en las demás formas, tal vez ni siquiera institucionalizadas.

Lo que propongo es entender la educación como una apuesta constante encabezada por diferentes personajes o instituciones, los cuales, a su vez, van desarrollándola conforme consideran que es mejor o buscando su propio beneficio. No es difícil para nosotros plantear que, dentro de nuestro país, el neoliberalismo apunta a generar escuelas y sistemas educativos que privilegian a algunos cuantos y a la prolongación de unas condiciones socioeconómicas específicas, pero, siendo más enfáticos, tampoco podemos negar que en cada una de las escuelas que visitamos, en sus distintos territorios y contextos, podemos ver que hay una apuesta y una consolidación de educación, tanto en un *qué* como en un *para qué* y en un *cómo*. Estas preguntas (qué, cómo, cuándo, dónde, para qué, por qué, etc.) ante el desarrollo y la conformación de la educación en cada contexto, son las que permiten ver que la educación se da como acto crítico: cada comunidad, cada barrio, cada familia, cada rector, cada profesor, cada grupo de estudiantes, va organizando la educación según sus necesidades y sus aspiraciones tanto ideológicas como materiales y sociales, como el resultado que deviene de las preguntas y de una evaluación constante de la educación como constructo humano.

Es claro que de allí emergen las posturas de Freire, Illich, Kincheloe, Giroux, etc., de las respuestas a un contexto y a unas preguntas específicas, pero aquellas *teorías críticas de la educación o educación crítica* son solo algunas de las formas de las manifestaciones del acto crítico mismo que significa la educación. Con ello, podemos entender también que el mismo conductismo, ese que se ataca abiertamente y que, como tragedia griega, adoptamos sin darnos cuenta, es también producto de una ideología y una pregunta acerca de la

educación. Lo anterior no significa que yo sugiera o reniegue del conductismo como forma de ejercer la pedagogía, lo que afirmo es el carácter crítico inherente a la educación. Pareciese que entre nosotros, al mencionar “educación”, nos llegasen más cuestionamientos que aciertos, y considero que esto nos debe motivar porque significa que estamos caminando por un sendero que nos incita a la búsqueda.

Junto a ello, este acto crítico tiene todo que ver frente al ejercicio del poder: las pedagogías críticas proponen educar al proletariado para que sea consciente de su cultura y sus capacidades, y así se haga responsable y tome el poder; pero también, la educación emprendedora, abanderando el empoderamiento y la iniciativa propia, hace parte de unas miradas bancarias que apuntan al individualismo, al ejercicio educativo en función de la aspiración económica y a la estructuración de las formas jerárquicas que mantienen el poder para algunos por encima de otros. Toda postura y mirada educativa hace parte de un proceso crítico y a su vez de una mirada sobre el poder. Es por ello que un país decide invertir o no invertir en educación, y de ahí que las escuelas se conviertan en facilitadoras del conocimiento o en centros en donde el saber se concibe como un proceso de transmisión descontextualizado. Entre educación, crítica y poder, parece haber una relación intrínseca determinada por la persecución y manutención, el desarrollo y la consolidación, y esto es importante tenerlo siempre en cuenta, repetírmolo una y otra vez, pues son cosas que ya se saben, como diría Orwell “los mejores libros (...) son los que te cuentan lo que ya sabías” (1948, p. 214).

También es claro —porque lo estamos viviendo —que la educación, en su práctica directa, es autónoma: cada espacio, cada clase, cada taller, cada consejo, etc., se rige directamente por la autonomía tanto de quién enseña como de quien aprende. Es decir, el

maestro, a pesar de tener un “canon” ya definido a partir de estándares o planeaciones curriculares, decide de qué hablar y cómo hacerlo, se posiciona como personaje autónomo y desarrolla desde allí todo un ejercicio que espera genere un pensamiento o reflexión, igualmente impulsado por la autonomía y la propia convicción; además, el estudiante recibe solo aquello que desea en verdad recibir: todos sabemos que memorizamos mucho pero aprendemos poco, y es precisamente por esta autonomía que nos impulsa a “tomar” solo aquello que decidimos por una u otra convicción realizar en nuestro pensamiento. Esto, en esencia, podría parecer irrelevante, pero a fondo nos permite entender que la educación no es un “algo” que podemos manipular por encima del ser humano; al contrario, es aquella necesidad que vamos acoplando, exigiendo y construyendo en cooperación con los demás. Esto es esencial para nuestras reflexiones últimas, pues nos muestra que es imposible “planear” (para dar un ejemplo) sin contar con esos *otros* que hacen parte de todo un proceso. Por eso, no deja de causarme gracia cuando nos reunimos para planear todas las clases en equipo: en el fondo todos sabemos que no vamos a seguir esa planeación estrictamente, ni siquiera al cincuenta por ciento, pero planeamos para tener un suelo sobre el cual pararnos, aunque al final de cuentas resulte un poco inútil. Pero no inútil porque sea innecesario, sino porque debe ser revisada y reestructurada constantemente luego de llegar al aula: solo basta una frase de un estudiante para decirnos “carajo, tengo que cambiar lo que planeé”, y allí es donde entra nuestra autonomía, esa capacidad de leer el mundo, leernos, leer los encuentros y decidir formas, métodos, caras, gestos, palabras, temas, silencios.

Es esto último lo que nos dice que necesitamos narrativas cuando hablamos de la educación: la educación es un proceso, una necesidad, un “algo” que se lee, y como se lee, se narra. Lo hemos vivido cuando llegamos después de cada encuentro a desahogarnos, a

hacer esas “catarsis”, a generar de los seminarios una especie de lugar de confesión. No solo es esta última práctica, son todas las que están llenas de espacios donde todos, alguna vez, hemos hasta agudado el ojo solo de recordar lo que nos pasó en la última visita al espacio educativo; y no somos solo nosotros, hemos hablado con profes (con larga o corta experiencia), que han agudado el ojo al recordar lo que como maestros les ha sucedido.

Es porque la educación es un suceso humano, un proceso, una necesidad que parte de la esencia misma del hombre, y el hombre requiere de narrar para vivir. Narramos nuestros días, narramos los días de los otros, disfrutamos que otros nos narren, y leemos la educación y nuestro quehacer cuando narramos, leemos y nos leemos en aquello. Es por ello que nosotros, maestros en formación, nos vemos casi que obligados a contar y contarnos lo que estamos pasado en este justo momento. Es por ello que de la educación salen siempre historias, anécdotas, recuerdos, consejos, libros, etc. Nuestra obligación ahora, más allá de un deber académico, es contar, es narrar, es investigar en lo narrado, es generar y crearnos como narración constante; compañeros, amigos, profes: narrémonos hoy y siempre.

REMITENTE: Jeniffer
DESTINATARIOS: Alejandro y Cristian
Medellín, 14 de octubre de 2018.

LA NECESIDAD DE NARRARNOS

El reloj de arena - Jorge Luis Borges

*Está bien que se mida con la dura
Sombra que una columna en el estío
Arroja o con el agua de aquel río
En que Heráclito vio nuestra locura.
El tiempo, ya que al tiempo y al destino
Se parecen los dos: la imponderable
Sombra diurna y el curso irrevocable
Del agua que prosigue su camino.
Está bien, pero el tiempo en los desiertos
Otra substancia halló, suave y pesada,
Que parece haber sido imaginada
Para medir el tiempo de los muertos.
Surge así el alegórico instrumento
De los grabados de los diccionarios,
La pieza que los grises anticuarios
Relegarán al mundo ceniciento
Del alfil desaparejo, de la espada
Inerme, del borroso telescopio,
Del sándalo mordido por el opio
Del polvo, del azar y de la nada.
¿Quién no se ha demorado ante el severo
Y tétrico instrumento que acompaña
En la diestra del dios a la guadaña
Y cuyas líneas repitió Durero?
Por el ápice abierto el cono inverso
Deja caer la cautelosa arena,
Oro gradual que se desprende y llena
El cóncavo cristal de su universo.
Hay un agrado en observar la arcana
Arena que resbala y que declina
Y, a punto de caer, se arremolina
Con una prisa que es del todo humana.
La arena de los ciclos es la misma
E infinita es la historia de la arena;
Así, bajo tus dichas o tu pena,*

*La invulnerable eternidad se abisma.
No se detiene nunca la caída
Yo me desangro, no el cristal. El rito
De decantar la arena es infinito
Y con la arena se nos va la vida.
En los minutos de la arena creo
Sentir el tiempo cósmico: la historia
Que encierra en sus espejos la memoria
O que ha disuelto el mágico Leteo.
El pilar de humo y el pilar de fuego,
Cartago y Roma y su apretada guerra,
Simón Mago, los siete pies de tierra
Que el rey sajón ofrece al rey noruego,
Todo lo arrastra y pierde este incansable
Hilo sutil de arena numerosa.
No he de salvarme yo, fortuita cosa
De tiempo, que es materia deleznable.*

El tiempo nos transcurre de manera inefable, se nos va la vida, amigos, y a esta realidad inevitable solo tenemos como escapatoria aquella historia que se enmarca en las curvas juguetonas de palabras que van, vienen, o que permanecen en el tiempo. Nuestra historia se constituye a partir de un tejido inagotable de hilos que contienen nuestras experiencias. Por ello, compañeros, extendiendo una invitación para que nos narremos en este camino de la experiencia de educar, de educarnos, de compartir mediante las narrativas que nos habitan.

Pero, antes de emprender el recorrido por los senderos de la palabra, quisiera que nos preguntásemos de qué se configura ese misterio que encarna la narración de la vida, cuál es el artificio de la palabra que nos permite evocar para construir; ante estas cuestiones me atrevería a afirmar que es el lenguaje el artificio que ha posibilitado construir nuestro universo como símbolo del territorio que habitamos. Podría, tal como lo ha mencionado Alejo en diversas ocasiones, teorizarse la experiencia de la narrativa, o plantearla desde un punto de vista epistemológico, pero perdería el sentido que ha tenido durante la vida del hombre el

tratar de sintetizar en conceptos vacíos o abstractos *eso* que nos hace humanos, eso que nos constituye como sujetos sociales, eso que es materia de la vida misma. La narrativa, aludiendo a una de las afirmaciones más contundentes que puede haber realizado Alejo, es aquella que, en el acto educativo, nos ha permitido construir un universo simbólico devenido de nuestra experiencia en la relación con la cultura, el entorno y el contexto. La narrativa, amigos, así como la educación, es un acto político, un acto que no se califica desde la neutralidad, sino que implica la construcción de un universo simbólico que nos permita interactuar con los demás a través de las convicciones e inquietudes que nos habitan; tal como lo mencionaría Brunner (2004) el “lenguaje no solo transmite, el lenguaje crea o constituye el conocimiento o la ‘realidad’ (...) El lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de cultura, no del consumo de conocimientos o la adquisición de conocimientos solamente.”

(p. 137)

Luego de sustraer el significado que sobre la *educación* queda implícito en la carta de Alejo, me queda instaurada la convicción de poder entender esta como una forma de leer el mundo, de aprender a nosotros mismos; por ello que, desde mi perspectiva, lenguaje y educación, narrativa y educación, son dos conceptos, dos experiencias que se encuentran indiscutiblemente relacionadas, dos universos simbólicos que se sustentan, se retroalimentan, se complementan. El acto narrativo implica procesos que no se escapan de la necesidad de leer, de decodificar ese mundo tangible que nos rodea; por ello, el acto de leer el mundo es el punto de partida para interpretarlo, comprenderlo, narrarlo y, con ello, adoptar una manera particular de habitarlo; por tanto, enseñar es, en este sentido, un proceso mediante el cual nos narramos juntos.

La narrativa, no solo en la escuela, sino en cada uno de los senderos que conforman la vida, ha sido la voz que nos ha permitido configurar un entramado a partir de nuestras experiencias para dotarlas de significado; nos permite, además, realizar una relectura de la propia vida como una forma de ordenar los acontecimientos acaecidos, como una forma de construir una proyección del ser en el propio trasegar histórico, como una forma de exponer la incertidumbre que habita en cada uno de nuestros pasos, como una forma de zurcir el tejido de nuestros recorridos físicos y existenciales, de nuestras rupturas, encuentros y desencuentros. Esta, queridos compañeros, es la razón de ser que, desde mi punto de vista, habita nuestro quehacer en permanente construcción, inacabable, inabarcable...

Podemos narrar nuestros caminos cuando hemos hecho una relectura de la vida que hemos recorrido en el viaje que constituye el paso del tiempo y, es narrando estos recorridos que antes parecían permanecer disgregados, en donde se resignifica cada acontecimiento que ha acompañado nuestro trasegar, cada certeza, cada una de las dudas e incertidumbres. La narrativa, en este sentido, nos permite realizar una ordenación de la vida a través del lenguaje, ese que nos posibilita enrarecer las realidades que nos embargan, alejarlas de la concepción ordinaria de la vida diaria conduciéndonos a una producción de significados continua, en palabras de Bruner (2004), a una subjuntivización de la realidad, que constituyen las tensiones propias de una historia en construcción.

La narrativa se puede consolidar aquí como una forma de ordenar en diferentes esquemas temporales todas aquellas inflexiones, rupturas, encuentros y desencuentros que han acompañado los pasos que han buscado aquellos senderos que se deben recorrer o que quieren ser recorridos; por tanto, se ha erigido como la herramienta que, por excelencia, nos permite llegar a la reflexión y/o comprensión de la condición humana, esa que está

constituida a partir de los senderos que nos quedan por recorrer, esa que se edifica a partir de las intenciones, las vicisitudes y las rupturas constantes que posibilitan la reconfiguración del propio ser. Narrar es, entonces, habitar el territorio de la conciencia, movilizarse a través de la fluctuación de los recuerdos e ir al compás de la vibración del alma, esa que se encuentra en permanente movilización, esa que avanza a pasos presurosos cuando el corazón retoza de palpitaciones, esa que logra restablecer su originaria calma cuando las brisas de los recuerdos así lo posibilitan.

Pero, si tratara de definirles a ustedes en una frase clave lo que subsiste en la esencia de la narrativa sé que mis palabras serían insuficientes; hasta ahora, solo he podido mencionar, y siento que ya el tiempo se me agota, el carácter subjetivo que se encuentra implícito en el acto narrativo, pero ¿qué hay más allá de entender la narración como una representación simbólica del territorio mental que habitamos?

En muchas de nuestras conversaciones hemos recalcado la importancia de reconocernos como sujetos sociales, como seres que constituyen una matriz social cuyos significados nos permean, cuyo significado, a la vez, conformamos. En tal sentido, propongo también, tal como menciona Brunner (2004), entender el acto narrativo como un constructo social, como un constructo que se ha nutrido históricamente de diversos instrumentos culturales que, a su vez, han generado las condiciones de posibilidad para construir y consolidar procesos de identificación individual y colectiva; entendiendo el acto narrativo de esta manera, es tan solo una de las aristas que nos permiten relacionarlo con el acto educativo, tal como lo mencioné antes, desde un proceso complementario y recíproco.

Si en el acto educativo nos apropiamos de las herramientas que nos provee el lenguaje para consolidar nuestra realidad mental, así mismo, el lenguaje establecerá grandes posibilidades para forjar bases sólidas sobre las que podamos construir sociedad;

“Una vez que adoptamos la idea de que una cultura en sí comprende un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente por aquellos que participan de ella, la función constitutiva del lenguaje en la creación de la realidad social es un tema de interés práctico.” (Brunner, 2004, p. 128)

por tanto, la enseñanza del lenguaje en la escuela, la enseñanza del lenguaje desde la mirada holística que hemos estado desarrollando a lo largo de este proyecto viajero, es la que nos permitirá elaborar los significados a través de los que habitaremos el mundo desde una permanente reconfiguración del ser, desde la certeza del carácter inacabado al que el ser humano ha estado históricamente sometido.

REMITENTE: Alejandro
DESTINATARIOS: Cristian, Jeniffer y Alexis
San Antonio de Prado, 2 de noviembre de 2018.

MÁS QUE CARTAS, NUESTRAS CARTAS

“Escribir, para mí, es tanto un placer profundamente experimentado como un deber irrecusable, una tarea política que es preciso cumplir”.

~Freire

¿Por qué escribimos? No creo que escribamos, como nos han dicho tantas veces, solamente para que un *algo* no se pierda en el tiempo. No creo que Homero – si existió uno solo – haya escrito las historias de su pueblo para que no se perdieran en el tiempo y el olvido. Es decir, de no olvidar hay quienes se encargan: oradores, cuenteros, abuelas, tíos, madres, etc. No, escribir tiene otro carácter, algo más interno, más personal, más estético. Ahora, ¿por qué escribe un maestro? o, específicamente, ¿por qué escribimos los maestros en formación? A veces, para muchos, la escritura nos ha significado una tarea casi agobiante: hay que vernos a todos a final de semestre, alguna vez, escribiendo todo lo que no escribimos en el semestre acerca de la escuela, la práctica, etc. Sin embargo, cuando escribimos, sea cual sea el momento, sabemos que algo pasa, que se convierte en algo más allá de un “entregable académico” o de un requisito para las notas.

Si me preguntan por qué escribimos nosotros cuatro, en equipo, como amigos, es precisamente porque tenemos un deber para con nosotros mismos, nada más. Y este deber no significa algo malo o impuesto, al contrario, es una manera de sentirnos libres ante algunas de las imposiciones académicas que pueden resultar asfixiantes e impersonales. Recuerdo aún que hace muchos meses, cuando planteábamos cómo escribir para nosotros entrábamos en la encrucijada de los métodos que la investigación biográfica nos traía, sin siquiera haber

comenzado a leer plenamente a Botía. Entre tanta discusión decidimos que la carta tenía una potencialidad distinta, una capacidad de contener a cada ser humano, a su esencia, y al mismo tiempo mantener un rigor conceptual que se nos exigía desde otros espacios; pero ¿cómo sostener las cartas en un mundo de comunicación inmediata? añadiendo a ello que nos vemos cada ocho días e, inevitablemente, hablaremos de nuestros pensamientos, concepciones, críticas, etc. Creo que aquí es donde juega un papel esencial aquello que dije al principio, aquello de que escribir no es solo para plasmar más allá del tiempo: la escritura exige cierta entrega, requiere darnos ciertos espacios de encuentro con las palabras y el pensamiento al mismo tiempo: “podríamos hablar mucho hoy, pero lo que queda estará en la carta”, es lo que básicamente hemos dicho en algunos encuentros, ¿Qué significa aquello? Significa que en la carta nos tomamos un tiempo para pensar verdaderamente, un momento para encontrar la conexión de lo dicho, lo sentido y lo pensado, un espacio de calma (o desespero, según sea necesario) para entablar una conversación ininterrumpida con aquellos que sabremos leerán atentamente lo que queremos expresar, además de saltar las murallas del lenguaje rígido e inmóvil propio de la escritura académica a la que todos cuatro nos hemos negado con anterioridad. Si buscamos tener una palabra propia, pero a su vez una conversación entre todos, es preciso encontrar puntos de encuentro para ello: sabemos que si escribimos todos sobre el mismo texto, algo sucederá: un último integrante editará y se perderán muchas voces allí. Esa escritura académica sería como un holocausto a estas voces libres y a estas sensaciones de maestros que, claramente, nunca podrán ser unificadas bajo un mismo clamor o una sola experiencia.

La carta entonces es eso: La posibilidad de tener una verdadera voz en medio de la *inflexibilidad sonora* que nos entregan nuestros tiempos.

Graciosamente, frente a todo lo dicho aquí, el Diccionario de la RAE (2014) opina algo muy simple de la carta: “Papel escrito (...) que una persona envía a otra para comunicarse con ella”. Si esto es la carta, compañeros, ya la embarramos. Yo nunca he recibido un papel para comunicarnos, además de que nuestros intereses – creo yo – van más allá de lo comunicativo. Si consultamos por *epístola* nos dice que es “una carta o misiva que se escribe a alguien”. Básicamente igual, ¿entonces por qué entender que la carta es algo más? Creo que aquí, el hecho de generar un concepto debe hablar más de lo que se ha hecho que de lo que se ha dicho: *Cartas a Cristina* (1996), *Cartas a Eugenia* (1982) y *Carta a un joven profesor* (2006) son obras epistolares en las que Freire, Holbach y Meirieu nos permiten comprender más del ejercicio escrito, crítico y epistolar, que cualquier definición antes obtenida: la carta permite expresar más abiertamente al escritor que cualquier otro ejercicio escrito. Es como tener que dejar de actuar elegantemente para poder entregar lo que somos no solo como académicos sino, más importante aún, como seres humanos.

Amigos, compañeros, maestros; si hemos elegido la carta precisamente por sus particularidades y oportunidades frente al ejercicio de escritura y, sobre todo, de formación y comprensión en aquello de *ser maestros*, entonces podría yo decir que hemos cumplido con este primer objetivo tácito en nuestro proceso. ¿Podría haber dicho Freire tanto en un ensayo como dice en las dieciocho cartas a Cristina? ¿Podría Holbach expresar sus puntos filosóficos de una forma tan cercana en un libro teórico sobre el ateísmo? ¿Podría Meirieu darnos esperanzas si lanzara solo comunicados o artículos? La carta es un elemento más de esa “inspiración” que nos llega en medio de un sermón en clase, es el brazo ayudante de los pensamientos más profundos que nos llegan y que, en la inmediatez del diálogo, no logra encontrar palabras precisas.

¿Podría una concepción extenderse más? Obviamente, pero creo que esa no es mi forma, incluso les confieso que había escrito algo de unas ocho páginas aludiendo solo a *formas* y *estilos* de la narración, pero atendiendo a conservar nuestra plena voz en cada carta, en cada espacio, prefiero dejarlos con aquello que en verdad ha conmovido nuestro quehacer en algún momento, porque todo lo demás está en otros libros.

Gracias por permitirme y permitirse escribir.

EMITENTE: Alexis
DESTINATARIOS: Jeniffer, Alejandro, Cristian
Medellín, 25 de noviembre de 2018.

EL TERRITORIO DE LA PALABRA O EL LENGUAJE COMO TERRITORIO

*Mis ojos, faros de angustia,
trazan señales misteriosas
en los mares desiertos.*

*Y eterna,
la llama de mi corazón
sube en espirales
a iluminar el horizonte.*

~Alfonsina Storni

Que “la educación está caracterizada por un grado pleno de crítica” es menester de la emancipación rancieriana a la que debe abocarse todo maestro que se sepa ignorante, que a su vez no admita el estancamiento y que propenda por la búsqueda del conocimiento. ¿Qué sería el maestro si fallara en alguno de estos aspectos? El resultado sería siempre el mismo: un autómatas que replica las viejas formas funcionales para un estado que alimenta a las élites y devora a los obreros; en palabras simples, su pensamiento sería circular, delimitado desde su exterior por la amplitud de unas formas que se han ido construyendo históricamente y, por el interior, por el apartheid educativo que se ha configurado alrededor de los menos favorecidos por la otra historia, esa que no está en los libros: la historia de los derrotados.

Que “la educación, en su práctica —tanto escolar como de otras formas de institucionalización —, es autónoma”, es un ideal que apunta directamente a esos procesos de rescate de los saberes previos y de la construcción del conocimiento colectivo y, en ese sentido, tendríamos que añadir a las tres primeras conclusiones de nuestras conversaciones sobre educación —y me disculpo por añadir esta antes de mencionar la tercera, pero se hace

necesario desarrollarla aquí, puesto que se deriva precisamente de esta segunda forma de asumir la educación —, añadir una cuarta conclusión: *que la educación debe ser local*, asumiendo la localidad en referencia a lo contextual. La educación local es una educación que se preocupa por su contexto. Ahora bien, cabe hacer la aclaración de lo que entendemos por contexto en educación. No se trata aquí de especular ni excavar en la vida del estudiante, como han venido haciendo creer a los maestros ciertos discursos psicologizados de organizaciones con fines diferentes a los de la educación; el maestro tiene vocación de maestro, no de psicólogo; el maestro debe preocuparse por la enseñanza, no por la vida íntima del estudiante, pues el fin de la pedagogía no es ayudar al sujeto a construir un relato coherente de su vida, esa labor le corresponde a otras disciplinas que se encargan de estudiar la psique humana; a la pedagogía le corresponde la educación y es en este sentido que el maestro tiene que preocuparse por la enseñanza. No estoy diciendo que el maestro deba romper todo vínculo con el estudiante, pues ello sería ir en contra de mis propios principios pedagógicos, ni tampoco que el maestro no deba, en ocasiones, asumir algunas funciones de otros roles, pues el maestro es polifacético y debe buscar siempre más allá de sus propias funciones, los complementos culturales que las situaciones particulares surgidos en la cotidianidad de las relaciones pedagógicas, siempre que lo requieran; lo que digo es que el maestro no debe ir más allá de lo que la interacción social se lo permita. El conocimiento de las condiciones particulares de cada estudiante es algo que viene ya incorporado en el devenir cotidiano de la *praxis* pedagógica. Cuando el maestro entra en una mala interpretación de lo que es una educación contextualizada termina victimizando al estudiante y viéndose a sí mismo como su salvador; de allí es de donde surgen los educadores con complejo de “supermaestro”; o bien, termina desplazando su rol pedagógico hacia otras áreas que debieran actuar como complemento y no como reemplazo. Para evitar confusiones, no hablaré

entonces de una educación contextualizada sino localizada —perdóneseme este capricho que, en términos prácticos, tal vez resulte ser lo mismo —, en la que hablamos de un maestro que interactúa con el territorio y no de un psicólogo, médico o trabajador social, que analiza a un sujeto, paciente o ciudadano y, por tanto, no se buscan enfermedades, desórdenes ni recetas de y para el paciente, sino necesidades, problemas e intereses propios de una comunidad educativa, creando así un diálogo de saberes, mediante el cual es verdaderamente posible la articulación de unas formas no colonizadoras de la educación; sólo de esta forma se entretejen las actitudes críticas para posibilitar pensamientos y acciones concretas en el contexto de la enseñanza.

Que “la educación requiere de unas narrativas que le permitan expresarse, no solo en su fundamento teórico, sino también en medio de su práctica y su desarrollo, desde las diversas perspectivas que sus actores (maestros, estudiantes, directivos, padres, etc.) puedan brindar”, es un hecho que no debe escapar del quehacer docente —no sé si sería extremista llamarlo a convertirse en imperativo categórico de la *praxis* pedagógica —, pues el maestro que no se narra no aprende de sí mismo, se queda atrapado en el círculo inmutable de la reproducción funcionalista. La narración de sí mismo es, precisamente, lo que le permite al maestro convertir el círculo en espiral, en una espiral que lo lleve en un viaje a su interior, donde profundiza en sus propias experiencias y se posibilita a sí mismo la reinterpretación de su entorno, la comprensión de las dinámicas territoriales, la creación de vínculos entrañables con la comunidad de la que verdaderamente pasaría a formar parte; pues el maestro se debe a su entorno, a sus estudiantes, a sus compañeros, a los padres de sus estudiantes, a la comunidad educativa y a la comunidad en general; el maestro tiene en sus manos el deber de ser un catalizador de la transformación social en tanto que la educación es

la piedra angular de la comunidad; un maestro puede influir significativamente en la vida de sus estudiantes, que son los habitantes del territorio que decidirán sobre el mismo el día de mañana y su influencia puede ser positiva o negativa, según se establezca el vínculo con la respectiva comunidad, ya sea en una relación de acompañante entrañable o de rival implacable. El maestro, en dichos términos, tiene en sus manos la responsabilidad de influir en su territorio; Daniel, en *El Ciudadano Ilustre*, llamaría a esto, “tratar de hacer de este mundo un lugar menos horrible” (Duprat & Cohn, 2016, 1:36:35).

Pero hablar del maestro en el territorio no es tan sencillo como parece a primera vista, pues “territorio” es una palabra compleja, de esas que solemos naturalizar, de esas de las que nunca dudamos saber lo que significan, pues las usamos continuamente y sin cuidado y así su significado se nos va ocultando a los ojos tras el velo de la cotidianidad. Estoy seguro de que si les pregunto si saben lo que significa territorio, me responderán que sí, pero si les pido que lo definan, entonces nos encontramos con una difícil situación, aunque en términos prácticos y para un fin específico, tal vez podríamos encontrar una definición funcional. Lo cierto es que lo funcional no es lo que nos convoca a nosotros en esta conversación, como lo venía diciendo anteriormente, pues no estamos interesados en convertirnos en los autómatas de la funcionalidad que algunos cuantos preferirían que fuéramos, lo nuestro va más por el sentido vivo de las palabras y las cosas, por la naturaleza del signo performativo: significados, significantes, significancias o, en otras palabras, el mundo experienciado y convertido en palabra viva, en pensamiento latente y en acción encausada. Después de todo, de eso se trata la labor docente, ¿no? Lo que buscamos no se encuentra en la superficie, sino precisamente en las profundidades abismales del lenguaje humano, que tomamos como punto de partida del ser.

En este sentido, me surge la pregunta: ¿cómo llegar a comprender la amplitud de una palabra que fácilmente puede implicar un todo? Porque, si bien, el *lenguaje* puede ser visto como el todo del *ser*, —nuestro idioma español, que en su riqueza lingüística nos ha permitido esa contundente separación que a la vez es inseparable: el *ser* y el *estar* —, me atrevería a proponer que en el caso del *territorio*, su todo sería el *estar*, pues así como no puede existir el *ser* sin el *estar*, tampoco pueden aislarse ni existir por separado el *territorio* y el *lenguaje*, pues *territorio* es un concepto solamente posible por la existencia del *lenguaje* y, a su vez, el *lenguaje* es *territorio* de la interacción humana. Por tanto, bajo esta pregunta que me he formulado, intentaré hilar la lógica de mis reflexiones, cavilaciones, meditaciones, o hasta elucubraciones, si así lo prefieren.

Indefiniciones o tautologías

Lo primero que hacemos siempre que nos vamos a enfrentar a una palabra desconocida es buscarla en el diccionario. Y aunque en este caso no se trate de una palabra extraña al lenguaje cotidiano, intentaré observarla con lentes de extranjero para intentar descubrir lo que nos ha sido velado por los ojos de la naturalización rutinaria. Por tanto, empezaremos por ese lugar común de las palabras desconocidas.

El diccionario de la RAE (2014) define territorio de la siguiente forma:

- “1. m. Porción de la superficie terrestre perteneciente a una nación, región, provincia, etc.
2. m. terreno (||campo o esfera de acción).
3. m. Circuito o término que comprende una jurisdicción, un cometido oficial u otra función análoga.
4. m. Terreno o lugar concreto, como una cueva, un árbol o un hormiguero, donde vive un determinado animal, o un grupo de animales relacionados por vínculos de familia, y que es defendido frente a la invasión de otros congéneres”.

Según esto, tenemos cuatro perspectivas desde las cuales empezar a plantear los límites del territorio como concepto:

En primer lugar, podríamos hablar del territorio como propiedad de colectivos humanos institucionalmente organizados, tales como se los plantea en la definición: grupos políticos, religiosos, o de otras marcas identitarias. En segundo lugar, se me ocurre pensar el territorio como una frontera física o espacial, delimitada por otros territorios y que se define desde las marcas tangibles y reconocibles por otros seres humanos, tales como cercados, muros y murallas, entre otros; esta segunda perspectiva no va con la segunda definición extraída del diccionario, sin embargo, ella me sirvió como detonante de dicha visión de territorio. En tercer lugar, tenemos el territorio como frontera psíquica o mental —esta sí abarca la segunda definición del diccionario, al mismo tiempo que la tercera —, y nos encontramos con otro tipo de reconocimiento del territorio por medio de la fronterización con otros territorios, pero esta vez, las fronteras se nos aparecen intangibles y solamente imaginables gracias al lenguaje que nos permite crear territorios lingüísticos. En cuarto y último lugar, el territorio nos es mostrado como un lugar, un espacio que sirve de hábitat a una especie animal. Dejaré claro aquí que, cuando hablo de animales, incluyo también a la especie humana, que para mí, el ser humano es un animal dotado de lenguaje y que, si bien eso lo hace especial, de cierta forma, no por ello deja de pertenecer al reino animal.

Parece que el velo se va levantando, una vez hemos entrado en materia de definir el territorio apoyados en el diccionario; sin embargo, después de hacer una relectura juiciosa de dichas definiciones, me doy cuenta de que todas ellas coinciden en definir el territorio desde el ámbito fronterizo y que sus fronteras están marcadas por el territorio mismo, de modo que la explicación del concepto redundante en la pregunta por el mismo. El territorio, visto desde el

lenguaje, hasta el momento, parece ser un concepto tautológico, puesto que, cuanto más queremos descubrirlo, más se encierra en sí mismo, en sus fronteras territoriales, sean estas espaciales o psíquicas, unas fronteras que se extienden hasta donde dejan de ser territorio para convertirse en otros territorios; se trata de una imagen circular que depende solo de sí misma para existir, lo que, por tanto, sería un concepto tautológico.

El espacio geográfico y las representaciones del espacio

Para no caer en definiciones perogrulladas, acudiré a varias disciplinas desde las que se ha hablado del territorio desde diversas perspectivas, empezando por aquella por la que sería más lógico comenzar: la geografía.

He oído de los que estudian las ciencias sociales decir que la geografía, a pesar de ser una de las disciplinas más concretas, es a la vez la más poética, así que, las relaciones que plantearé aquí entre geografía y lenguaje, evidentemente, deben comenzar por lo concreto del territorio e irse desplazando hacia una definición más poética del espacio.

Iniciemos con las consideraciones del geógrafo Danilo Rodríguez Valbuena, expuestas en su artículo *Territorio y territorialidad: Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la geografía* (2010), el cual utiliza de forma sinónima los conceptos de territorio y espacio geográfico. El texto da comienzo señalando el uso del concepto territorio en términos de la apropiación y organización territorial, de la afectación humana sobre la superficie terrestre en un espacio cultural, es decir, el espacio humanizado, experimentado, un espacio que es acontecimiento en la vida social y, por tanto, repercute a su vez en el mismo; se trata de una relación dialógica compuesta por “factores físico-bióticos y humano-culturales”: el territorio es afectado por el ser humano y, a su vez, este es afectado por las

transformaciones del territorio. ¿De qué manera afecta el territorio al ser humano? Es una pregunta que seguro se estarán haciendo. Siguiendo las ideas expuestas por Rodríguez Valbuena, el territorio trasciende la concepción de lo físico-biótico y se compone también de lo humano-cultural, por tanto, ya no estamos hablando solo de lo espacial, sino también de lo representativo: el espacio no es una realidad absoluta sino las diferentes representaciones mentales de los humanos que lo habitan. Bajo esas diferentes representaciones del espacio, la psique humana puede ser afectada por las interacciones hombre-territorio que, bien podemos entender como el acto de habitar. Y en este sentido, encontramos una grieta para empezar a romper el círculo tautológico del concepto territorio, pues podemos decir, en concordancia con este autor, que el territorio no puede verse solamente desde la fronterización con otros territorios, para entender esta afirmación hay que tener en cuenta que la esencia del territorio es “la interacción, la complejidad y el cambio” (p. 5). El territorio es el espacio donde suceden las interacciones sociales, es históricamente construido y, por tanto, tal como al tiempo, podríamos verlo como un perpetuo devenir; el territorio es un ente tan *vivo* como la *palabra*. Como ente vivo, que interactúa con el hombre por medio del habitar, también cabe señalar que el hombre crea lazos identitarios con el territorio, sean estos de identificación o desidentificación, dando origen a su vez a representaciones espaciales tales como: lugares de felicidad, miedo, angustia, amistad, familia, dolor, euforia, entre otros. En esto radica la vida del territorio, en las representaciones resultantes de la interacción humana con los espacios habitados. De esto último también tendríamos que dedicarnos algunas palabras, para hablar de territorialidad, desterritorialización y reterritorialización.

Un pequeño paréntesis (la poética del espacio)

Sigamos ahora con lo dicho por Bachelard en la introducción de su *Poética del espacio* (2000). Podemos interpretar de este texto que la contemplación es un estado estático y pasivo, mientras que el pensamiento crítico es la anulación de la imaginación; sin embargo, desde nuestro punto de vista, hay un lazo que se tiende desde esa contemplación pasiva del observador que se deja habitar por el entorno, por el imaginar —que Bachelard parece relacionar con la contemplación en una relación de supedición —del sujeto que se atreve a más que contemplar, que se atreve a crear dentro de su cabeza otras posibilidades del mundo que análogamente podría ser habitado por él y finalmente, alcanza al pensamiento crítico, donde ya el territorio ha tomado una forma definitiva, puesto que lo ha apropiado al pensarlo, al atribuirle ciertas características específicas y nombrarlo, dentro de su cabeza; ahora sólo le queda la apropiación física para convertirlo, no ya en *territorio*, sino en *su territorio*.

Es así que, el territorio en interacción con el lenguaje, puede ser visto como representación del espacio que inicia en la contemplación del transeúnte que, en su viaje, pasa por él y se deja atravesar a su vez por ese territorio. Allí se da inicio al proceso de apropiación que convierte un espacio desconocido en territorio habitado. Sin embargo, el lenguaje también permite otras formas de interacción con el territorio que niegan la habitabilidad del mismo. Los espacios, al igual que las personas sufren inevitablemente los prejuicios creados por los transeúntes. Una persona puede tener una percepción negativa de un espacio que aún no conoce cuando a sus oídos han llegado los relatos de experiencias negativas ocurridas allí, dando origen a las relaciones de desidentificación con unas representaciones de los espacios. Por ejemplo, el Parque Bolívar de Medellín —al igual que la Plaza Botero, los Puentes, la Minorista, entre otros —es un espacio por el que normalmente

no se ven pasar muchos jóvenes y mucho menos, quedarse en él, pues es catalogado como un lugar peligroso. Por otro lado, las personas que habitan dicho espacio —normalmente de edades avanzadas —argumentan que no es más peligroso que cualquier otra parte de la ciudad. El hecho de que muchos jóvenes eviten pasar por dicho territorio nos habla de cómo las representaciones de los espacios pueden afectar también al hombre por medio de los prejuicios, dando lugar a fenómenos como la topofobia.

La espiral de las cinco pieles

En el ámbito del arte, tuvimos el placer y la fortuna de habernos encontrado con un artista magnífico que supo pensarse la vida a través de la conformación del territorio y a lo largo de su vida se dedicó a crear y fortalecer su teoría del territorio dividido en capas o pieles que conforman un todo vital en armonía con la naturaleza.

Para ustedes no es un secreto lo mucho que me fascinó la forma en que Hundertwasser definió la experiencia vital del ser humano a través de su teoría de *Las cinco pieles*, la cual se dedicó no sólo a recopilar en diversos manifiestos y en su obra pictórica como arquitectónica, sino que también le dio sustento con su vida misma como ejemplo. De ahí que me lanzara de lleno a la biografía que le dedicó Pierre Restany en su libro de la colección *El poder del arte, Hundertwasser El pintor-rey con sus cinco pieles* (2003), agradeciendo que existiera una traducción al español, pero también complementando dicha lectura con otras como el proyecto de museo imaginario presentado por el grupo de trabajo de Manuel Pérez Báñez en la II Bienal de Arte y Escuela en Axarquía (2016), al cual titularon *Las cinco pieles de Hundertwasser Orientaciones didácticas para esta exposición* y la información disponible en la página web *hundertwasser.com*.

Ahora, tengamos presente la forma en que Hundertwasser formuló su teoría de las cinco pieles: el ser humano, cual cebolla, se rodea de cinco capas o pieles que configuran su ser o, tal vez deberíamos decir, su habitar, en el mundo. En el gráfico 1, se puede ver la representación que Hundertwasser hacía de su teoría.

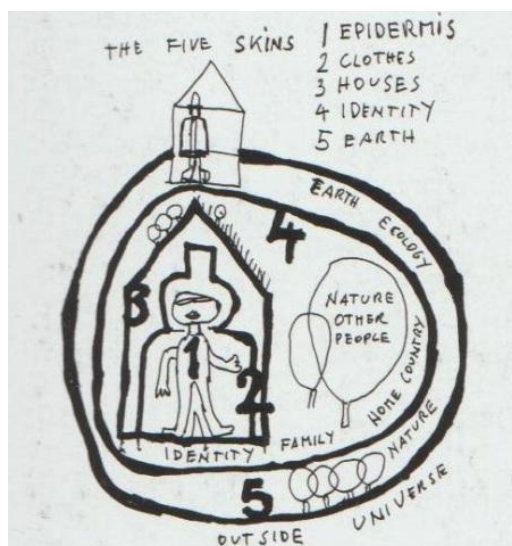


Gráfico 1. Las cinco pieles de Hundertwasser.

Para desarrollar esta teoría haré uso, mayormente, del parafraseo del texto de Pérez Báñez (2016) y complementaré con citas textuales, extraídas de la biografía escrita por Restany (2003).

1. La epidermis

La primera piel es el territorio que fronteriza al hombre con el mundo exterior, un envoltorio sensible que nos permite percibir el mundo desde el interior de nuestro cuerpo y nuestra mente, es una membrana que traduce el exterior en sensaciones que interpretamos según nuestra forma particular de comprender. Nuestra primera piel se ve afectada por los factores físico-bióticos como el frío o el calor, la humedad, la aridez, el hambre, las heridas

y accidentes y reaccionamos ante ellos mediante temblores, sudoración, cansancio, enfermedad, sangrado y cicatrices, granos, deformaciones, entre otros. Pero también los factores físico-humanos influyen en el desarrollo de nuestra primera piel. La epidermis, según Restany (2003) es “la zona membranosa más cercana al yo interior, la que encarna la desnudez del hombre” (p. 11), en consecuencia, existen afectaciones para estos factores tales como la conciencia de lo ajeno y lo propio o la autoestima, afectaciones que crean identificaciones y desidentificaciones según las interacciones que se tengan con el territorio corporal, el territorio de nuestra identidad primaria, nuestra identidad como individuos. Quisiera en este punto dejarles una pregunta: ¿alguna vez se han cuestionado el hecho de que todos los seres humanos tengamos inconformidades con alguna parte de nuestro cuerpo y que estas se acentúan más en la época de la adolescencia?

2. La ropa

La segunda piel actúa como extensión de la primera, cubriendo su naturaleza sensible y a la vez, actuando como signo expresivo de la individualidad del sujeto, por eso, Hundertwasser denuncia la tiranía de la moda que busca homogeneizar lo que por naturaleza es heterogéneo: nuestra identidad. En este sentido y desde un punto de vista pedagógico, les pregunto ahora, ¿no actúan los uniformes escolares como un agente represivo de la libertad, la creatividad y la individualidad del estudiante? ¿qué sentido tiene en la escuela una homogeneización de la imagen corporal que va en detrimento de la emancipación del docente?

De forma más evidente en la época adolescente, las personas hacen uso de su segunda piel como pasaporte social cuando adoptan ciertas formas de vestir que no van con las modas,

sino con ciertos hábitos y simbolismos propios de grupos identitarios. Se trata de una clara evidencia de que el ser humano, como ser social, necesita adscribirse a grupos que comparten los mismos gustos o filiaciones ideológicas, religiosas, políticas, etc., que representan una parte importante de la identidad. El hombre forja su identidad individual no solo por herencia, sino que se teje a la par con su identidad social; son identidades complementarias, dos partes de un todo, dos caras de una misma moneda.

“La segunda piel mantiene una relación de identidad directa con la primera piel, de la cual encarna el *status* social. Pero, al mismo tiempo, aporta un enfoque abierto sobre el mismo fenómeno de identidad del cuerpo social. Una asociación, un grupo, un partido, una etnia o una nación se reconocen por determinadas señas de identidad, empezando por la bandera. [...] La bandera hace las veces de segunda piel de la nación” (Restany, 2003, p. 39)

3. La casa

La tercera piel está conformada por el espacio privado que habita el hombre, ese lugar donde se refugia del salvaje exterior, donde puede diferenciarse del resto de los animales al no limitarse a un hábitat impuesto por el mundo, sino, trascenderlo, crear su propio espacio en el mundo, su propio mundo aislado, en cierta medida del resto del mundo. La casa es nuestro rincón de agazapamiento, nuestro escondrijo, nuestro resguardo; “la casa es nuestro rincón del mundo. Es —se ha dicho con frecuencia— nuestro primer universo. Es realmente un cosmos. Un cosmos en toda la acepción del término” (Bachelard, 2000, p. 28); la casa es nuestro hábitat primario, uno que diseñamos a nuestra medida —en un amplio sentido de la palabra—, por ello, Hundertwasser defenderá lo que él llama el “derecho a la ventana”, que consiste en el derecho primario de todo ser humano a tener un lugar en su hogar por el cual pueda asomarse a ver el mundo y que este lugar pueda ser hecho también a la medida de quien habita el espacio. “Hundertwasser fomenta el ‘derecho a la ventana’, el derecho

individual a la transformación de su hábitat, con el compromiso total de su primera piel” (Restany, 2003, p. 26). Una persona que no tiene un espacio que sienta propio, un hogar, jamás podrá estar satisfecha, jamás podrá encajar, porque “solo habita con intensidad quien ha sabido agazaparse” (Bachelard, 2000, p. 24) y nos es imposible agazaparnos cómodamente en un espacio que nos es extraño, que nos es ajeno, que no hace parte de nosotros, ni nosotros de él, que no ha sido apropiado.

Entonces, queridos amigos, compañeros, colegas: ¿qué está haciendo la escuela para convertir aquellas paredes, aquellas ventanas, aquellos pisos, aquellos techos y balcones, aquellos pasillos y patios en espacios que el estudiante pueda habitar? ¿cómo podemos ayudar nosotros a fortalecer las relaciones de apropiación que el docente tiene con la escuela? ¿cómo ayudar en la creación de vínculos hogareños entre escuela y alumno? ¿Qué rol cumple el maestro en la construcción de un hábitat escolar donde todos los que allí se encuentran puedan sentirse en un espacio cómodo para agazaparse? ¿Cómo hacer que la mirada de la comunidad educativa sobrepase la del turista en la contemplación del habitante poético?

4. La identidad social

La cuarta piel se compone directamente por la filiación que tenemos con aquello que nos rodea, tanto físico como imaginario. La identidad social comienza por nuestra familia y nuestro hogar, pero no se detiene allí; comprende nuestros procesos de identificación y desidentificación con nuestro entorno, con los grupos sociales de toda índole, como los políticos, religiosos, los de determinadas tendencias musicales o hábitos; también con otro tipo de asociaciones como los barrios, comunas, ciudades... también la escuela es un espacio que alberga a una comunidad educativa con la que las personas pueden tener vínculos de

identificación o desidentificación, según sea su relación con dicho espacio, tal como lo venía mencionando anteriormente.

La identidad social comprende también los imaginarios, de modo que aquí cabe tener en cuenta la historia, o mejor, las diversas historias: tanto la oficial, que cumple con una función institucionalizante y por tanto, funge —frecuentemente —como la representación del espacio con mayor difusión, como las *historias otras*, las de los habitantes que las capturan en sus memorias y las comparten de forma oral y van mutando en el proceso para resaltar ciertos aspectos y opacar otros, historias heredadas de padres a hijos y de hijos a nietos, historias que se van diluyendo en el transcurso de nuevas historias que modifican los espacios, las memorias y las representaciones.

¿Qué concepción tenemos actualmente de la escuela? Desde mi punto de vista, creo que la escuela no ha podido seguirle el ritmo a los cambios sociales y culturales, creo que cada vez que entiendo que hay algo nuevo que debemos llevar a las aulas, ya se trata de una idea obsoleta, creo que la escuela está desfasada. ¿Qué piensan ustedes? Por otro lado, también creo que lo está porque desde el principio no fue diseñada para adaptarse a las necesidades y por ello la labor de transformarla ha sido un arduo proceso. También creo que ya somos conscientes de ello, que los maestros estamos cada vez más preocupados por ese hecho y nos esforzamos cada vez más por alcanzar el vertiginoso ritmo del mundo para el que pretendemos educar. Entonces, he aquí un paso que necesitamos dar con urgencia: convertir la escuela en un espacio con el cual los diversos actores de la comunidad educativa se puedan identificar; como decía anteriormente, la escuela debe ser un espacio en el que nos podamos agazapar cómodamente. ¿Y entonces cómo podemos llegar a ello? ¿cómo hacer que la comunidad educativa sienta la escuela como un espacio que realmente es suyo?

Volvemos a las mismas preguntas, porque de esto se tratan las cinco pieles de Hundertwasser, de una espiral que regresa en sí misma porque todos sus componentes están interconectados y se afectan mutuamente.

“Desde que pintó su primera espiral en 1953, en el taller de su amigo René Brô, Hundertwasser ha usado ese símbolo para expresar, su particular visión del mundo y su relación con la realidad exterior. Esta relación se desarrolla por ósmosis, a partir de niveles de consciencia sucesivos y concéntricos respecto al yo profundo” (Restany, 2003, p. 10).

5. La tierra

La quinta piel corresponde a la humanidad en su totalidad, abarcando todo lo que de ella se pueda desprender, como las representaciones territoriales del mundo en general, pues así como tenemos territorios micro, como el cuerpo —hablando en términos de volumen —, esos mismos territorios, a su vez, van haciendo parte de otros territorios mayores, de territorios macro que, finalmente terminan por abarcar todo lo humanamente cognoscible. Recordemos que, desde la perspectiva de Hundertwasser, la visión humana del mundo y su relación con la realidad se desarrolla en forma de espiral, interconectándose con cada una de las partes y formando un todo que se expande desde lo más profundo del *yo* hasta lo imaginable de lo *otro*, del *todo*.

El entorno mundial representa entonces la posibilidad de convertirnos en habitantes del mundo, habitantes globales, a la vez que somos también habitantes locales. Se trata de una relación dialógica entre la vida privada y la pública y de cómo llevamos parte de esa vida privada a la vida pública y viceversa.

Cuando el ser humano se aísla de la vida pública es porque ha perdido toda conexión con las representaciones espaciales del entorno global. Por ello se fragmentan los territorios

y surgen las batallas por las conquistas de ciertos espacios, porque cada uno quiere moldear el territorio según sus propios intereses, pero el espacio no puede ni debe ser el reflejo de un solo ser humano, el espacio es consecuencia de una historia que ha confluído en la humanidad actual, en sus costumbres, en sus tradiciones, en sus comportamientos, en sus valores. Somos herencia de nuestro pasado.

Hundertwasser se centrará en nuestra relación con la naturaleza al hablar del entorno mundial, evocando la necesidad de armonía con la madre tierra, del cuidado del planeta y de nosotros mismos como parte de esa naturaleza. Sin embargo, creo que aquí podemos extender la idea a las relaciones que se establecen entre la comunidad global, pues cuando creamos fronteras definidas, fracturamos el territorio y, si bien, el territorio se define, en parte, por sus fronteras, creo que estas no deben ser rígidas, sino móviles y traslúcidas, que le permitan al hombre moverse entre territorios y transformarlos constantemente a la par que estos lo transforman. Por eso cuando hablaba anteriormente de la escuela como una institución que se encuentra desfasada, lo veía como un problema territorial, pues al desligarse del resto del mundo, está creando unas rupturas que encasillan a sus habitantes y la transición de un territorio a otro no es amigable con el viaje del transeúnte.

Si el estudiante, al llegar a la escuela, siente que entra en un lugar diferente, que ya no tiene que ver con el lugar donde crea y fortalece vínculos con el otro, donde habita, ese lugar se le convierte en una prisión y actuará como un animal enjaulado. Por eso nuestro esfuerzo como maestros tiene que concentrarse en convertir la escuela en un lugar en el que la transición de un territorio a otro sea cómoda, tenemos que aprestar el terreno para que los estudiantes no sientan que están siendo encerrados en un lugar apartado de la sociedad, que puedan percibir de una forma amigable aquél entorno, como una extensión más del mundo y

para eso necesitamos de una educación localizada, que se piense en las inquietudes y necesidades de la comunidad educativa a la que pertenece, de otro modo, la escuela seguirá siendo un reformatorio, una cárcel, un internado.

Habría que preguntarnos entonces, ¿cómo estamos usando las herramientas de que nos provee la escuela para hacer móviles las fronteras con el resto del mundo? ¿cómo estamos estructurando los PEI y las mallas curriculares? ¿cómo actúa aquí el currículo oculto? ¿qué enfoques están favoreciendo las media-técnicas según las dinámicas territoriales a las que se adscribe cada institución? ¿cómo se fortalece la inmersión de los padres y familiares en la educación de los hijos? ¿cómo se crean vínculos sólidos con la comunidad educativa — colegas, administrativos, estudiantes, padres, etc. — y con la comunidad en general? Es un trabajo arduo el que tenemos por delante y lo único que puedo decir al respecto es, “manos a la obra”.

¿QUIÉN SE TOMÓ TODA EL AGUA?

¡Perdón! ¡Perdón! Pero tampoco diga pues que no le habíamos advertido ya que el camino iba a ser difícil. Ni mucho menos se le vaya a ocurrir decir que nosotros aseguramos cualquier otra cosa de cualquier otro tema. Era lógico que no podíamos prever que se nos iban a agotar las fuerzas a mitad del camino. ¿Cómo es que piensa que debimos advertirle que iba a necesitar un respiro o que le podían entrar ganas en cualquier momento de devolverse o simplemente abandonar la caminata? ¡Nosotros tampoco lo sabíamos! Este es un problema en el que nos metimos todos sin saber.

Mire, de una cosa estamos seguros y es que estamos cerca de encontrar el centro de la espiral porque hay mucho ruido, de modo que, en este punto, podemos estar seguros de que todas las aguas confluirán en un lugar cercano. Entonces, ¿qué importa realmente si fue Alejandro el que se tomó toda el agua, o si fue Jeniffer o Cristian o Alexis? Lo mejor que podemos hacer en este caso es tomar un descanso, pensar por qué estamos aquí y acumular fuerzas para encontrar un río dónde rellenar nuestras cantimploras y poder así recuperar el espíritu andariego.

¿Quiere saber qué hay en el centro de la espiral? Claro que quiere, ¿qué pregunta es esa? Pues sigamos adelante hasta que nos choquemos con ella de frente: ¡el golpe avisa!

DESESCOLARIZARNOS COMO MAESTROS

Este es el momento de pensarnos. Creo y confío plenamente en que, alrededor de nuestra formación, tanto si hablamos de la Universidad de Antioquia como de sus centros de práctica, podemos asegurar que no hemos encontrado otro sitio ni otro grupo de personas con las cuales podamos entablar una reflexión semejante a esta, casi que permanente y, con ello, más profunda que cualquier teoría que pudiésemos haber leído con anterioridad. ¿Por qué? Porque, recordando las palabras de Alexis, la conversación permite siempre nuevas ideas porque nos encontramos ante la palabra viva, y me alegro profundamente de decir que nuestro aprendizaje es una conversación constante, no solo de saberes —como nos suelen decir muchos otros maestros al momento de escribir o llenar de eufemismos las casas de citas—, sino también, y más importante aún, de voces e ideas, de sentires y, claramente, de vidas en movimiento.

Es por ello, ya llegados a este punto donde convergemos en una vorágine emotiva en la cual podríamos convencernos más de ser maestros rurales o, por el contrario, largarnos para siempre de aquella idea, que es preciso preguntarnos también por el *cómo* que queremos asumir, y más aún —pensando en una de las tantas reflexiones del maestro Esteva—, si la escolaridad acoge a nuestras intenciones y nuestras utopías.

¿Qué nos genera la escolaridad? ¿Cómo la sentimos en nuestro lugar posible de dictadores del aula? ¿Existe la empatía verdadera al apoyar la escuela luego de ver a un chico pasar una odisea para llegar a su lugar de estudio? ¿Cómo sentir que nos movemos por una senda adecuada en el aprendizaje cuando lo que enseñamos en un territorio es en preparación para algo “universal” que, en esencia, es descontextualizado y poco benéfico para estos

habitantes? Es lo último lo que me ha llevado a escribir estas letras, es lo que anoche no me dejó dormir y que en esta madrugada me tiene sentado imaginando que todos están a mi lado para hablar tan tranquilamente como lo hacemos a diario.

No sé, la verdad, cuándo nos dijeron que el minotauro tiene mayor validez cultural que la madre monte; no sé cuándo nos creímos que un verso latino tiene más belleza que una copla colombiana. Sé bien y lo sabemos todos, que ha sido parte del juego de hegemonías y colonizaciones, pero, viéndonos como maestros ¿por qué seguimos permitiendo todo aquello? ¿Por qué alargamos esta colonización en nuestros chicos y chicas al elegir textos de un tal Roald Dahl o un Kana Yamada, que hablan de unas Caperucitas extrañas? ¿Cuándo, y más importante, cómo pararemos aquella línea que plantea la escolaridad para dividir a las personas de un mismo territorio? No solo lo he escuchado y leído del maestro Gustavo Esteva, antes lo leí en *Separados y desiguales* (2013), un libro que compré en la universidad solo porque me interesó el título; no imaginaba yo que me tendría escribiendo hoy acerca de sus ideas, de sus estudios, de reconocer que, al parecer, el único fundamento que tiene actualmente la educación es clasificar socialmente a los habitantes de un territorio y condenar a algunos... algunos que son la mayoría.

Haciendo un cóctel con todo aquello, el dictador que llevamos dentro se revela por completo dentro del aula: el ejercicio de maestros nos da poder, nos ubica en lo más alto del púlpito, en un ser de pie frente a muchos chicos sentados. Hace mucho doy clase desde la horizontalidad, sé que para muchos resulta algo bobo, sin razón, pero para mí, la mesa redonda se convierte en una propuesta indispensable al iniciar un curso: ver los rostros, no sentir a nadie por encima ni debajo de nada, conversar todos como iguales, allí es donde nace la verdadera autoridad que necesitamos como maestros: al hacer sentir al otro como parte

actante de un grupo se le invita a que interactúe con la clase, a que se haga responsable de su aprendizaje.

¿Pero, creemos los maestros en la autonomía del estudiante? Si algo nos dice la escuela es que no somos capaces de nada: si el estudiante sabe hacer una ecuación por un método que dedujo, es incorrecto, porque el maestro no le enseñó ese método; si un chico tiene la poesía incrustada en su pecho, no puede hacer siempre poemas, porque están viendo texto argumentativo; la escuela pareciese invalidar el conocimiento implícito en la vida humana y, descaradamente, propone que ha avanzado al no contemplar al niño como una *tabula rasa*, lo cual es una mentira en sí misma y para la sociedad: si enseñas que el wayuunaiki es un dialecto, mas no una lengua ¿no crees que hay algo que ya falló en el acto de reconocer el saber del otro? Si lees un poema de un chico de secundaria e inmediatamente dices que es una pendejada, ¿a qué estás jugando? ¿a ser un experto evaluador en literatura o en creación? ¿se te olvidó que tu rol es otro? Vivimos entre la espada y la pared cuando de educar se trata, porque podríamos saber que en realidad no servimos para nada o, por el contrario, podemos tomar la postura de que podemos servir para todo.

Siempre que hay protestas de nuestro futuro gremio suelo ver mensajes de maestros que dicen que solo ellos están encargados de la base de la sociedad. ¿A qué punto ha llegado a dominar la escuela a las personas que creen que sin ellas y, obviamente, sin maestros, nada podrá ser ni existir? Me pregunto si la escuela cumple esta función social o no, porque si fuese así, la sola cobertura escolar debería posicionarnos dentro de los países más desarrollados de nuestra región. El maestro no hace la escuela, y la escuela no hace la sociedad, no por sí solos, sino en compañía con la comunidad. La escuela, creo yo, deberíamos entenderla como un grupo de personas que se reúnen para aprender y si somos

utópicos, un lugar para responsabilizarse del conocimiento. Cuando nuestra formación está desvinculada de la comunidad queda inmediatamente anulada, y creo que es el desconocimiento de este problema por el que tanto nos duele criticar el carácter de necesidad de la escuela y los maestros.

“¿Me vas a decir que estudié 5 años, vi un montón de materias con unos créditos que en términos sumatorios eran excesivamente escasos y tuve que gastarme millones en pasajes inoficiosamente?” Sí, digo eso, digo que ahora, en este punto, después de haber escuchado en conferencia los postulados del maestro Esteva y de la Universidad de la Tierra: hemos estudiado para poder entablar una crítica desde el interior; si algo me ha dejado claro el dar clases no solo en el contexto de Marinilla, sino también en escuelas de otras veredas y barrios anteriormente, es que estas: primero, anulan al niño y todo lo que viene con él y, segundo, disfrazan a todos como iguales, proponen esa avanzada emprendedora que dice que si tuviste una escuela gratis puedes progresar, y si no lo haces, es porque eres un vago o un tonto que no supo aprovechar sus oportunidades.

Yo quisiera saber cuáles son las oportunidades en un país donde hay un alto índice de deserción escolar³³, donde la mayoría de jóvenes deben trabajar y la apuesta estatal más grande está en el SENA, donde dicha educación se basa en la producción de “trabajadores eficientes”. ¿Qué papel ejerce la escuela dentro de este panorama? ¿qué mirada y qué rol tienen los maestros dentro de una sociedad que parece haber reconocido que la educación es el camino pero que la escuela ha fallado? ¿Es un fracaso rotundo o una posible ganancia?

³³ Según cifras de DANE (2018), solamente para el 2018, el índice de deserción hasta la educación media, alcanzó el 3,5%. Por otra parte, en El Espectador en un artículo llamado *El problema no es la plata: 42% de los universitarios deserta* (2018), se expone, basado en cifras del Banco Mundial que Colombia es el segundo país con un mayor índice de deserción en educación superior.

Luego de escuchar a Esteva y de sentarse uno a hablar con los estudiantes, parece que se quitara los lentes que el sistema le puso durante la crianza. Lo que digo es que, por ejemplo, Marinilla podría parecer un pedacito del cielo y basta. Pero solo se reconoce la realidad cuando uno entabla conversación con sus estudiantes. Hace poco hablaba con Cami, quién también va a esta escuela, y me di cuenta de que ella no sabía la gran cantidad de estudiantes que deben trabajar antes de ir a estudiar, y que a ello se debe su cansancio. No significa aquello que Cami sea una profesora descuidada o mala, simplemente creo que aún no se quita sus lentes sistemáticos. Tal vez podríamos sentir su olor a sudor y pensar que “es normal, porque son campesinos,” ¿qué nos quiere decir eso?, verlos durmiéndose en el aula y pensar que es “porque son pelados y no les gusta estudiar,” ¿aquello nos revela algo de nosotros mismos?

La escuela nos hace crear utopías que, si bien son necesarias, pueden enceguecernos frente a la problemática del otro. Si para todo encontramos una excusa y no vamos a buscar el fondo, puede que nos quedemos ciegos siempre, pensando que la I.E. Obispo Emilio es un Valhala y que, al final, no seamos conscientes de que muchos estudiantes deben trabajar para ayudar en sus hogares, y que por ello llegan sudados y cansados a recibir clases; entonces vuelvo a la pregunta: ¿tiene empatía la escuela cuando le da igual el que su estudiante trabaje y, físicamente, no dé más? ¿tenemos ese “tacto” nosotros, maestros, cuando seguimos la clase igual a pesar de ver estas situaciones, producto de un sistema disfuncional y poco equitativo? Corremos el riesgo de, a pesar de nuestras buenas intenciones, homogeneizar a todos bajo una sola mirada y, más riesgoso aún, de esconder la esfera social que, como maestros, nos debe convocar.

El motivo de decir esto es el encontrarnos *ad portas* de un nuevo camino en nuestras intervenciones, de otro semestre dando clase acerca de aquello que en verdad queremos dar. Se los digo abiertamente: considero que todo lo que hicimos el semestre pasado, por más clases y preparaciones que efectuáramos, ha sido en vano. En vano, porque no tiene sentido que un chico aprenda más de las estructuras textuales que de su propia vida, que de su campo, que de su territorio, solamente para justificar que pase a la Universidad de Antioquia o a cualquier universidad. Estamos en posibilidad de conversar con los chicos frente al aprendizaje: que la educación es liberadora solo cuando el estudiante sabe para qué aprende, que la universidad como institución no es emancipadora, que la escuela solo tiene sentido cuando el sistema que la ha regido —ese déspota y descontextualizado— se moviliza para hacerse parte de un territorio y enseñar para este, no para “los universales”. Es solo una reflexión para pensarnos lo que hoy podemos comenzar; podemos comenzar de cero, tener otras perspectivas frente a la educación, o seguir colonizando al otro.

De un futuro maestro, que lleva consigo todas sus palabras y territorios,

Alejandro Castro Restrepo

¿A NOMBRE DE QUIÉNES SE COLONIZA?

Puede sonar redundante, pero en medio de esta gran paradoja que es la vida me atrevo a afirmar, gracias a lo que un sabio pensador emuló hace décadas, que el ser humano es un hervidero de contradicciones. Y creo que así nos movemos, en la cotidianidad impregnada de incertidumbres, a través de la historia que construimos con cada paso que damos.

Así me he movido durante toda mi vida, teniendo que aceptar que aquello que consideraba como realidad unívoca, a fin de cuentas, es solo un espejismo construido a partir de los fragmentos que las diversas experiencias logran configurar en el tejido de mi memoria. Así mismo, me he movido durante esta carrera llena de inevitables obstáculos, sinsabores y utopías. ¿Qué me ha traído hasta aquí? No lo sé; bien podría afirmar que esto que hoy soy es producto de mis reflexiones, pero el azar y la experiencia pueden ser también las causas de elegir hoy la palabra como medio de conexión con el *otro*.

Aludiendo a la llamativa carta de Alejo, cuya intención, creo, fue incomodarnos, en el buen sentido de la palabra, traigo a colación diversos interrogantes que han revoloteado de manera incontrolable en la bruma de la memoria que hoy me configura como persona. ¿Cuál es el sentido de educar hoy? ¿Cómo responde la educación a esas realidades que se arraigan en los territorios habitados, y en los que aún hace falta habitar?

En primera instancia, parece pertinente analizar cuál es el fin de la polarización extrema que se genera entre un constituyente de la sociedad y otro; no lo sé, quizá sea un poco exagerado de mi parte, pero considero que este tipo de esquematizaciones de lo social invisibilizan, tal vez mucho más de lo que nos podamos imaginar, el elemento humano que al uno y al otro configuran. Desde una perspectiva crítica de la historia, en diversas ocasiones,

se han intentado desdibujar las diferencias entre unos y otros, planteando, de una u otra manera, una especie de homogeneización tanto de las formas de existir, como de las diversas expresiones de ello; la idea de buscar las maneras que permitan cerrar las brechas entre unos y otros, a veces, suele ser alentadora; sin embargo, no solo se busca desdibujar una frontera metafórica, sino que, además, se busca generar una especie de “igualdad”. Pero, en esta idea de la igualdad, cuál es la concepción de sujeto que prima; cuál es la noción de existencia que se pretende demostrar como la más “válida”.

Creo que el punto de partida sería comprender de fondo, esencialmente, cuáles son las condiciones específicas de las partes que constituyen un colectivo social, en este caso, un país o un departamento. La historia, con su infinidad de matices, se ha construido a partir del tejido de luchas, tensiones, condiciones, filosofías de vida y modos particulares de concebir la existencia; la historia, no solo la oficial —la que aparece instaurada en los anaqueles empolvados de bibliotecas impetuosas—, ha sido configurada a través de las voces de múltiples conjuntos sociales que se han entretelado para formar las narrativas del trasegar de la vida. Así mismo, la historia de la educación, se ha constituido a partir de constantes tensiones, confrontaciones, devaluaciones y rupturas que, muy poco a poco, han generado cambios importantes. Si bien, se podría afirmar que las abundantes teorías pedagógicas que analizan lo que sucede, o se supone debe suceder en las aulas, han sido, en general, descontextualizadas e inclusive arcaicas, también es preciso reconocer que, en ciertas instancias, es la misma teoría pedagógica la que, inmersa en el mismo envoltorio que configura al ser humano en sus incontables contradicciones, ha logrado reestructurar aquello que “sistemáticamente” no funciona.

Pero, ¿qué es lo que funciona y quién o quiénes tienen la potestad para definirlo? Este es un cuestionamiento que, pese a parecer simple y llano, puede ser complejo pues en la construcción de una respuesta puede darse, lo que siempre ha sido duramente criticado, un punto de vista como una única verdad aceptable. Resulta entonces, desde esta perspectiva, que la sociedad misma, en su carácter sistemático y regulador de las relaciones humanas, es la que, por consenso o disenso logra instaurar aquello que parece ser conveniente o deponer lo que no. La cuestión aquí es: ¿conveniente o no, para quiénes?

Creo que las idealizaciones son peligrosas. Así como los señalamientos, las idealizaciones ponen en un plano casi verídico aquello que al ser humano lo constituye, aquello que lo caracteriza. Los sueños, motivos, aspiraciones, formas de concebir la existencia y de encaminarla, si bien se encuentran permeados por una serie de factores sociales, políticos, económicos y culturales, también parten de un constructo individual que surge de la experiencia misma del sujeto en la relación que establece con los elementos antes mencionados, pero no por ello, quiere decir que estos elementos son los únicos condicionantes de las formas en que pueda el devenir mismo de un sujeto desplegarse.

El devenir, tal como su bella acepción lo plantea, se refiere a todo ese constructo inagotable que el hombre, en su historia, realiza para llegar a ser o significar aquello que ha anhelado. Ese mismo devenir, creería yo, no podría ser rotundamente determinado por un externo de manera concreta. ¿Cómo saber o, mejor dicho, cómo poder afirmar qué es lo que quiere o lo que necesita el *otro*? ¿Cómo hacerlo, sin caer en una forma de colonizar el ser o la existencia del *otro*?

Los caminos que nos plantea la vida se presentan de maneras bifurcadas, casi paralelas, demostrando los contrastes y matices que a cada uno le corresponden; elegir entre esos incontables caminos, incluso entre los que aún no hemos conocido por diversas circunstancias, ha sido, sobre todo en la época en la que las decisiones trascendentales se avecinan desenfundadamente, un asunto siempre problematizador pues pone al sujeto mismo en una tensión que normalmente podría desencadenar en una reconfiguración propia de la forma de concebir la existencia. ¿Quiénes pueden servir de guías en ese camino de elecciones irremediabiles, en ese camino de renunciias y supuestas ganancias?

Se podría decir, desde un punto de vista amplio, que el sujeto mismo toma como referentes suyos acontecimientos, circunstancias o a otros sujetos que han sido gran ejemplo, o no, para emprender aquello que es definible en palabras pero que, en esencia, es completamente etéreo: el futuro como proyecto de sí. En este sentido, considero que la responsabilidad de fungir como referente no puede recaer en las manos de un solo constituyente del sistema social, así como tampoco sería muy factible pensar que ninguna de las instituciones sociales, entendidas desde sus mismas falencias y posibilidades, sirve para que el sujeto mismo sea quien se ponga en la tarea de construir eso que quiere y requiere.

Pensando nuevamente en la cuestionable funcionalidad de la escuela dentro de una sociedad que se erige desde las relaciones institucionales, pienso en la idea antecesora de los procesos educativos: *“la educación sirve para humanizar al hombre”*. Según esta perspectiva, el hombre, en su carácter natural, debe ser sometido a un proceso formativo en el cual sea insertado en un conjunto social a través de la humanización de sus rasgos “salvajes”, característicos en la naturaleza animal que nos habita. Evidentemente, pese a ser una idea que suena rimbombante y ofensiva, el ser humano, dentro de un conjunto social,

debe adquirir unas nociones básicas de convivencia y relación con el *otro* y con la norma, esa que, representando la funcionalidad de la mayoría de las instituciones sociales, logra regular las relaciones humanas estableciendo unos mínimos comportamentales.

En tal sentido, la escuela, en su carácter institucional, lo que permite es poner al sujeto en el plano de la relación social, de la relación con el otro a través de la complementariedad, la solidaridad y la unión; rasgos que ha ido adquiriendo a través de las reconfiguraciones sociales e ideológicas sobre su papel en el conjunto social. Así mismo, es la escuela la que, pese a todas sus falencias, logra instaurar en cada sujeto una pregunta o un cuestionamiento sobre aquello que en el devenir de la existencia nos espera. En ella se pueden compartir ilusiones, anhelos, miedos y decepciones, a partir de los cuales los estudiantes, aquellos en quienes la sociedad se empeña en adjudicar la responsabilidad de un futuro promisorio, propenden, poco a poco, en un arduo y extenso proceso, por la construcción de esa subjetividad que involucra todo aquello que han tomado como referentes de configuración propia.

Así, la escuela, en todo su entramado de fracasos y posibilidades, y pese a las continuas descalificaciones a las que la sometemos, se nos plantea como ese microuniverso en el que hemos confluído, y en el que seguiremos confluyendo, para formularnos esa razón de ser que nos habita; o por lo menos, para plantearnos un punto de partida a recorrer en este camino incierto que es la vida. En la escuela, en ese sistema que busca condicionar, los sujetos podemos resistir desde el pensamiento y la acción colectiva y construir las sendas de los caminos que queremos labrar.

Su compañera de camino, de incertidumbre y cuestionamiento,

Jeniffer Ciro Duque.

PREGUNTA EN FRACTAL

He llegado a la conclusión —y sé lo raro que suena comenzar con esta sentencia—, de que todo momento es buen momento para pensarnos y repensarnos, tanto como personas, como practicantes de nuestra labor pedagógica.

Estimados compañeros: he de decir que lo que más me apasiona en nuestras conversaciones es el hecho de que nada se da por sentado, sino que, más bien, todo está puesto sobre la mesa para su discusión, una discusión que, como una espiral de conocimiento, no tiene principio, ni tiene fin, sino que se nutre constantemente de todos los saberes que llegan a nuestras manos; saberes previos que se nos vuelven a presentar bajo el velo de la novedad y nos invitan a su revisión y a la revisión de nosotros mismos como sujetos del conocimiento y del saber, pero también saberes nuevos que surgen de las conversaciones que entablamos en los pasillos de la universidad, o en un café, o con otras personas, en la calle, en esa poblada vía que recorre la vida misma.

Ahora bien, creo que el *cómo* es precisamente la pregunta que más nos ha angustiado, porque tenemos claro el horizonte que no queremos seguir, ese horizonte que —como hablaba hoy con Sebastián— nos ha revelado la pedagogía crítica, que cuando entramos a revisar, nos damos cuenta que no tenemos tan claro cómo superarlo.

Y es que, si bien las pedagogías críticas nos han servido para develar todo aquello que se esconde en el currículo oculto, en las prácticas docentes hegemónicas que tienden a ser reproductoras de un sistema colonial que propende por ensanchar las brechas sociales, en lugar de disminuirlas, el problema que se nos presenta con estas pedagogías es que no se concretan en actos claros y puntuales de la *praxis* pedagógica. Si hemos de decir que algún

rumbo encontramos, es en aquel pedagogo brasilero con el que la mayoría de nosotros no simpatizamos mucho por su carácter predominantemente reaccionario. Tampoco con este nos encontramos ante un panorama muy alentador, pues nos vemos sumergidos en la incompletud de un real proceso de enseñanza que ayude a cerrar las brechas sociales: Freire lucha por la alfabetización, que es el mínimo factor educativo por el que debe luchar toda institución educativa; sin embargo, este maestro no sobrepasa de aquél horizonte y no podemos evitar la sensación de que nos encontramos con un proyecto que posee unos objetivos que no nos llevan hasta nuestra meta final, por lo que aferrarnos allí y no buscar más allá, sería plantearnos un proyecto inconcluso, en términos formativos.

De modo que el camino está abierto, se han puesto las piedras angulares que son la igualdad y la dignidad, pero hasta allí va la construcción del camino que queremos seguir, por eso la pregunta que más nos atribula es siempre el *cómo*: ¿Cómo hemos de enseñar si queremos seguir este camino de igualdad y dignidad? ¿Cómo ser maestros desde la horizontalidad y no desde la verticalidad? ¿Cómo podemos ser fieles a nuestro pensamiento sin ser reaccionarios? ¿Cómo crear una revolución del pensamiento pedagógico sin violentar el pensamiento de quien no quiere otra forma de enseñar?

Es complicado pensar en términos de igualdad, cuando la igualdad nos lleva por la senda del universalismo, es cierto; y es más complicado todavía pensar en dignidad, cuando nos vemos en la obligación de llevar al aula unos contenidos descontextualizados porque parece que la igualdad se nos ha convertido en una medida colonial del pensamiento: la estandarización. Ahora, viene un asunto todavía más complejo, ¿cómo podríamos nosotros, como maestros, llevar a cada estudiante un aprendizaje ligado a su contexto para que le sea significativo, si tenemos que hacer lo mismo con cada estudiante que tenemos? ¿cómo llevar

a cabo tal proeza cuando tenemos a nuestro cargo, por lo menos, 100 estudiantes, cada uno de nosotros? ¿cómo hacerlo, si cada uno de esos estudiantes tiene una historia diferente y unas necesidades particulares? No nos bastaría un año entero solamente para conocer de manera superficial a cada uno de estos estudiantes y ni qué decir de cuánto tiempo nos tomaría planear las clases de acuerdo a cada uno de sus contextos; más aún, no nos alcanzaría toda una vida para poner en práctica cada una de esas actividades que diseñáramos. Entonces ¿cómo hacer todo eso en dos horas semanales de clase?

Creo que la respuesta no la vamos a encontrar en la selección de contenidos netamente locales. En lo poco que he entendido de lo mucho que he leído, me quedó sonando una idea de Rafael Gutiérrez Girardot, esa de que no podemos negar nuestro pasado. Creo que aquello por lo que no puedo tener total armonía con la pedagogía crítica que, siento que aún se sigue quedando en la mera intencionalidad de la teoría crítica sin aterrizar en lo pedagógico, es precisamente su necesidad de una postura de reaccionismo extremista ante el legado occidental. Gutiérrez Girardot, cuando decía que no podemos negar nuestro pasado, se refería al mismo de manera holística, no como un pasado americano y mucho menos, latinoamericano, sino como un pasado hispanoamericano. Para pensarnos como latinoamericanos, tenemos que comprender primero que también somos hispanoamericanos, que nuestras raíces no son sólo precolombinas, sino también españolas, como romanas, griegas, celtíberas e incluso musulmanas. No somos una unidad, ni somos únicamente la herencia de indígenas sometidos, somos también los esclavistas, los saqueadores, los ladrones, los libertinos y los bárbaros masacradores que vinieron en barco en 1492, creyendo que fondeaban en las Indias; somos Madre Monte y Patasola, pero también Minotauro y Pegaso; somos todo aquello que ha convergido en la historia para darnos a luz en esta tierra

disputada por todos y dominada por unos cuantos; somos un Aleph transgeneracional en donde se condensa la palabra de millones de años de evolución, esa palabra que hemos usado para dividirnos con fronteras imaginarias, para decir que no somos iguales, que unos son mejores que otros y que unos deben gobernar sobre los otros, somos esa palabra que ha significado nuestro presente. La respuesta a la pregunta de cuándo algo empezó a valer más que lo otro es tan simple como esta: cuando nosotros decidimos que unos éramos diferentes de otros por haber nacido en el terruño de al lado, entonces dijimos de forma explícita o implícita, que valía más lo del uno que lo del otro.

El maestro-dictador se convierte en tal, cuando se percibe como un dios, cuando no acepta su condición humana, y que como humano, el maestro, como cualquier otro hombre, está sometido al error. Es desde allí desde donde se me ocurre pensar el papel del maestro, desde la posición de Rancière —supongo que por esto me fascina tanto—, un maestro ignorante, que se sabe ignorante y falente, un maestro que no se presente como un ser omnipotente y sabio, sino como un ser humano, en su condición de vida, que le pesa y le agobia, pero que también le crea expectativas, un maestro esperanzado y a la espera.

¿Qué debe esperar el maestro? Probablemente, la respuesta del alumno: que sea este quien le diga lo que necesita y desea aprender. Pero no seamos ilusos. Sabemos que el estudiante de hoy —hablo del de hoy, porque es el único que conozco; que cada maestro juzgue según su época— tiene la apatía despierta y la curiosidad entumecida; no pregunta, no se comunica con sus profesores. Es por ello que el esfuerzo del maestro tiene que radicar en la pregunta, en sacar a la fuerza todo aquello que el estudiante no está demostrando por sí mismo. Soy un terco convencido de que el conocimiento inicia en la pregunta y de pregunta en pregunta, se va transformando y complejizando, por eso pienso que si hay algo que valga

la pena llevar a la escuela, no es ningún contenido universal ni contextual, sino la necesidad de preguntarse por todo, por el mundo, por el entorno, por las palabras, por las personas. Preguntar nos hace ir en busca de las respuestas y para encontrar esas respuestas es que necesitamos de los saberes a los que otros ya han llegado por medio de sus propias preguntas.

¿Qué puede causar el sufrimiento humano si no es el dar por sentado nuestra realidad?
¿No es acaso por esta misma razón por la que hay tanta injusticia y desigualdad en el mundo?
¿No se debe acaso la guerra a que dos personas den por sentado que tienen “la razón” y estén dispuestas a imponerla hasta las últimas consecuencias? ¿No se debe acaso la pobreza al hecho de que damos por sentado que unos son propietarios de la mayor parte de las riquezas del mundo? Si el fin de las pedagogías críticas es aliviar el sufrimiento humano, lo que debe hacer es poner en cuestión la certeza; debe guiarnos hacia una espiral interminable de la pregunta por el mundo, por el estado actual de las cosas. La pregunta es peligrosa para las dictaduras, es lo que llamaría George Orwell en su novela *1984* (1948), un *crimantal*, es por eso que no se nos permite preguntar, no se nos permite poner en cuestión el estado actual de las cosas; es por eso que el maestro-dictador se indigna con las preguntas de los estudiantes, porque a este no le interesa que ellos aprendan, sino que memoricen aquello que él considera correcto, es aquél que cumple con la función que las élites buscan que cumpla: reproducir el *statu quo*, instaurar el régimen de la certeza.

De ahí que la horizontalidad, para mí, vaya más allá de la mesa redonda que nos permita vernos las caras o conocernos. Para mí, la horizontalidad es *reconocernos* como iguales, como personas ignorantes que asistimos a la escuela a preguntarnos por el mundo y a buscar juntos las respuestas que nos lleven a nuevas preguntas.

¿Queda obsoleta entonces la figura del maestro en la escuela horizontal? Claro que no. El rol del maestro es fundamental allí, pues el maestro es la figura en común de todos los alumnos que asisten al aula, es el encargado de crear el ambiente propicio para el aprendizaje, es quien debe aprestar el espacio para convertirlo en un lugar donde confluyan los saberes y se cree el conocimiento. El maestro, no como adorno, sino como mediador y como punto de contacto con el conocimiento es quien se encarga de que la escuela no sea un lugar más para reunirse tan solo a socializar y ver qué pasa, sino que crea estrategias para orientar la búsqueda del conocimiento y siendo sujeto de estrecha relación con el mismo, es una persona que ha dedicado gran parte de su vida a preguntarse y a buscar los saberes que lo ayuden a esclarecer esas preguntas que se hace, es decir, el maestro es una persona que posee experiencia en preguntarse y por ello, está en plena facultad de prestar ayuda al estudiante durante su búsqueda de respuestas. Para esto es para lo que nos sirven 5 años estudiando en la universidad, para recoger experiencias que nos ayuden a facilitarle al estudiante el camino hacia el conocimiento.

No digo que no sea importante conocer a nuestros estudiantes, es claro que sí. Pero creo que no está allí lo más esencial del *ser maestro*, sino en creer en ellos, creer que pueden, creer que ellos tienen la palabra, como la tenemos nosotros, que hacen parte de esa historia de millones de años que ha convergido para dar origen a lo que somos hoy, creer que como nosotros hemos llegado hasta aquí, hasta esta pregunta que hoy nos convoca, ellos también pueden llegar a preguntas que los agobien, que los martiricen, pero que también los alienten al punto de obligarlos a buscar repuestas, creer en que ya lo están haciendo, porque ellos también tienen sus preguntas y tal vez no las estamos escuchando. Ese es el rol fundamental del maestro: estar atento, a la espera, a la escucha de las preguntas que tienen sus estudiantes.

Creo que es difícil escuchar cuando hay tanto ruido de por medio, cuando tenemos que cumplir con tantos requisitos, cuando tenemos que planear unas clases con unos contenidos específicos para obtener unos resultados que el colegio, la fundación que nos contrata, la universidad que nos permite estas prácticas pedagógicas y el Ministerio de Educación, esperan. Claro que es complicado, pero aquello que hemos conversado siempre es que estamos aquí, bajo unas dinámicas que no son las nuestras, luchando contra las mismas, haciendo la resistencia desde adentro, usando los recursos de aquellos a los que no les conviene el cambio para hacer el cambio. Sabemos que debemos poner al sistema a jugar a nuestro favor, en lugar de dejar que el sistema juegue con nosotros. Se trata de un cambio que no se nota a primera vista, pero que, como el agua en la roca, va haciendo mella poco a poco, hasta crear una hendidura lo suficientemente amplia por la cual pueda correr el caudal del cambio real. Pero para ello tenemos que ir, gota a gota, haciendo presión, sedimentando, grano a grano, con la fuerza implacable de la perseverancia. Volviendo una y otra vez a derramarnos sobre este sistema estático, hasta que, en todo nuestro caudal, nos llevemos por delante todos los obstáculos.

Como un río que baja del páramo, por los canales de la montaña y esperando desembocar en el mar, donde hemos de encontrarnos:

Su amigo, compañero de viaje, hermano de tinta y de versos,

Lex Giraldo.

UN LLAMADO A LA ESPERANZA

Desesperanza, angustia, malestar y algo de tristeza, son las sensaciones que vuelven a mí después de leer esta carta que Alejo escribió para nosotros: sus colegas, compañeros de camino, y me atrevo a decirlo, amigos. A ver, me hago entender: no es que aquellas sensaciones de ninguna manera puedan estar asociadas a la escuela, algo así como una especie de tabú que nos impide sentir las debido a que como maestros debemos asumir una postura siempre esperanzadora frente a aquella institución, no es que esté mal sentirse pesimista o escéptico frente a aquella utopía que hoy llamamos escuela, no es que sea reprochable que las pasiones y sentimientos que nos configuran como humanos permeen aquel espacio escolar... Sin embargo, en respuesta a aquello que dice Alejo, en respuesta a los ánimos algo bajos que he percibido en mis colegas, compañeros de camino y amigos, he de hacer un llamado a la esperanza.

Antes de pasar a asuntos más específicos de aquella misiva escrita por Alejo, he de mencionar, que en aquella carta extrañé la presencia del discurso de él... no es que los escritos de Alejo no sean críticos o mordaces, o él sea alguno de esos sujetos que alaban a la escuela como una institución perfecta... es que, a pesar de ello, noté en las palabras de Alejo la ausencia de esperanza (que hasta ahora siempre me había parecido que estaba presente en sus palabras), un radicalismo absoluto en donde términos medios no son posibles y es por eso que al mismo Alejandro le mencionaba que sentí en aquella más a Esteva que a él mismo.

Una de las primeras cuestiones que es mencionada en aquella carta, es la escuela como un escenario que no acoge “nuestras intenciones y utopías”, la escuela como una institución que niega al maestro la posibilidad de forjar, desarrollar su propio carácter pedagógico, de

tener su propio enfoque, estilo, de tener la libertad de ver la educación con los ojos de alguien que promueve por medio de ella la emancipación, el desarrollo de un pensamiento crítico que permita darle un vuelco a la historia de este país. Frente a esto y trayendo a colación palabras que el mismo Alejo mencionó en aquel escrito: ¿La escuela no se ha erigido a sí misma y por la sociedad como una institución idealista que busca a través de unos saberes pedagógicos y disciplinares —que deben poseer sus maestros y directivos —inculcar a sus estudiantes unos saberes necesarios para enfrentarse al mundo, pero también amor por el conocimiento? ¿Acaso no hemos conocido a más profesores que se dedican a hacer todo lo contrario a lo que dice la escuela y la sociedad que debe hacer esta institución, que los que verdaderamente se esfuerzan por hacer un cambio social, cultural, contextual a través de la enseñanza? La mayoría de las instituciones colombianas, por no decir que todas, sin dejar por fuera a la escuela por supuesto, se han constituido a través de paradójicas situaciones de contradicción, donde las leyes y los derechos por los cuales velan estas pasan a un segundo plano y priman las intenciones de cada quien... ¿Acaso en este bache legal, producido por una sociedad que busca el beneficio individual y que ha convertido a la escuela en un escenario de profesores que pegan a sus alumnos, que gritan en vez de enseñar, que son ingenieros, abogados, contadores, médicos o cualquier cosa menos pedagogos y que en muchas ocasiones infringen ese principio básico de la escuela que busca una “educación de calidad para todos”, no habrá lugar para maestros que quieran infringir ese común denominador, hacer parte de la gigantesca brecha, pero estar al otro lado? ¿Será que la escuela es un lugar exclusivamente de distopías y no tendrán cabida nuestras intenciones y utopías? ¿Si todos hacen lo que se les da la gana —en su mayoría para mal —, porque para ser profesor no hay que hacer nada, nosotros no podremos hacer lo que se nos dé la gana tal vez para bien? En mi opinión, por más currículos que haya, por más planes de área que busquen no sólo homogeneizar la

educación, sino velar por que se cumplan unos derechos básicos de aprendizaje, la escuela, para mal o para bien, sigue teniendo muchas libertades y es decisión de cada quien elegir qué hace o no con estas.

Finalmente, quería hacer referencia a otro asunto importante que Alejo menciona en su carta, aquello, es la cuestión de cómo a la escuela son llevados saberes “universales” que no son para nada contextuales, cómo se han primado las imágenes occidentales sobre la literatura, cosmogonías y tradiciones de nuestra región, cómo es siempre mejor lo foráneo a los saberes ancestrales que se nutren de nuestra misma tierra y ríos; y, por supuesto, cómo la escuela ha sido una institución que se ha empeñado en abrir las brechas sociales. En este punto, he de admitir que concuerdo con Alejo al menos en el asunto de que nos hace falta mucho más tener una educación contextual, que valide los saberes de nuestro territorio; sin embargo, el afirmar tan radicalmente que la escuela debería enseñar sólo lo necesario para una comunidad en concreto, aquello con los que ellos se sienten identificados, lo relacionado con su vida y su entorno, es violar un principio de igualdad... no una igualdad que debe extrapolarse a los contenidos —que en realidad sí deben ser más contextuales—, sino, una igualdad al limitar sus posibilidades; me hago entender: el negarle al estudiante otros saberes ajenos a su contexto, es negarle la posibilidad de conocer aquello que está más allá de sus narices, es decir, si una clase de texto argumentativo por muy tedioso que pueda ser el tema, se omite por no tener nada que ver con el contexto o porque a sus habitantes no importa, ¿no se les está negando a sus habitantes el poder tener por lo menos conciencia de que en su vida cotidiana al defender su opinión están construyendo argumentos y que estos a su vez pueden servir para defender sus intereses tanto individuales como los derechos de su comunidad? ¿no se les estaría negando un conocimiento de una tipología textual que podría ser

indispensable para aquellos que deseen salir de su contexto rural, presentar el examen de admisión de una universidad pública y hacer una carrera universitaria? A lo que me refiero es que ello no implica actuar en detrimento de lo que es ser un campesino o que todos deban abandonar el campo y acceder a una educación superior, simplemente es un asunto de mostrar caminos y que la escuela debe preparar no sólo para la vida que ellos ya han construido, sino para la que podrían tener ¿acaso el quedarnos de manos cruzadas frente a ello no es contribuir a las diferencias sociales que promueve la escuela como institución? Considero que —y aquí me uno a lo que la profesora Alexandra, Jen, Lex y Sebas decían la semana pasada —, para luchar en contra de esa “institucionalidad” a la que tú, Alejo, nombras en nombre de Esteva, hace falta ser parte de esa institución y aprovechar aquellos baches que tiene para hacerla tambalear, para transformarla desde nuestra práctica pedagógica, porque para bien o para mal, antes desapareceremos de la faz de la tierra nosotros que aquella institución y el *qué* y el *cómo* sobre lo que vamos a hacer está en nuestras manos... para cerrar, esta pequeña frase que parece más sacada de un libro motivacional que de una reflexión pedagógica, va para todos, con el ánimo de que aún no perdamos la esperanza en lo que hacemos en la escuela, en la repercusión que pueda tener en nuestros estudiantes y en nuestros papeles como maestros: ya atrás dejamos esa idea de que un maestro es un súper héroe y que va a llegar a una escuela a revolucionar y a cambiar todo; sin embargo, estamos muy cerquita de serlo cuando por lo menos no dejamos de intentarlo, la falta de esperanza en sí mismos y en nuestros estudiantes es el mal de los maestros no sé si desde siempre, pero sí de nuestra época.y

Con gran cariño, aprecio y respeto, su colega, compañero de camino y ojalá amigo,

Cristian Esteban.

TERRITORIOS NO TAN DESCONOCIDOS: EL PLACER DEL CAMINO

ANDADO

No todo es tan malo como pensó, ¿o sí? A pesar de las dificultades, o más bien gracias a ellas, se disfruta el viaje. Es que, póngase usted a pensar, querido lector, qué sería de un viaje sin dificultades: sin tropezarse, sin ensuciarse, sin resbalarse, sin golpearse, sin ampollarse; ¿realmente sería un viaje placentero? ¡Qué va a disfrutar uno después si todo fue plano, monótono y fácil! ¿Con qué se va a regodear su cabeza al recordar? ¿De qué se va a sentir orgulloso si no hubo nada que le permitiera descubrirse a sí mismo y crecer como persona y como profesional? Realmente no es tan malo, ¿cierto? Era mejor que le costara para que cuando llegara a contemplar el paisaje pudiera apreciarlo en toda su magnificencia.

Pues vea que no es usted el único que piensa así y tampoco fue al único que le costó trabajo y paciencia este viaje; hay otros como usted que se echaron la mochila al hombro y emprendieron el viaje, por otros caminos, pero buscando encontrar este mismo centro que usted disfruta y que ya no se le hace tan desconocido, porque ya lo apropió en su mente y en su corazón, este espacio llamado escuela en el que toda su vida ha estado circulando sin atreverse, tal vez, a arrojarse al centro del asunto, sea por miedo, por pereza o apatía al camino, o por la razón que haya sido —que tampoco se la vamos a preguntar—, pero quedándose al margen.

Hoy queremos felicitarlo por atreverse a andar este camino en nuestra compañía y ahora que desea emprender el camino de vuelta, desandararlo, le pedimos que no se vaya sin escuchar antes estas voces que le cuentan cómo fue su propio transitar.

A UN ESCALÓN DE DISTANCIA

“Me apena insistir, pero es que los personajes se confunden: parecen uno y son dos. Es la descomposición del yo. Dante asistió al fenómeno opuesto, en el octavo círculo del infierno: el uno era serpiente de seis patas, y brincó encima del otro, que tenía figura humana [...] y poco a poco los condenados se fueron convirtiendo en uno solo, trasmutándose en tercera las dos naturalezas. Es el fenómeno de la composición del yo.”

~F. González

Encontrando espacios para esto de ser maestros, esto de tener una *praxis* pedagógica, hemos visto que no solo el docente llega a ocupar un lugar en este universo amplio que la educación y su quehacer nos ofrece; es común alejar de este conjunto complejo a personajes que no están únicamente en el aula cumpliendo una labor directa con el estudiante y el conocimiento.

¿Cómo comprender que no solo el maestro es parte de la educación? ¿Cómo comprender que una *praxis* pedagógica contiene a un amplio conjunto de personajes y “ocupaciones” que nutren y conforman diversos espacios educativos? ¿Es posible hablar de una *praxis* que dirige al maestro no solo a dar clases, sino que también a ser parte de un territorio administrativo? Estas preguntas, al menos dentro de la Facultad, pareciese que nos generan cierto malestar, como un sinsabor al asumir que un maestro también puede ser coordinador, rector, ministro, entre otros...

¿Podemos limitar al maestro solo a la función directa de la enseñanza al interior de un aula? ¿Olvidamos entonces que el maestro no solo es maestro mientras está frente a sus estudiantes? ¿Podría ser tan pequeño el mundo que la educación tiene para ofrecernos? Es necesario entonces entablar un diálogo entre las formas posibles de comprender la educación y, con ellas, al maestro, que ejerce su profesión en múltiples momentos y territorios, pues

ello lo configura y le permite configurar los espacios educativos, los territorios —en toda su amplitud— y también a sí mismo como maestro.

¿A quién dirigimos entonces para intentar aprehender aquella posible dualidad que encontrásemos entre un territorio administrativo y otro más “de clase”, más “de aula”, más “del maestro en ejercicio”? “A” nos ofreció su voz y su experiencia, su vida entregada a una forma pedagógica que para algunos pudiera no parecerlo tan claramente, al menos para algunas personas⁴. Es preciso leer estas palabras con una mirada dispuesta a conversar con espacios e ideas que puedan ser, en un inicio, incómodas, pero que se van tornando en un debate y en una lectura que nos forme de a pocos y que, por así decirlo, nos dirija a la construcción de nuestro saber y nuestro quehacer, una relación entre el pensamiento y la acción de que ya hemos hablado con anterioridad.

Para hablar de “A”, en primer lugar, es preciso hacer una breve introducción a su persona: es un maestro que actualmente cumple una función administrativa en un colegio rural antioqueño, que ha tenido una formación y cierta inclinación generacional por esto de ser y formarse como maestro:

“Mi mamá tenía, digamos que, una escuelita en la casa y siempre hubo niños allá recibiendo orientaciones, aprendiendo a leer y escribir y de pronto esa situación me motivó un poquito a querer también realizar estudios pedagógicos para luego realizarme como docente.”

Su carácter, su forma de hablarnos, nos hace comprender que su temple es fuerte, que es alguien estricto amante del orden y que suele encontrar —con profundo respeto lo

⁴ No se trata de un juicio de valor propio esta afirmación. Hemos escuchado entre nuestros propios compañeros de clase decir que la labor administrativa deja de lado el quehacer pedagógico. Al igual que algunos maestros en ejercicio que con desenfado refieren la “facilidad” de los directivos para tomar decisiones difíciles —para un maestro— debido a que “ya ha olvidado lo que es ser maestro de tiza y tablero”.

decimos— problemas en todo, precisamente por un afán de buscar soluciones, de ser eficiente; pero esto no resulta de un simple capricho personal, “A” ha trabajado en espacios privados y públicos y se ha encontrado con aquello que es evidente para algunos: La educación pública sufre de algún desorden que pareciera “propio de su esencia”, de algunas fallas que parten de su abandonada forma y figura por parte de aquellos que deberían responder por ella.

“[...] uno sale y en las instituciones públicas lo que encuentra son dificultades, necesidades que atender, entonces tiene que buscar la forma cómo abordarlas, cómo entrar a proponer para solucionarlas.”

¿Cómo puede entonces un maestro funcionar en medio de estos conflictos? Considero que de aquello ya hay mucha literatura que nos podría dar luces, pero ¿Qué podría hacer un director o un coordinador, por poner algún caso, en medio de estos contextos que se visualizarían como “poco favorables”? “A” nos dice:

“En la parte directiva todavía es mucho más complicado, pues uno llega prácticamente a estas instituciones es a administrar necesidades, pobreza, y allí, con lo poco que tiene, tiene que mirar la forma de cómo atiende esas necesidades que presenta la institución y cómo a través de proyectos, haciendo gestiones, logra mejorar condiciones en las instituciones, logra avanzar y tener para los estudiantes unos ambientes de aprendizaje lo más digno que sea posible, pues uno encuentra en algunas subregiones ambientes muy agradables, muy buenos.”

El maestro que se desempeña como director o administrativo parece tener otras perspectivas de la educación: mejoramiento, gestión, unas relaciones administrativas que no se derivan únicamente de la relación maestro-estudiante, sino que se traspasan a una relación del estudiante con sus formas de habitar, de coexistir, tanto con su espacio físico escolar como con las plantas docentes y en relación con la comunidad que se habita; es quizá por ello que comprender al maestro como directivo es asumirlo desde unas prácticas que van más en dirección a lo físico-material que a lo simbólico, a la gestión del territorio para posibilitar

condiciones del habitar dignamente. Dialogar entre lo administrativo y lo pedagógico no debe significarnos una lucha, pues ambos hacen parte de un mismo tejido de relaciones escolares, como lo muestra “A”, aquellos cargos administrativos hacen parte del *ser maestro*:

“Fui docente de educación primaria, posteriormente fui docente del nivel de básica secundaria y media, como docente de español y literatura, alguna vez como docente de idiomas: de inglés y de francés, luego tuve la experiencia de ser coordinador de una institución educativa por casi 4 años y posteriormente pasé a este cargo como rector de la institución.”

La ventaja de que un maestro pueda trascender las relaciones al interior del aula es que le permite, como administrativo la visión de un panorama mucho más completo, pues al convivir con ambos aspectos de lo que significa habitar la escuela, se le hace mucho más fácil identificar dificultades y fortalezas, y de esta manera, determinar la mejor estrategia para hacer de la escuela un lugar cada vez más apropiado para que el estudiante se sienta acogido y pueda desplegar todo su ser.

“Tengo que decir que a pesar de las dificultades que tenemos en la educación pública colombiana, de que cada día tenemos mayores necesidades, pero menos recursos para atender estas necesidades, nos toca seguir luchando y trabajando así en las comunidades para poder alcanzar los sueños que tenemos, que estos chicos, estos jóvenes, puedan aspirar a ser profesionales, que puedan ser exitosos en sus vidas y que no se queden por allí engrosando los renglones de miseria, de delincuencia y de abandono que hay en este país.”

Andar el sendero de la escuela como administrativo es otra posibilidad de contemplación, se abren otras oportunidades, otras formas de interacción con las personas que habitan, con los territorios y consigo mismo, con su ser maestro. A veces, como maestros de aula, tenemos muchas quejas y proposiciones qué hacer, pensamos muchas formas en las que se podría cambiar la realidad escolar, estamos seguros de que los pocos recursos que llegan a las escuelas podrían ser mejor invertidos, de que podríamos irnos mejor si siguiéramos ciertas pautas que deambulan por nuestros pensamientos. Pero del pensamiento

a la realidad, a veces existe un trecho muy largo. El maestro como administrativo ha tomado el camino por la vía que le permite llevar a cabo el experimento del pensar puesto en acción y ese es un algo que debemos valorar, pues, aunque todos pensamos que es necesario el cambio, sólo unos cuantos se atreven a realizar acciones concretas en su favor. ¿No es digno de admirar quien da el primer paso en busca de lo que cree que se puede lograr?

EL TERRITORIO DE LA MEMORIA

“Yo no soy nostálgico, pero sí creo mucho en la memoria, y es en el territorio de la memoria donde uno escarba cuando busca emociones auténticas.”

~Joaquín Sabina

Se nos ha vuelto imprescindible, durante este recorrido reflexivo, recurrir a la narración como una forma de modelar nuestras experiencias vitales propiciando la construcción de un tejido macro a partir de los hilos conductores de nuestras propias acciones. En esa relación que logramos establecer con esos otros territorios de significación, con esos otros maestros contenedores de historias, un sinfín de inquietudes han surgido paulatinamente para reforzar aquella idea de la reconfiguración constante de la *praxis* pedagógica en el *devenir maestro*; por ello, enfrentarse a la tarea de surcar las aguas agitadas de la memoria mientras se trata de reconstruir toda una línea de sentido que ha figurado en los tiempos de nuestra existencia es una tarea que decanta en la construcción de una narrativa que permanece cual huella indeleble en la posteridad de los acontecimientos; el narrarse, como ya hemos dicho de manera incansable a lo largo de estas reflexiones, parece erigirse, a la vez, como necesidad y posibilidad para el ser humano quien, inmerso en el entramado de su colectivo social, busca la manera de construirse poniendo en relación su propia enunciación con la de sus pares. Del mismo modo, narrando es precisamente como ha logrado el maestro, como hemos logrado nosotros durante este recorrido, hacer frente a los momentos coyunturales que toda *praxis* pedagógica conlleva; reconstruir la historia a través de la concatenación de palabras y emociones es dotarla de significados antes inimaginables, es resignificarla a través de la enunciación de un sujeto de conciencia efervescente. En el acto de narrarse múltiples experiencias llegan para habitar ese sujeto maestro que reconoce, a

través de la palabra, el carácter de su formación inagotable, su condición de sujeto inacabado en constante construcción de su propio tejido.

En este sentido, la memoria se nos ha presentado de manera recurrente como ese territorio de exploración consciente, como un ejercicio de viaje al interior en donde las razones del actuar adquieren matices diferenciados, en donde multiplicidad de enunciados se relacionan para constituirse en relato. En el acto de narrarse cada acontecimiento se reconfigura a través de las posibles relaciones de concordancia y discordancia (Ricoeur, 2011) entre las intenciones, condiciones de posibilidad, contextos de acción y enunciación, vicisitudes, rupturas, saltos, cambios y transformaciones que tienen lugar en el espectro del sujeto maestro; es a partir de la concatenación de enunciados como el maestro logra configurar un relato en el que se materializa la reflexión alrededor de su *praxis* pedagógica, una reflexión que está mediada, al mismo tiempo por un proceso de enunciación evaluativo y performativo.

Así pues, una vez emprendido el viaje en el que se toma la palabra como vehículo de construcción y relación con el otro, desde el instante en que la condición de maestro empieza a habitar cada recoveco de la conciencia, la construcción del relato se nutre de los diversos puntos de enlace, rupturas, tensiones, continuidades y discontinuidades, que se van constituyendo, en última instancia, en la trama que dota de significado la historia de vida del maestro, esa que es innata a cada sujeto en el pleno desarrollo de su *praxis* pedagógica, esa que se consolida como tejido de la memoria.

En la relación con esos otros sujetos de enunciación, con esos maestros que durante su devenir han habitado diversos territorios simbólicos y espaciales, se nos ha posibilitado

comprender que existe una necesidad inherente al maestro que se narra, y es hacerse consciente de su recorrido por las diversas instituciones de la educación como una de las tantas maneras de significar la gran diversidad de formas de interactuar que éste ha tenido con la escuela. El territorio escolar se constituye entonces como la morada de incontables historias que han devenido en la construcción de ideales frente a las realidades educativas en diversos contextos; es precisamente de la relación que el maestro ha tenido con la escuela, y de las memorias que este salvaguarda de ella, de donde surgen las condiciones de posibilidad para actuar dentro del sistema que lo contiene; las experiencias iniciales en la escuela, ese recorrer sus pasillos desde la mirada como estudiante, desde la relación con los propios compañeros, espacios, docentes y demás constituyentes de la comunidad educativa, podrían considerarse como los primeros pasos dentro de un camino inconmensurable para el maestro; creando entonces un tejido a manera de conversación con uno de nuestros maestros (“E”), sujeto de enunciación, cuya experiencia vital se encuentra en estos momentos anclada a un territorio casi inverosímil, El Prodigio (en el municipio de San Luis, Antioquia), se logran explicitar algunas tensiones y rupturas relevantes a la hora de construir una concepción sobre los papeles que encarnan ciertos actores educativos (en este caso, estudiantes y maestros de manera específica) dentro de todo proceso formativo; así pues, el tránsito por cada uno de los rincones de la escuela, en la primera interacción que el sujeto tiene con esta, se encuentra matizado, significado, por el rol que éste encarna en un determinado momento. Este maestro nos explica, a través de sus propias reflexiones, cómo desde su experiencia vital la escuela ha sido significada, como territorio, desde diferentes posturas, perspectivas, desde diferentes miradas:

“(…)ahora yo hago la relación y hago mucho la comparación con respecto a mi posición de hoy, ¿cierto?, entonces llego a la conclusión de que uno ahora es que se

da cuenta de cómo era uno y de cómo eso (el comportamiento como estudiante), de una u otra forma, afectaba a los maestros; o sea, muchas veces esa actitud que uno en ocasiones tenía, y entonces ya logra uno entender también a los pelados; o sea, cómo ellos se comportan de diferente manera, de diversas formas, y es chévere usted poder visualizar y verse reflejado en los pelados de una u otra manera.”

Si pensamos entonces en la perspectiva que se construye de la escuela a través de los ojos del estudiante, nos damos cuenta de que ésta se configura como territorio de exploración y de socialización, no sólo en términos de establecimiento de relaciones sociales sino, además, en relación con las diversas formas de consolidar el conocimiento que tienen lugar allí. La escuela vista entonces desde este ángulo se configura a través de experiencias que se erigen sobre la base de una trama de acontecimientos que, para el joven, para el futuro maestro, podrá consolidarse como la construcción de unas prefiguraciones que serán claves cuando, en un futuro, regrese para habitarla desde otra forma de asumir ese territorio. La escuela entendida como terruño para la formación inicial del sujeto maestro se connota a través del acto poético, de la construcción narrativa de este, como símbolo de una caja contenedora de experiencias, un espacio que desde las delimitaciones, la definición de los espacios, la escisión con la comunidad, propicia, además de ciertas formas de control establecidas, la posibilidad de construirse en la relación con la alteridad.

De la mano del recorrido de vida del maestro podemos explicitar, además de las anteriores, otras experiencias relevantes que se consolidan como punto de partida para efectuar la elección de un sendero que marcará, por completo, el punto de inflexión en el entramado biográfico de este: su acceso a la formación universitaria. El maestro “E” nos muestra de manera recurrente cómo en el recorrido de su formación profesional debe encarnar diversos papeles que pueden poner al descubierto múltiples puntos de quiebre, pero cuando éste trasciende su rol como estudiante y empieza a habitar las pieles del maestro

propiamente en ejercicio, la conciencia entra a jugar su parte vital en el viaje que constituye su *praxis* pedagógica, de manera tal que es magnificando la historia del sujeto en la escuela, reviviéndola, recordándola, como se logra consolidar un ideal sobre la finalidad de los procesos educativos que se verán materializados en el desarrollo de la propia *praxis*.

“(…)con respecto a la *praxis* podría decir que uno en la universidad y en el momento en el que está leyendo todo tipo de documentos, un montón de teorías, y empieza pues como a hacerse una idea de lo que en realidad es la escuela, en el momento en el que uno está ya en la *praxis* directamente se encuentra en que la práctica como tal es esa que le ayuda y lo va llevando a uno pues como a ejercer de una mejor manera su trabajo, porque en muchas ocasiones uno tiene de pronto unas ideas muy utópicas, pero que cuando ya está uno dentro del establecimiento educativo, con los alumnos directamente, uno se da cuenta que en realidad, o sea, uno se aterriza un poquito más porque es algo muy, muy, muy diferente (...)”

Pero en esta trayectoria biográfica no es solo el territorio escolar el que se erige como experiencia primigenia en la consolidación de una inquietud por el *ser maestro*; es, además, la relación que el sujeto construye con el territorio del saber a lo largo de su historia en donde se emprende la elaboración de interrogantes que habrán de permear la existencia misma. Así pues, partiendo de la relación con la escuela y con la heterogeneidad en las formas de construir conocimientos y de acercarse al saber, una vez que el maestro realiza la elección de su camino profesional, una vez inmerso en el contexto universitario, empieza a confrontar sus antiguas prefiguraciones con nuevas sucesiones de acontecimientos que van adquiriendo significaciones puntuales dentro de la trama que se empieza a tejer en el contexto universitario; por ende, no es gratuito el hecho de que la influencia del territorio universitario, con todos sus contrastes, matices, y texturas específicas, en este caso en un contexto público, ejerza gran influencia en la construcción inicial de un *ser maestro* que se encuentra atravesado por unos interrogantes, por unas tensiones propias, por una preocupación centrada en el contexto histórico de un país que ha estado sometido, de manera constante, a las

vicisitudes de la guerra y la corrupción, de un país en el que la posibilidad de la esperanza se opaca constantemente por el sonido de las balas, por expresiones inmisericordes, egocéntricas e insensibles, por una posibilidad que se opaca con las actitudes de comunidades indiferentes; en este contexto, este maestro ha construido de manera consciente la trama de una vida que se bifurca en el momento en que se ingresa a un aula en la universidad pública, en el momento en que las inquietudes empiezan a materializarse en acciones, en el momento en que las antiguas prefiguraciones se transforman en el punto de partida para emprender la construcción de un nuevo proyecto de vida atravesado por la palabra y el saber.

“(…) yo siempre he dicho que yo era una persona antes de entrar a la universidad pública, y hoy en día soy otro gracias a ello... entonces todos esos aprendizajes adquiridos, también el compartir con mis compañeros, el enfrentarme a los estudiantes pues en mis prácticas, en mis prácticas tempranas pues por llamarlo así, en todas las experiencias que he tenido pues con base a eso (…)”

“(…) en nuestras manos está el reconfigurar el saber, darle herramientas a los muchachos para que sean críticos, para que sean propositivos, porque no solamente se trata pues de estar como juzgando lo que se hace, sino igualmente empezar pues como a aportar, y yo creo que en nuestras manos está eso, está como poder darle herramientas a los muchachos para que ellos puedan, de una u otra forma, empezar pues como a cambiar este país porque el cambio para este país no está en los políticos ni en estos entes gubernamentales que están pues controlándonos, sino que es desde nosotros mismos que podemos empezar a hacer unas nuevas propuestas para cambiarlo, y ahí está pues como la idea de ser maestro, no solamente pues como empezar a dar esas herramientas para trabajar y para apoyar pues con todo lo que tiene que ver con la sociedad, sino igualmente desde uno mismo, para empezar a cambiar ciertas perspectivas, para poder aportar.”

Nos damos cuenta, entonces, que es construyendo el entramado de la historia educativa propia como el maestro puede emprender el acto de valorar su propia labor, y es precisamente en esta acción donde surgen los principales puntos de tensión que se erigen como la razón de ser de la reconfiguración tanto del pensamiento como de la acción. Así, continuando el trasegar por la ruta biográfica del maestro “E”, en el momento en que la *praxis* pedagógica como tal empieza a tener arraigo en un contexto educativo específico, en el

instante en que todas las anteriores prefiguraciones entran en contacto con el territorio escolar de manera directa, en el preciso momento en que el maestro empieza a jugar su rol dentro de las instituciones a través de la palabra, surge la necesidad, según la propia voz del maestro, de reconfigurar esas ideas previas, esas “ideas *utópicas*”, para emprender acciones propias que respondan de manera coherente al contexto de interacción educativo. Enfrentarse como maestro practicante al acto de enseñar, es enfrentarse necesariamente a una evaluación constante mediada por la constitución de una narrativa propia, y es justamente en relación con los territorios como el maestro van configurando la trama en *devenir* de su *praxis* pedagógica; es en la interacción con nuevos espacios, con nuevos habitáculos, como el maestro consolida la tesis de su narrativa:

“(…) recuerdo que un sábado me vine para El Prodigio, lo que más impactó es que esto queda demasiado lejos, y yo sí había estado en veredas pero de visita, jamás en la vida había estado pues como viviendo en un lugar tan lejano, y sin embargo me vine, miré el lugar, un calor impresionante, casualmente me encontré con la secretaria del colegio; me dijo que era la secretaria, me consiguió una casa, y al otro día yo ya estaba trayendo las cosas. Empecé pues al principio obviamente muy aburrido, la verdad no tenía como muchas expectativas de que me iba a quedar acá en este pueblo, porque yo no estaba acostumbrado, siempre en Rionegro, en Medellín; entonces cambiar de la ciudad a un contexto como este en el cual relativamente aparte de trabajar no hay nada que hacer (un lugar catalogado como *zona roja*), entonces en un principio, seis – siete meses en los que yo realmente sí me deprimía un poco...”

Vemos pues cómo en el acto de recordar para construir relato el maestro se encuentra inmerso en el juego pleno de la efervescencia de diferentes recuerdos que van dotando de sentido los contextos de acción y las circunstancias que lo rodean en la actualidad, motivo por el cual la *praxis* pedagógica, a través de toda la historia de su construcción, se puede vislumbrar hoy como la síntesis de todo un viaje de formación del sujeto maestro; este en todo el devenir de su *praxis* pedagógica, en su ejercicio docente, se verá constantemente determinado por el surgimiento de nuevas tensiones y rupturas que marcarán el acento en la

necesidad de reconfigurarse permanentemente, de ir y volver sobre los acontecimientos y las acciones para emprender nuevas formas de relacionarse con el saber, con la escuela, con sus estudiantes y, en definitiva, con su propia *praxis*.

Como humano, como sujeto consciente de su carácter inacabado, el maestro toma la palabra como aquel artilugio que posibilita elaborar la historia de su trayectoria de vida como una forma de comprender la razón por la cual, hoy en día, cree en la educación como territorio de formación y de transformación. Como maestros en formación, conscientes de nuestro inacabamiento, nos queda instaurada entonces la necesidad de narrarnos.

**“UN MAESTRO ES TODOS LOS MAESTROS Y TODOS LOS MAESTROS SON
UN MAESTRO”**

Con esta frase suelo recordar la huella que el maestro Jesús Alberto Echeverri dejó en mí, lo cual hace las veces de prueba en sí misma de que la frase era completamente real. Recuerdo mucho su clase de Historias, imágenes y concepciones del maestro por los maravillosos relatos del maestro, las extraordinarias lecturas del maestro Fernando González y las socializaciones en tertulias y ejercicios escriturales que, dirigidos por el colega y monitor del maestro Echeverri, Hamilton Arias, y sin aparente necesidad de esforzarse, nos hacían hablar de nosotros mismos proyectándonos en la imagen de maestro que queríamos alcanzar. Entonces no había tenido el placer de conocer a Delory-Momberger (2009), ni el enfoque narrativo y mucho menos su planteamiento de la construcción biográfica como proyección del sujeto o de la historia de vida como ficción de la historia, producto de la proyección de sí mismo; no me imaginaba que esos ejercicios realizados con aquél maestro resultarían mucho más significativos en el futuro que en el momento en que los escribí, no imaginaba que, en perspectiva, ocuparían un lugar tan especial en mi formación, en la configuración de mi historia de vida, que la ficción que surgiría del recuerdo sería tan memorable y entrañable para mí; ahora creo entender la frase que tanto nos repetía el maestro Echeverri: se trata de la tesitura de la trama que toma esas huellas de la memoria para configurar la biografía, no solo ordenando los recuerdos como un atajo de momentos, ni como una mera secuencia temporal, sino que crea coyunturas, hitos, rupturas, o en términos simples, organiza una narrativa en la que la intensidad de las emociones es la base de la intriga.

Con un cariño intenso es como recuerdo hoy al maestro Echeverri y sus clases, pero también a otros maestros que han hecho al maestro que vengo siendo. Nora, Cecilia, Rodrigo “*el ticher*”, Ligia, Ignacio, Rosa “*la sargento*”, “*el profe de física*” —del que nunca me pude grabar el nombre, pero que recuerdo con especial cariño por haberme enseñado que el mundo no está hecho de fórmulas prefiguradas, sino de preguntas y consecuencias —; estos son algunos de los nombres de maestros de escuela que recuerdo con afecto, porque me llenaron mi curiosidad con una confianza total y una exhortación a seguir mis fantasías, a encontrar que las respuestas a mis preguntas siempre serían nuevas preguntas; estoy enormemente agradecido con estos maestros por no permitirme el castigo de verdades absolutas e inamovibles, de axiomas inexpugnables, de fanatismos ciegos, les agradezco el haberme regalado la angustia de la incertidumbre y el placer de la perpetua posibilidad. Esos son algunos de los maestros que configuran este maestro, a ellos les adeudo el deber de sembrar sus enseñanzas y regarlas con mis aprendizajes, para cultivar otros maestros que serán también —tal vez —este maestro.

Luego vinieron los maestros de la universidad a seguirme ampliando el panorama: Jesús Adán, Natalia, Libertad, Gloria, Jacobo, Pablo, Giovanni, Yamile, Paola, Nancy, Juan Diego y Alexandra; maestros que, durante los últimos casi cinco años, me han destruido el mundo, semestre tras semestre para que, sobre las ruinas de mi castillo solepsista, construya un reino desprovisto de murallas, para que no rechace ni limite la intensidad de mis interacciones con el mundo de lo otro, porque la vida se constituye tanto de alegrías como de tristezas, de placeres como de dolores, y vivir implica zambullirse en un pozo emocional, pero no dejarse ahogar, sino aprender a nadar en sus aguas.

Pensar en aquellos maestros que han transformado a lo largo de los años mi praxis pedagógica y mi ser maestro y que lo siguen haciendo, me causa una inexplicable necesidad por saber cómo otros maestros han construido también la trama de sus propias biografías, cómo la forma en que sus memorias han configurado la tesitura de su trama, dotando de mayor o menor intensidad ciertas acciones, personajes y diálogos en la intriga de sus historias de vida; “¿cómo un hombre es lo que es?” (Delory-Momberger, 2009, p. 52).

Luego me pregunto, ¿con qué fin busca uno escuchar narrativas ajenas? Y Pierre Dominicé, en su prólogo a *Biografía y Educación* (2009), de Delory-Momberger, viene a responderme con estas sencillas, pero contundentes palabras:

“Situada dentro de una interlocución, la escritura biográfica jamás disocia la relación que uno tiene consigo mismo de la relación que uno tiene con otros. La comprensión de la narrativa personal se ve enriquecida por el efecto de eco procedente de la escucha o de la lectura de la narrativa ajena. Como la autora destaca, ‘la narrativa ajena constituye uno de los lugares donde experimentamos nuestra propia construcción biográfica’” (pp. 26-27)

Entrevista con “M”

“M” es una persona con un carisma enternecedor, desde el primer encuentro se ganó un rol importante en mi historia; sus palabras, adornadas de una marcada cadencia Turbeña, son siempre palabras amables; en el tiempo que compartí con ella, no llegué a escucharle una palabra que no fuera más suave que una pluma y más llena de amor que un gesto materno dirigido al nonato, ni siquiera para replicar o reaccionar a una situación difícil con los estudiantes, le escuché alguna vez un mal tono. Pocas personas he conocido en mi vida como “M”, por eso me causó tanta inquietud saber un poco más de su vida, de su ser maestro, de los maestros que la habitan, de su interacción con los territorios y de cómo se ha ido transformando su *praxis* pedagógica a lo largo de su vida.

Lo primero que llama la atención de “M” como docente es que nunca reniega de su profesión, por el contrario, siempre expresa su pasión por lo que hace: “a mí me nació ser docente”, “yo nací para enseñarle al estudiante”; con estas palabras es como ella explica dicha pasión. Yo me quedo pensando en el eterno dilema de si las personas nacen o se hacen, un maestro, ¿nace o se hace? Y no creo que nadie nazca hecho alguna cosa más que un *cachorro de humano*, como diría Diker, creo que es la cultura la que nos hace completamente humanos, cuando nos insertamos en sus dinámicas, en concordancia con mis lecturas académicas y de la realidad, con mi visión de mundo y del ser humano como proyecto de sí que deviene en la construcción de su propia historia de vida, creo que todo ser humano se hace en medio de la construcción de su identidad, de su narrativa biográfica; no obstante, no se pueden desechar de inmediato las expresiones “yo nací para enseñarle al estudiante” o “a mí me nació ser docente”, porque en medio de los acontecimientos con que componen nuestra historia, somos nosotros quienes dotamos de significado las experiencias, les damos un valor y un sentido que configuran la tesitura de la intriga en el acto autobiografizante; en pocas palabras, las anteriores expresiones denotan una forma de identificación con el habitar el mundo como maestros, esto es, el *ser maestro*. “M” complementa diciendo: “Cuando yo era muy niña, yo jugaba a la escuela, y yo era la profesora, yo le enseñaba a los alumnos, los organizaba en sillitas así, cerca a mi casa, o sea, esa fue la primera práctica que yo pude haber hecho”; de esta forma, ha venido a configurar la intriga de su autobiografía alrededor del *ser maestro*, ha devenido maestra.

De algo de lo que sí se queja “M” es del rumbo que toma la sociedad actualmente, de lo que ella percibe como *un cambio en los tiempos*, una percepción que, saliendo del plano

de lo personal, trasciende a la esfera de lo educativo en tanto que divide su historia en un antes y un después de la escuela:

“Para mí, la escuela fue muy, muy, muy chévere porque fue en la época en que los estudiantes respetábamos mucho a los profesores, los queríamos mucho por lo que nos enseñaban, valorábamos mucho el esfuerzo de ellos para nosotros, pero en este momento los papeles han cambiado, ya el estudiantado no valora mucho lo que uno les enseña, ni son muy agradecidos, pero ahí vamos adelante con la tarea”.

“M” sabe con certeza en dónde ha marcado el punto de inflexión que ha transformado la escuela en dos puntos distantes en el tiempo: lo que ella llama *la educación en el ser*. Para ella, la degradación del ser es la mayor dificultad a la que se enfrentan la escuela y especialmente el maestro hoy en día; se trata de una educación que se ve altamente reflejada en el comportamiento de los estudiantes.

“Lo que hace que unas instituciones sean más difíciles para trabajar, yo pienso que es la disciplina de los estudiantes, porque donde hay disciplina, uno trabaja fácil, donde hay indisciplina uno tiene que organizarse más y tratar de mejorar en cuestión, por eso digo, del ser, porque en los hogares, últimamente están dejando de lado el ser, y uno como persona, desde su casa, es que le enseñan a ser”.

Devolvámonos un poco en la historia de la escuela en Colombia para dar cuenta de su transformación a lo largo de la historia.

La escuela es una institución relativamente nueva. En la época de la conquista nacieron unas rudimentarias escuelas indígenas, cuyo objetivo era la aprehensión de la gramática y la religión española. En 1565 la educación es dirigida por los curas. En 1821 se crean los primeros colegios en las ciudades inspeccionados por una entidad reguladora. Entre 1867 y 1885 se empieza a dar una expansión significativa de las instituciones educativas. En 1886 se establece la gratuidad de la educación pública desde la constitución política. En 1930 se establece la obligatoriedad de la educación de todo niño. Entre 1950 y 1960 se da un aumento significativo de la cobertura educativa y al tomarse el analfabetismo como un

problema relevante y que va en detrimento de la participación ciudadana. A finales de los años 60 se crean Colciencias, Coldeportes y Colcultura y se fijan las políticas a cargo del MEN en las reformas del 68. Entre 1970 y 1974 surgen las casas de la cultura. En la década de los ochenta, la cobertura se incrementa, contando con la escolarización del 90% de los niños colombianos y toma fuerza la lucha contra la discriminación por el sexo. A finales de la misma década, se establece la Ley General de Educación con las disposiciones y lineamientos acerca del tema.

La educación tiene una historia muy larga, es cierto, pero la escuela, tal como la concebimos en la actualidad, es relativamente nueva, pues aunque de la escuela primigenia se encuentran en la conquista misma, una escuela democratizada y liberada al pueblo, no pasó tan fácilmente del papel a la realidad, pues hasta hace unas cuantas décadas, todavía había más de una décima parte de la población en situación de analfabetismo, en desventaja social.

Cuando nos pensamos la escuela como una institución realmente joven, frente a una sociedad antiquísima y en constante expansión —y desproporcionadamente mayor en los últimos decenios —, podemos percibir los cambios que se han venido dando más allá de un producto de la degeneración de la “educación en el ser”, que no se trata tanto de que los estudiantes de hoy hayan “perdido el respeto y el aprecio por sus maestros”, sino más bien, que la escuela apenas está dando sus primeros pasos, que tan solo hasta ahora está empezando a incluir a todos aquellos que por tanto tiempo habían sido excluidos, como los pobres, los discapacitados y todos los grupos poblacionales que se encuentran en situación de desventaja frente a aquellos que históricamente han sido los que han venido recibiendo la educación; esto conlleva un sinnúmero de problemáticas, tales como la desobediencia, la violencia, la

drogadicción, etc., que vienen derivándose de la inclusión de aquellos contextos que anteriormente le eran ajenos a la escuela y que han llegado a la par con la democratización del espacio escolar. Es claro que, al llevar el mundo a la escuela, va también todo lo que hace parte de él, es decir, las personas con sus formas de habitar el mundo.

Frente a esto, el maestro aún es un novato en busca de una respuesta ante una pregunta que, aunque toda la vida se la ha hecho, nunca había sido una necesidad tan imperante como ahora, pues arrojado al aula, con unos sujetos que cargan unas historias y unos contextos particulares, no puede sino pensarse y repensarse como educador. La pregunta kantiana aquí sería: ¿Cómo reprimir los impulsos animales de 50 estudiantes al mismo tiempo y encaminarlos a la humanización? ¿Cómo, de manera simultánea, cultivar y fortalecer sus habilidades socioafectivas e intelectuales? He aquí que el gran giro que ha sufrido la educación es la cantidad: a mayor cantidad, menor personalización, un pobre acercamiento al otro como sujeto, pocas posibilidades de entender y atender cada una de sus particularidades, ello termina por conducir al maestro por el camino de las generalidades: Intentar que algo me funcione con todos, en el afán de que todos se sientan beneficiados por igual, de que nadie se quede en desventaja frente al otro. En esa necesidad de igualdad, al maestro termina por olvidársele que no siempre se obtienen los resultados esperados o al menos resultados positivos, o siquiera negativos; a veces, por más que nos esforcemos, el estudiante puede mostrarse indiferente ante lo que tenemos para ofrecerle. En ese mínimo descuido, nos vamos olvidando de la necesidad del otro de ser reconocido como un individuo, con sus particularidades y su personalidad.

Es innegable que en Colombia hay una sobrepoblación de las aulas escolares y la relación entre hacinamiento y frecuencia de surgimiento de conflictos es, además de evidente,

lamentable; la aglomeración de personas en espacios reducidos atenta contra la dignidad, aquel derecho que hace ya tantos años, Kant calificó de imperativo categórico de la humanidad. En circunstancias semejantes, donde a la dignidad humana se le está, de entrada, restando importancia, la interacción con el otro se convierte en acto vacío de significado, pues el otro no representa un individuo reconocible como igual y como merecedor del respeto del que todo ser humano le es inherente por el solo hecho de ser humano. Así pues, el desconocimiento de la humanidad en el otro implica un perpetuo anonimato generalizado y a su vez, la imposibilidad para crear lazos reales que puedan ser llamados comunitarios. Ante tal negación de la comunidad, el individualismo se vuelve más relevante, se instaura una necesidad de bienestar propio por encima del otro, un egoísmo violento que busca la satisfacción de las necesidades propias eliminando al otro que no es ya un par en la interacción social, sino un enemigo a superar y destruir.

Esta competencia por la supervivencia individual —cabe decirlo —no solo se presenta entre estudiantes, también escala a otros roles dentro de las escuelas; existe competencia entre docentes, una competencia brutal por imponer la palabra de cada quien sobre los demás; existe también entre directivos, entre padres de familia y al exterior de la escuela, en todas las esferas, puesto que nuestra sociedad ha seguido el camino de la formación en la competencia y, por tanto, el resultado no puede ser otro. ¿Qué podemos hacer frente a esta competitividad descarnada que se predica como la salvación del mundo, traducida en términos de eficiencia? Al preguntarle a “M” lo que pensaba respecto al tema, su respuesta es de tomar lo bueno y desechar lo malo siempre:

“En cuanto a lo competitivo: Yo realmente, en última hora, me dedico a hacer mi trabajo y no le doy mente a lo que no me importa; o sea, trato de hacer mi trabajo, gústele o no. Si yo siento que estoy haciendo mi trabajo bien, yo no le paro bola a

nadie, pero si me hacen una observación: “mira, esto acá te queda mejor”, lo tomo, pero como que me voy a morir que porque “ay, esta, mira, dijo esto...” no, yo no; eso sí, al principio, sí; ya no; estoy muy segura de lo que me toca.”

Su respuesta es bella, pero al mismo tiempo estoy en desacuerdo. Creo que sí, todos deberíamos aprender a tomar lo bueno y desechar lo malo, de forma que no es necesario un enfrentamiento de egos; sin embargo, siento que no hacer nada al respecto es quedarme a mitad del camino, pues mi labor como maestro si bien no me va a permitir cambiar el mundo de buenas a primeras, con golpes evidentes y científicamente comprobables, sí tengo la posibilidad de poner la semilla en la formación de los estudiantes para cambiar la realidad, eso es lo que tengo en mis manos, el resto depende del individuo y de la comunidad.

ENTRE EL PENSAR Y EL HACER

Llegar a la escuela es darse cuenta de que nada es tal como nos lo plantearon en un inicio. Pareciese ser que existe en la actualidad una idea generalizada de la educación como un proceso uniforme que carece de variaciones, matices y contrastes y que, aparentemente, nos recibe de brazos abiertos a quienes nos formamos para ser maestros. En este sentido, aquella imagen que, en ocasiones, magnifica al maestro “superestrella” y “superhéroe”, el mismo que llega a un terreno destruido (posiblemente para él), y lo convierte en la tierra más fértil, que producirá a los presidentes que cambiarán al mundo, a los altruistas que velarán por el futuro humano y los mejores científicos, se encuentra desfasada y no se corresponde a cabalidad con las realidades que permean hoy el contexto educativo, sobre todo en Colombia.

Puedo sugerir entonces que algunas de las configuraciones teóricas de la pedagogía son como la infancia, en donde nos presentan el mundo como un espacio a conquistar, en donde, aparentemente, no intervienen las vicisitudes propias del ser humano. Sin embargo, y como posiblemente la experiencia nos haya mostrado o, en su defecto, estas entrevistas nos sugieran, la educación es un campo abierto donde juegan múltiples factores que complejizan la labor de un docente. Aquello pareciese comenzar en una mirada hacia el otro, una perspectiva de querer entregar un poco de lo que se tiene: el maestro se forma desde la escuela y para la escuela. Lo nutre el hecho de imaginarse dándose a otros, ayudando como alguien lo ayudó o como alguien lo motivó, o, en el caso contrario, actuando como un contraejemplo de lo que otro maestro hizo con él.

El maestro lleva consigo la historia de otros maestros que lo han ayudado — indirectamente — a tomar una decisión. Y algún día llega a una institución de educación

superior donde le hablan de teóricos, de métodos, de conocimientos y demás temáticas, por al menos cinco años. Ve en los primeros semestres crecer una ilusión de poder cambiar el mundo, luego va al campo de las prácticas y se da cuenta que no es un “superhéroe”, e imagino que por ello vemos a tantos salirse de la carrera en la primera o segunda práctica. Se da cuenta de que trabajar con otras personas no exige ser una máquina, ya tampoco basta solo con la intención de ser maestro; no, requiere un conjunto de disposiciones y capacidades, pero, ante todo, requiere que el sujeto esté dispuesto a seguir en aprendizaje. Con dicha presteza, los que deciden continuar, iniciarán una historia y un ser nuevo: a diferencia de muchas profesiones, el maestro puede perder su nombre, puede perder cierta libertad personal: el maestro ya no se llama Alejandro, Natalia, Claudia; ahora se llama “profe” y será conocido así en cualquier lugar donde un alumno suyo esté; además, este “profe” no solo se antepondrá a su nominativo, sino también a su ser: el maestro no debe hacer ciertas cosas porque, aún fuera de la escuela, sigue siendo ese sujeto que debe formar constantemente a su alrededor. Aún con ello, el maestro en formación decide seguir y se da cuenta de que cuando va a la escuela hay retos internos mucho más amplios: la escuela no es un paraíso, gestiones administrativas, personal humano, comunidades escolares, propósitos pedagógicos, etc.; la *praxis* se ve bombardeada constantemente desde uno u otro frente: lo que quieren los padres, lo que quieren los profes, lo que quieren los ministerios, además, se conjuga con la idea de que, no necesariamente, “querer es poder”, y el maestro lo evidencia rápidamente.

Esta idea le ayuda a “trabajar con lo que hay”, y no es resignación, es empeño, es convicción, es esa formación que, sin saberlo, fue interiorizando y reflexionando a medida que pasaban los años, las experiencias: el maestro lee su territorio, lee a sus compañeros y estudiantes, lee a los padres, a la comunidad, y se da cuenta de que allí hay ciertas voces que

hablan de potencias y dificultades, que él no es el “superhéroe” que imaginó, que la escuela no es el “Edén” ni el “Infierno” que le prometieron, pero que tiene consigo un mundo de posibilidades que le permiten ejercer su labor, crear su historia.

“N”

“N”, la profesora de la que oí hablar incluso antes de ir a una de las escuelas rurales en las cuales nos desempeñamos en el 2018, fue quién inspiró —en parte— la introducción a este texto. No solo porque un día cualquiera me brindó una entrevista por correo electrónico (ya que su desempeño en otra zona rural, aún más alejada, le impedía el encuentro o la llamada fija), sino porque me desempeñé a su lado, viéndola dar clases, siendo aconsejado por su experiencia, recomendándole lecturas, dialogando, formándonos y, además, viendo la catástrofe que se sintió caer sobre el colegio y sus estudiantes cuando ella, una maestra provisional, debió dejar el CER. Creo que el llanto de un chico de colegio puede decir más que mil reflexiones elaboradas por pedagogos: el llanto habla con sinceridad, con la inseguridad de perder a alguien que genera bienestar, el llanto del estudiante significa que una buena maestra se iba. Pero ¿cómo saber entonces de qué se trata aquello de ser un buen maestro o un mal maestro? Creo yo que esa sería una incógnita que me obligaría a ir a campos del saber y la experiencia que, ni poseo, ni —en algunas medidas— deseo poseer; no obstante, este acontecimiento me habla de un proceso histórico de una maestra que generó con su *praxis* toda una forma de ver la educación, al menos en una de tantas escuelas olvidadas entre las montañas antioqueñas.

Acudir a alguien que se formó como maestra porque siempre quiso ser maestra y pudo serlo, es un camino fructífero para comprender que las historias y los relatos construyen más al maestro que la formación académica que pueda recibir en cualquier claustro:

“Siempre he tenido una inclinación por las humanidades y en el grado 11 la maestra de lengua castellana me mostro una forma más profunda del lenguaje, lo que se conjugó con una docente de pedagogía que en la práctica me permitió enamorarme de la docencia (aspecto que agradezco) (...) Mis estudios se desarrollaron en un colegio público lo que despertaron en mí una sensibilidad social; (es un colegio de religiosas) era un entorno en el que se vivenciaban los valores y la sana convivencia y una estructura amplia, con mucha zona verde y excelentes instalaciones físicas.”

Esa *praxis*, ese concepto de ser y hacer, lo que venimos buscando en un trabajo de grado que parece no solo desafiarnos teórica y profesionalmente, sino también humana y espiritualmente, —comprendiendo esto último como una válida pregunta por el yo —, se podría entonces desplegar como un análisis extenuante y complejo, según algunas teorías allegadas a los claustros más amplios de Alemania y a los más “benéficos” de Finlandia, pero entonces ¿dónde quedaría la experiencia de una maestra cuyo “adiós” causó el llanto de sus alumnos? Es necesario hacer un análisis más humano de esa práctica docente, de esa *praxis* que nos identifica frente a las demás profesiones y que parte necesariamente de la capacidad que tenemos al nacer: ser humanos.

Respecto de esa humanidad de la que hablo, hago el mismo énfasis que hace aquel título que recibiré: *Licenciado en educación básica con énfasis en HUMANIDADES, lengua castellana*, comprendiendo que eso de ser maestro de humanidades no me exige solo a mí el constituirme y pensarme como un ser humano pleno, sino que es un acto y responsabilidad que nos concierne a todos los que hacemos parte de una facultad de educación y que buscamos, como mínimo, ir a un territorio con unos propósitos pedagógicos que deben corresponderse a los contextos de unas comunidades específicas. Cuando uno analiza las

palabras y los hechos que “N” dijo y realizó en su institución, se da cuenta de que es el producto de una mujer que se ha pensado más como persona que como maestra, sin eludir en algún momento su formación y profesión; es decir, para “N” lo más importante siempre ha sido verse y ver a los demás como un conjunto humano que debe procurar un bienestar tanto académico como social:

“Ejercer unos encuentros de saberes en democracia, intereses de los estudiantes, reestructuración de la lectura como un regalo y no una obligación, que el eje principal no fuera la nota, sino el aprendizaje y trabajar contenidos que llevarán al análisis y no a la acumulación de contenidos sin importancia.”

Es de allí, de ese pensamiento, que vino a ella mucho antes de ejercer su profesión, de donde considero que deviene esa *praxis* que permite al maestro ser más que un simple sujeto que imparte conocimientos, que lo llama a establecerse como un formador, como un sujeto instituido en esas características de las que nos habla la *bildung*, un personaje que da a la educación una verdadera función que se escapa de las simples estadísticas que espera generar un gobierno en sus períodos de mandato.

“N” me demostró que por encima del ejercer una profesión tan delicada como es la del maestro, está el pensar y repensar lo que se desarrolla en su hacer; es entonces un camino de doble calzada: hacer y pensar. Por un lado, es obvio que el maestro no debe ni puede dejar de enseñar, dejar de llevar conocimiento, de ir a la escuela —como mínimo— y establecer una presencia que le dé al otro (al estudiante) un aire de seguridad frente a los saberes y a su crecimiento intelectual. Aunque, si este *hacer* no va acompañado de un proceso de pensamiento y reflexión, será un desarrollo que más temprano que tarde se verá estancado ante el analfabetismo del maestro al no poder leer su contexto y las necesidades y gustos inherentes a la comunidad educativa. El pensamiento se desarrolla en interacción recíproca

con la acción: el maestro observa, piensa y reflexiona sobre aquello que ve dentro del contexto en el cual desarrollará su enseñanza, y luego acciona con base a lo que encuentra allí; por ende, es precisamente en el acto reflexivo donde el maestro le imprime un sentido a su propia *praxis*, en donde le posibilita a sus estudiantes espacios en donde la mirada del obrero pueda ver más allá de desarrollar su labor sin saber para qué la hace o qué riesgos y posibilidades tiene; el pensamiento convierte al maestro en el arquitecto de una comunidad y sus nuevas generaciones, por ello debe saberse humano y saber que los demás lo son a su mismo nivel.

La reflexión fue la que llevó a “N” a comprender que sus estudiantes deseaban leer, solamente que aún no encontraban el libro ideal, como la misma “N” dijo: “[hacer una] reestructuración de la lectura como un regalo y no una obligación”. Aquello la llevó a comprender que sus estudiantes no necesitaban tanta tecnología para el ejercicio y el placer de la lectura —tanto textual como semiótica —(digo tanta, porque obviamente necesitaban de alguna), sino que requerían medios para poder comunicarse y ver un mundo exterior que solo podían imaginarse a través de películas o chismes citadinos; la llevó a comprender la escuela como un espacio de socialización y de construcción de comunidad, más allá de pensar que solamente era un recinto —casi guardería —donde los chicos iban a esconderse de la avanzada citadina que se asomaba por algunas veredas trayendo sus típicos males. “N” convirtió la escuela en un territorio que los chicos deseaban habitar, en el cual deseaban siempre estar, un espacio que se llenaba a sus alrededores, incluso los fines de semana, pues los jóvenes se reunían allí para departir y convivir en sus momentos libres. Esto no fue algo que “N” logró hacer solo desde su intervención laboral, sino que también debió enfocarlo desde el pensamiento y la lectura de un contexto específico que ella aprendió a conocer, en

el cual ella aprendió a coexistir y en el que aprendió, casi desde cero, a ser una maestra, pues comprendió que no se es el mismo maestro en dos partes diferentes:

“[En el sector privado] me encontré con sorpresa que en ocasiones se le da mucha importancia a la “papelería”, es decir a la forma de las actividades y a los aspectos superficiales, opacando de esta forma el fondo y la profundidad de los procesos educativos (como docente en este escenario, se debía hacer un cambio del ejercicio propio, con el propósito de cumplir con el currículo y exigencias establecidas).

El reto aquí se convirtió en articular (aspectos muy distantes):

- El estudiante como agente principal.
- Permanecer en la corriente pedagógica elegida para mi ejercicio docente (Reconfiguración de la *praxis* pedagógica).
- Cumplir con el currículo de la institución.

[En el sector público tuve una] experiencia gratificante y significativa para mi rol docente, en esta encontré retos relevantes como: ejercer unos encuentros de saberes en democracia, intereses de los estudiantes, restructuración de la lectura como un regalo y no una obligación, el eje principal no fuera la nota, sino el aprendizaje y trabajar contenidos que llevarán al análisis y no a la acumulación de contenidos sin importancia (el reto aquí fue demostrar que no era falta de autoridad, tanto a la comunidad educativa, como a los estudiantes, ya que se encontraban en un sistema educativo tradicional que se enfocaba en autoritarismo, repetición memorística y dictar contenidos de un libro a un cuaderno).”

Es el pensamiento lo que le debemos, con más apuro, a nuestra futura profesión: más allá de ser maestros que nos enfoquemos en hacer y hacer, considero que debemos ser maestros dedicados en pensar para luego poder hacer; maestros que comprendemos que el pensamiento es el camino para configurarnos y reconfigurarnos en ese viaje, finalmente satisfactorio del *ser maestro*.

“P” DE POÉTICA, DE LA POÉTICA DEL HABITAR

“Cuando a media noche salgo en la terracita veo la ciudad iluminada, feliz bajo la fresca noche de verano.

¡Oh, mi amada Medellín, ciudad que amo, en la que he sufrido, en la que tanto muero! Mi pensamiento se hizo trágico entre tus altas montañas, en la penumbra casta de tus parques, en tu loco afán de dinero. Pero amo tus cielos claros y azules como ojos de gringa.

De tu corazón de máquina me arrojabas al exilio en la alta noche de tus chimeneas donde sólo se oía tu pulmón de acero, tu tisis industrial y el susurro de un santo rosario detrás de tus paredes.

Bajo estos cielos divinos me obligaste a vivir en el infierno de la desilusión. Py7uero no podía abandonarte a los mercaderes que ofician en templos de vidrio a dioses sin espíritu.

Te confieso que no me gustaba tu filosofía de la acción, y elegí para mí la poesía. Éste era el precio de mi orgullo y de mi desprendimiento.”

~ Gonzalo Arango

Sentarse a hablar con “P” es una cosa “bien interesante”, como diría él. Se trata de un hombre que lleva 6 años en el oficio que él mismo nombra como —con el orgullo de quien reconoce y valora su propio quehacer —“maestro de escuela”, expresión que indudablemente rescata de su lectura de uno de los más grandes filósofos que haya parido esta platanera tropical, este pueblo macondiano que en otro tiempo estuvo al borde de sepultar sus palabras y que hoy, pese a la amargura de unos cuantos moralistas empedernidos, defiende su memoria y su hogar, “Otraparte”; un Fernando González que hoy, pese a su ausencia física, está tan presente y vigente a través de sus palabras, como lo están los otros rechazados, parias de Colombia, que en su habitar ahora eterno, como la vida misma, se han convertido en maestros, formadores de maestros que forman a los niños que mañana han de ser los ciudadanos de este *pueblito sobrepoblado*, que se cree país porque anda siempre en gavilla.

¡Qué deleitante es hablar con un maestro como “P”! porque se siente uno conversando con un heredero de la tradición “gonzaliana” —¡tanto por González, como por Gonzalo! — de amar este terruño en el que nació y creció, acompañado por “la voz de Colombia”, la “chancleta voladora”, las reuniones dominicales donde “la mamita”, la “misa de once”, el sancocho de enero, los menjurjes de los culebreros, las empanadas de la iglesia, la buena fortuna de las familias numerosas, las tías “charlatanas” y “querendonas” y el papá que, para redimirse por su embriaguez, trae como ofrenda, a la madrugada, un pollo asado; amar esta tierra que lo parió, por la que uno es lo que es, a pesar de ella y también, gracias a ella.

Sus palabras son fluidas y llevan un ritmo difícil de identificar, pero que envuelve, que atrapa, un ritmo que, finalmente, tarde o temprano, uno termina por reconocer en la cadencia del discurso de todo buen conversador. Y es que “P” es un experto conversador, o un “charlatán”, pero en un buen sentido; es decir, no se trata de una persona que hable cosas intrascendentes, vacías, insustanciales, sino de alguien que charla de cuanto a uno se le antoje charlar; escoja el tema que escoja, él siempre tiene algo con lo que participar y aportar a la conversación; se trata de un charlatán en tanto que puede robarse las horas de quien se siente a charlar con él y sin el inconveniente de sentir que se perdió el tiempo o, mejor dicho, que se malgastó.

Con “P” todo es una conversación que se tiñe de poesía, pues está constantemente trayendo las voces de los poetas para endulzar las palabras y los momentos con una colcha de retazos poética. Incluso una presentación con él, se puede convertir en un tejido con las palabras de diferentes poetas:

“Yo nací en la ciudad de Medellín un día que Dios estuvo enfermo. Mi primer año de vida habité el municipio de Bello, pero por los azares de la vida, habito el Barrio

Manrique, en Medellín, hace más de 20 años y es aquí donde he desplegado mi existencia.”

Las palabras de “P” remiten a un poema del peruano César Vallejo que habla de una pesadez existencial con que se identifica este maestro, la misma que le crea la necesidad de buscar esos espacios que le permitan asir la vida en las manos y contemplarla como el más preciado tesoro, un lugar —como diría Bachelard (2000) —de agazapamiento, donde el espíritu pueda “desplegar su existencia”.

El espacio de agazapamiento, como hemos dicho en anteriores momentos de esta larga conversación, no es cualquier tipo de espacio, no se puede ubicar en cualquier parte y tampoco es transitivo, dicho espacio es una construcción territorial que se da a la par que construimos nuestra identidad. Al respecto, nos dice Heidegger (2017) que

“El hombre habita en cuanto él construye [...]. El hombre no habita en cuanto él únicamente instala su detención sobre la tierra debajo del cielo, cuidando él el crecimiento como labrador-constructor (Bauer) y erigiendo al mismo tiempo lo construido. El hombre es capaz de este construir sólo cuando él ya construye en el sentido de la toma-de-medida poética. El propio construir acontece en cuanto son poetas aquellos que toman la medida para la arquitectónica, para la estructura de construcciones del habitar” (p. 89).

De modo que el construir un espacio de agazapamiento implica, no solo la construcción de un habitáculo físico, sino también poético, puesto que el agazaparse es un acto que, aunque se tome en términos físicos del encorvarse sobre sí mismo en un rincón, no tiene efectos físicos, sino espirituales: se agazapa el cuerpo para sentirse protegido dentro de una barrera que es uno mismo, se agazapa para sentirse protegido por el calor de un rincón en donde se concentra sólo uno mismo y por tanto, se protege el cuerpo consigo mismo, con su propio calor. Entonces construir un espacio para el agazapamiento es construir un territorio en el que el espíritu puede desplegar su existencia y hacerlo suyo: territorializarlo. ¿Pero cómo territorializa el cuerpo como fenómeno físico al territorio como fenómeno simbólico?

La respuesta es que no lo hace; para acceder al mundo simbólico, el cuerpo que territorializa debe ser un cuerpo simbólico: otro territorio.

“El poetizar es la capacidad fundamental del habitar humano. Pero el hombre es capaz del poetizar en cada caso sólo según la medida de cómo su esencia le es propia a aquello que prefiere al hombre y por ello necesita su esencia. Según la medida de esta apropiación, el poetizar es propia o impropia” (p. 90).

El lugar de agazapamiento es el lugar donde el espíritu puede desplegar su existencia.

Desplegar la existencia en un espacio de agazapamiento es entonces, construir un habitáculo en la dimensión en la que con el cielo y la tierra —incluidos ambos —como metro del espíritu del hombre, puede este desplegar su habitar poético en el territorio. Se trata de un territorio construido a través del habitar poético, del re-medirse a sí mismo en toda su existencia para poder agazaparse en ese recóndito lugar por el que somos lo que somos a pesar de él y gracias a él, como diría Gonzalo Arango (2016).

“P”, como Gonzalo Arango, ha construido su territorio en la Medellín que lo vio crecer, y él la vio crecer a ella, mientras hacía crecer su espíritu bajo los golpes que le lanzara para hacerlo madurar a la fuerza. Podríamos citar aquí otro poema de César Vallejo que “P” ama y recita constantemente, para hacer alusión a dichos golpes:

“Hay golpes en la vida, tan fuertes... ¡Yo no sé!
Golpes como del odio de Dios; como si ante ellos,
la resaca de todo lo sufrido
se empozara en el alma... ¡Yo no sé!” (2008, p. 8).

Así es como “P” suele abordar el tema del que tantas veces hemos hablado en medio de un tinto bien amargo, de esos que sirven para amenizar la charla casual que se convierte en charla trascendente del ser maestro: el maestro y su relación con la vida, o en otros casos, cuando terminan deformándose las formas positivas y esperanzadas del lenguaje ante los fuertes golpes de la vida, como si de una llaga supurante se tratara, el tema ya no se trata

solamente de la vida, sino del dualismo filosófico que por largo tiempo ha acompañado al ciclo natural de la vida y que se ha convertido o ha de convertirse en preocupación ineludible de todo maestro en algún momento de su vida: se trata del maestro ante la muerte. En esta entrevista, el tema surgió al hablar de los momentos críticos de la *praxis* pedagógica.

“Mi vida como maestro de escuela ha sido una sucesión de momentos críticos y relevantes como sujeto existencial y como profesional. Las frustraciones constantes en el desarrollo de una que otra propuesta de clase, lo azaroso del encuentro cara con el otro (llámese estudiante, directivo, maestro, padre de familia) el cambio de población de un colegio regular a un colegio semiescolarizado con jóvenes y adultos... Pero situaciones que me hayan hecho replantear mi estructura como maestro de escuela realmente son 3, y las 3 están vinculadas con muertes violentas de estudiantes en distintas situaciones y contextos. Uno como maestro, y por lo tanto como guardián de la vida, se ve muy afectado en su esencia frente situaciones límites como la muerte de sus estudiantes”.

El maestro como guardián de la vida es una frase que cada vez que “P” la pronuncia, le sale con un énfasis de convicción que hace que uno se pregunte: “¿y qué es lo que he hecho yo para proteger la vida? ¿qué acciones para ser llamado guardián de la vida?” Evidentemente, no basta con estudiar cinco años para licenciarse, no basta con ir al aula, no basta con dictar contenidos, no basta con llenar asistencias y pasar notas, no basta con trabajar honradamente y cumplir con horarios y logros, no basta con prestar un “servicio educativo”.

Maestro, Maestro:

“[...]¿qué haces
mirando correr el río,
dando palabras al viento?
Y, ¿qué has hecho de tu vida
mirando pasar las nubes
y los fantasmas azules
que creíste estaban fuera
y eran tu corazón?” (Carranza, 2016, p. 63).

Ser guardián de la vida, en un maestro, implica estar presente y atento a la escucha de aquellos sujetos con los que compartimos, no solo un aula de clase, sino un tiempo importante

de nuestras vidas, una parte importante de nuestro mundo, un pedazo de nuestra identidad, conocimientos y carácter; significa ser parte de la construcción de esas vidas, en un ejercicio pleno de participación no tanto intelectual, como espiritual, porque los docentes van a la escuela, más que para aprender contenidos, para recrear el espíritu en la interacción con el otro, para hacer parte de esa otredad que conforma el *nosotros* de la identidad colectiva; es decir, va para vivir, para desplegar allí, en la escuela, toda su existencia y por ello, la escuela debe de asumirse en su papel de acogimiento al otro que viene allí en búsqueda del territorio de agazapamiento.

Pero resulta que, a veces, esa vida, esa existencia que apenas está empezando a desplegarse en su territorio de agazapamiento, es truncada por la violencia de este país en el que la violencia no le es a ninguno de sus ciudadanos un fenómeno desconocido, sino, casi, un personaje más de la cotidianidad de nuestras vidas. Y no se hace raro entonces escuchar las historias de maestros que sufren la violencia a través de sus estudiantes violentados, que mueren un poco en la muerte de sus “protegidos”. Y así mismo, es normal que esos maestros caigan en una crisis del *ser maestro*, debido a la impotencia de sentir que se lucha por ideales carentes de valor, que eso de ser el guardián de la vida es solo una frase vacua y que realmente uno no guarda nada, ni su propia vida, que está desarmado ante la violencia y que, así, para qué ser maestro, para qué enseñar.

Pero es precisamente por eso que enseña un maestro, porque quiere que ese ideal, que esa utopía en la que la vida sea lo más valioso, algún día sea posible de alcanzar, y si no es posible alcanzar el sueño por su carácter utópico, no en vano se transmite el mensaje a esos *otros* que, con *nosotros*, habitan la escuela, porque desde allí, estamos también construyendo

esa utopía: la política nacional se transforma desde la actitud de participación ciudadana que se construye en las aulas.

“¿Por qué no intentar en la política del país una lucha por el Poder en que el pueblo no sea la víctima de cualquier victoria? Que el pasado político sea una experiencia que no deja sino un saldo de amargura y de equivocación en el empleo del ejercicio político. No lo tomemos como un recuerdo que nos embarque a los colombianos en una nueva venganza, en el tradicional odio y en un nuevo fracaso de convivencia pacífica. Sólo podemos considerarlo como un rechazo por medio del cual intentemos decididamente una lucha política de buena fe, tendiente a lograr la justicia social, las libertades individuales en el pensamiento y en la acción, en la realización de los altos ideales de la cultura, y en la reintegración a su orden de los valores sociales que han sufrido un destierro que tendrá que ser transitorio” (Arango, 1956, p. 17)

El maestro ante la muerte tiene que asumir un papel más político que nunca, debe sentar una posición firme frente a la violencia con que siempre termina siendo castigado el pueblo —que es el que siempre está en el medio —con la victoria de cualquier bando. Hasta ahora la política de Colombia ha estado regida por los intereses particulares de unos cuantos politiqueros de pacotilla que se han enriquecido con el papel-moneda grabado con la sangre de los ciudadanos. Si alguna moraleja ha de dejarnos la muerte, marca imborrable del vacío en la silla que un día perdió la presencia que la ocupaba, es que la educación no puede evadir su papel político, porque la apatía política es el desinterés por el territorio propio, es la falta de apropiación del territorio y por tanto, el desconocimiento de sí mismo.

No olvidemos las palabras a las que, gracias a la escritura de su hijo, tenemos acceso y que nos fueron legadas de Héctor Abad Gómez, un médico y maestro —como también innato periodista —con tanto amor y compromiso hacia su territorio que, luchando en pro de la prevención, en lugar de la rehabilitación, se encontró de frente con la violencia, y frente a la muerte, puso su propia vida como barrera, aunque ello le significara sacrificarla:

“La Universidad está en la mira de quienes desean que nadie cuestione nada, que todos pensemos igual; es el blanco de aquellos para quienes el saber y el pensamiento

crítico son un peligro social, por lo cual utilizan el arma del terror para que ese interlocutor crítico de la sociedad pierda su equilibrio, caiga en la desesperación de los sometidos por la vía del escarmiento” (Abad Faciolince, 2006, p. 143).

CAMINAR, ANDAR, DESANDAR

“Somos un ser nuevo. Esta extraña modalidad de la materia que llamamos espíritu aún no ha aprendido a vivir, a obrar; desea contradicciones; no sabe de dónde viene ni para dónde va y se admira al ver que posee ese don raro de volver sobre sí misma.”

~F. González

Esa materia que constituye nuestro espíritu, esa alma inquieta y anhelante, se comprende desde el inacabamiento que indudablemente nos hace humanos; la vida es entonces el sendero que debemos andar y desandar a través del pensamiento y la palabra. Es el ejercicio de narrarse el que posibilita escribir la trayectoria de nuestra vida a través de la concatenación de palabras y hechos; pero esta escritura se enmarca en un territorio más amplio, en un territorio contenedor de otras experiencias y otras narrativas que caminan de la mano con las nuestras. Esta es la idea que logramos interiorizar a partir de la conversación con la maestra “D” quien, con su voz melodiosa y con un ritmo acogedor, comparte sus experiencias vitales para configurar la tesitura de ese *ser maestro* por el que nos hemos estado preguntando.

La maestra “D” es una de esas mujeres inquietas por el saber que, consciente de todo aquello que se escapa de su propia esfera de acción, se asume cual esponja, siempre dispuesta a absorber todo aquello que pueda nutrir su espíritu, su *ser maestro*. Si pensamos desde esta lógica, el maestro se configura entonces como sujeto inacabado, en constante tensión, transmutación y cambio... Pero ¿qué nos conduce a pensarnos como sujetos desde la incompletud del ser? Indudablemente ha sido nuestro trasegar por los territorios, nuestra relación experiencial con las diversas configuraciones físicas y simbólicas de los espacios, lo que nos ha permitido establecer dinámicas propias para la construcción del ser. En este

sentido, es pertinente remitirse al pensamiento de Delory-Momberger (2009), quien acentúa la importancia de biografiarse desde y con los espacios habitados:

“Es casi un truísmo decir que vivimos en el espacio, que cada una de nuestras acciones se efectúa en el espacio, que cada uno de nuestros estados tiene lugar en el espacio, pero es realmente necesario tomar toda la medida de ese *ser-actuar en el espacio*. El espacio no es solamente un contenedor, un receptáculo de nuestros estados y nuestras acciones: él hace parte integrante de nuestra experiencia, es constitutivo de nuestra experiencia.” (p. 28)

De esta manera, no debe ser extraño para nosotros que toda experiencia que se construya dentro de un territorio específico, entendido como aula, institución, proyecto, espacio de aprendizaje, en fin, espacio para el desarrollo de las experiencias vitales del sujeto, sea garante de toda la reconfiguración constante del *ser*, de un *ser* inquieto, anhelante, vívido, de un *ser* que se asuma desde la incompletud, desde la posibilidad de estar siempre en constante aprendizaje.

Podemos pensar cómo la maestra “D” ha habitado diferentes territorios que han configurado, en momentos coyunturales de su profesión, su *praxis* pedagógica, pues la pregunta está centrada en qué capacidad de adaptación tiene el maestro para responder a esos lugares, a veces tan inverosímiles, en los que se erigen formas particulares de concebir el mundo, la vida, la educación misma.

Al vaivén de la fluidez de las palabras de esta maestra nos damos cuenta de que cada territorio que el maestro habita constituye el tejido en el que la propia experiencia logrará adquirir la forma y la coloración que el contexto le posibilita; no importa qué tan distantes se encuentren, unos de otros, los territorios de inmersión del maestro, pues cada espacio habitado está preconfigurado y se encuentra expectante para ser el receptáculo de nuevas construcciones simbólicas que llegarán para conversar con las ya establecidas, posibilitando

así la construcción de un tejido de significados. “D” nos permite observar esta dialéctica de construcciones simbólicas a partir de sus palabras:

“(…) hay dinámicas en las instituciones que van marcando como un modo de ser maestro, entonces creo que eso sí va reconfigurando y que también depende como de la disponibilidad y la apertura y la disposición del profesor también para permitirse formar, o para permitirse también informarse y cuestionarse ese contexto.”

El hecho de que el territorio sea habitado desde una dinámica de apertura y de recepción implica que el maestro vaya interiorizando, poco a poco, esos significados que se encontraban preconfigurados y que entrarán a conformar parte de un nuevo entramado en el que las formas de la comprensión serán la síntesis de un proceso de conversación entre lo propio y lo ajeno. La maestra “D” establece entonces la posibilidad de comprender la institucionalidad como un territorio propicio para la construcción de relaciones, de tejidos simbólicos que le permiten al maestro, en su trasegar, reconfigurarse constantemente en la relación con los territorios que éste debe habitar, resaltando, además de ello, la importancia de entrar en interacción con esos *otros* que también se constituyen en territorio de la palabra y de la acción, esos *otros* con los que se construye camino al andar:

“¿qué me motiva a mí estar acá, por lo menos en el lugar de la coordinación? Yo creo que ahí hay un sentido de pertenencia pues muy fuerte que tiene que ver con la formación misma que me permitió a mí la universidad, que me permitió a mí como estudiante, entonces siento que ahí hay un arraigo también muy fuerte en ese espacio, como en ese proyecto de formación, siento que el equipo con el que yo llego también es de muchos proyectos, de mucho liderazgo, entonces siento que ahí también puedo aprender mucho; vine especialmente como a aprender, con muchas inseguridades también porque uno siempre es ‘¿será que si soy capaz? ¿será que si tengo el perfil para esto? ¿si será que lo voy a hacer bien?’; entro con muchos miedos, y bueno, también se va dando cuenta de que es un proceso que uno va caminando, que uno va construyendo mientras camina, ¿cierto? que no está dado de antemano [...]”

“[...] el lugar de los otros maestros con los que uno transita también es muy importante, ¿cierto? esos colegas con los que uno puede hablar, desahogarse, con los que uno establece una relación de amistad, o con los que uno puede también compartir sus experiencias de aula, me parece que es valioso, yo también he aprendido mucho de esos maestros con los que uno va caminando al lado para contar lo que funciona,

para hablar de lo que no, pero esa parte de los colegas me ha parecido muy valiosa en el proceso como maestra.”

Conversar con la maestra “D” se nos presenta como acto enriquecedor pues en esta misma dinámica de compartir nuestras trayectorias de vida, nuestras experiencias empiezan a surgir un sinnúmero de interrogantes que la memoria no consigue retener; pese a ello, parecen resonar en la mente las ideas de cómo la escisión del territorio entre lo público y lo privado, o entre lo institucional y lo humano, van generando huellas indelebles en la formación de los sujetos que se encuentran inmersos en cada uno de estos espacios de interacción. Y es que a lo largo de estas cavilaciones hemos dejado claro que las formas que establece el ser humano para habitar los espacios con los que se enfrenta en su trayectoria de vida son determinantes para evaluar cómo se ha dado esa construcción del propio *ser* y *estar* en el mundo; al respecto afirma Delory-Momberger (2009, p.31) que “los hombres habitan el espacio y el espacio los habita, construyen el espacio y el espacio los construye, hacen significar el espacio y el espacio confiere sentido a su ser y a su acción.” En este sentido, podríamos pensar que el acto de biografiarse, el acto de configurar la trama a partir de la propia trayectoria de vida, del devenir como maestros, se consolida como una escritura en y desde el espacio que posibilita la reflexión sobre la propia *praxis* pedagógica; pero el acto de narrarse trasciende el momento reflexivo y se erige como la base para reconfigurar las formas de ser y estar en el mundo.

En la interacción que logró establecerse a través de esta conversación entre las formas de comprender el mundo y la educación, de la maestra “D” y de nuestras propias configuraciones, surge la inquietud por cómo el territorio se encuentra habitado, más allá de los significados, por unos mecanismos de acción y unas inquietudes propias que van delimitando los centros de interés, en este caso, en cada una de las instituciones en donde se

definirán los senderos por los que habrán de transitar, bien sea a través de tropiezos, aciertos o desaciertos, los maestros en el ejercicio de su *praxis* pedagógica... ¿Qué tipo de reflexión debe primar entonces en el acto pedagógico? ¿las que se limitan a aspectos “triviales” —en palabras de la maestra “D” —como el portar bien el uniforme? ¿o las que van ligadas a todo aquello que le acontece al *ser*, al estudiante y al maestro en todo contexto educativo?

“[...] uno se va reconfigurando en relación con esas líneas políticas y pedagógicas de esas instituciones; yo aprendí mucho de Combos, y había allí una posición muy clara, por ejemplo, como son muchachos que estaban en condiciones de vulnerabilidad, de trabajo infantil, pues, de empobrecimiento, muy complejas, Combos se preocupaba por, desde el arte y desde la escuela, pues favorecerle como estas herramientas a estos chicos para su vínculo con la vida y también para el restablecimiento de los derechos de los chicos, en términos de la alimentación, de la educación, de la recreación, entonces allí pasaban a un segundo plano todas estas discusiones que tienen lugar en la escuela, por ejemplo, llevar bien el uniforme, por ejemplo, no tener las uñas pintadas, por ejemplo, no tener el cabello con ese tono porque es muy escandaloso; cuando yo llego al sector oficial y me encuentro con ese tipo de discusiones, para mí fue muy difícil, porque yo sentía que se caía como en una trivialidad del acto pedagógico, pues yo no sé, yo acostumbraba como a unas reflexiones de tipo pedagógico y político [...].”

Es muy interesante llegar a comprender cómo esta maestra desde los procesos de territorialización, de construcción de sus propios significados sobre los espacios habitados, nos habla de un trabajo consciente e interdisciplinar que logra involucrar la pedagogía, el lenguaje y la literatura, con otras reflexiones que trascienden lo meramente institucional para pensarse la educación desde la sensibilidad por el *ser humano*, por pensarse la educación desde la pluralidad, el ejercicio de la democracia y la participación, aún siendo cohibida por territorios que, en determinadas ocasiones, se presentan como espacios hostiles para la formación y el desarrollo del *ser*:

“[...] me parece que la universidad, y esta formación de maestros desde este ámbito universitario, implica conocer y establecer unos diálogos muy cercanos con la escuela como para que esas relaciones puedan de verdad alimentar, porque creo que parte del reto con la formación de maestro en lenguaje tiene que ver con lo que yo decía a los

estudiantes, yo creo que todavía lo dicen los estudiantes porque creo que también es así, y es que la universidad no lo prepara a uno para todo, ¿cierto? que hay un discurso de la universidad muy teórico —si se quiere — pero cuando uno llega al aula se encuentra con otras realidades para las que a uno no lo preparó; sin embargo uno puede tener las bases para hacerle frente, y creo que es un reto de volver a la escuela, como que esta formación de maestros que se da aquí pueda entrar en consonancia con la escuela pero también como con los retos de pensar una sociedad más plural, más justa, más democrática, en donde todos podamos tener un lugar, entonces creo que ese es un reto grande, y cómo hacerlo desde ese lugar de la formación en lenguaje, cómo hacerlo desde un lugar que piense la formación no solamente desde el campo disciplinario sino también abierto como a problemas y a otros vínculos con otras disciplinas, entonces creo que ese es un reto permanente que está allí y por eso me parece tan importante el lugar de la práctica pedagógica y el lugar de acompañar también la práctica pedagógica, porque más allá de un asunto de ir a enseñar a los contextos es aprender de esos contextos, de lo que pasa allí, de lo que pasa en esos espacios rurales, de lo que pasa en las escuelas en sus distintos niveles, entonces creo que hay un reto muy grande porque la escuela también tiene unas formas, y son formas que a veces cuesta desacomodar, son formas que se siguen reproduciendo porque hacen parte de la tradición y creo que la tensión está en que vamos intentando romper esas formas [...]”.

La maestra “D” se consolida entonces como una persona que, en el acto de pensarse la educación, de resignificarla, la desterritorializa y reterritorializa para que ésta entre en consonancia con las necesidades de un país que se ha caracterizado, históricamente, por la hostilidad y la indiferencia, un país que requiere de maestros que inciten al cambio, a la transformación del propio territorio.

LAS AMPOLLAS QUE LEVANTA EL CAMINO

Las despedidas siempre son tristes, querido lector y por eso es que uno termina alargándolas tanto como puede. Déjenos abusar un poco más de su confianza al alargar por última vez esta amena conversación ahora que el camino llega a su fin. Miremos nuevamente hacia atrás para percibir el camino ya lejanamente pisado por nuestros pies. Recordemos juntos, por última vez los obstáculos que logramos superar, las historias tristes y alegres, los problemas y los encuentros. Tomémonos un tiempo para contemplar el paisaje que se va perdiendo como una mancha en el horizonte, pero que jamás se desdibujará de nuestra memoria; el camino que no solo andamos, sino que se nos arraigó en los pies, la tierra en la que se nos incrustaron las huellas, paso a paso, paso y peso; la carretera que nos sembró una herida en el corazón como un surco húmedo. Las ampollas que levanta el camino son cicatrices de experiencias que en la piel se graban, “como un tatuaje en el alma”.

**¿QUÉ NOS QUEDA DE ESTE VIAJE? MUCHAS INCERTIDUMBRES Y
NINGUNA CERTEZA, O MEJOR DICHO, TAN SOLO ALGUNOS
PENSAMIENTOS**

"Cuando se acerca el fin, escribió Cartaphilus, ya no quedan imágenes del recuerdo; sólo quedan palabras. Palabras, palabras desplazadas y mutiladas, palabras de otros, fue la pobre limosna que le dejaron las horas y los siglos"

~Jorge Luis Borges (2007, p. 30)

Pensarse narrativamente es asumir el inacabamiento propio del ser humano. Cuando el maestro se narra lo hace a partir de los interrogantes e inquietudes que habitan su *ser*; por ello, narrar las experiencias educativas es generar procesos de desterritorialización y reterritorialización que permiten resignificar las formas de concebir la propia *praxis* pedagógica.

Existe una relación intrínseca entre lenguaje y educación: a partir del acto de narrarse se posibilita una configuración de sentidos que conducen al ser humano a construir sus propias formas de *ser* y *estar* en el mundo. La narrativa es, entonces, un acto ético y político, una forma de leer el mundo para comprenderlo y actuar dentro de él. La narrativa le permite al maestro resignificar su *praxis* pedagógica a partir de la organización de la trama tendida entre pensarse en su realidad y la conformación de un *proyecto de sí*.

Gracias a la maravillosa posibilidad del idioma español de dividir el devenir en dos verbos, a saber, "ser" y "estar", podemos ver también en esta dualidad, al lenguaje y al territorio como dos caras de una misma moneda: el habitar. El habitar es un devenir en el territorio, al igual que el devenir es un estar —siendo— en la existencia, de allí que nos permitamos hacer comparaciones entre estos términos: no existe el uno sin el otro, como no

existe el ser sin el estar o el territorio sin el lenguaje y lo mismo aplica para situaciones inversas. De modo que podemos decir que el territorio está moldeado por la confluencia histórica de la humanidad y que, por la misma razón, su esencia es la interacción, la complejidad y el cambio.

En estos términos, podríamos interrogar a la escuela en su rol fallido en dicha confluencia, debido a su desfase temporo-territorial, que ha imposibilitado su constitución como espacio para el agazapamiento del estudiante. ¿Cómo ha dado el paso en falso la escuela? Desligándose de su localidad. De ahí que surja la imperante necesidad de una educación decolonial y no radical, que reconcilie nuestras múltiples herencias identitarias, de modo que no tengamos que seguirnos dividiendo entre nosotros mismos por la tendencia a una u otra cosmovisión. La escuela debe ser ese lugar que se encargue de reconciliarnos como seres humanos, fungiendo como territorio de agazapamiento, en donde el estudiante se sienta acogido, donde pueda desplegar su existencia.

En una escuela como territorio, el término “educación” se nos presenta como algo más que un simple concepto teórico, este pasa a entenderse como un proceso experiencial que contiene partes de aquello que nos hace ser “seres humanos”, es más, no solo contiene estas partes, sino que nos lleva a un proceso de humanización a través de las propias formas y experiencias que trae consigo para cada persona.

La educación posee cuatro características que le permiten ser: la crítica, la autonomía, la narratividad y la localidad. Mediante ellas, la educación le posibilita al maestro llevar a cabo un proceso de reflexión que se decanta en una comprensión de sí mismo y de su *praxis*. Es decir, la educación no debe entenderse como un simple concepto abstracto que se escapa

a las comprensiones de las personas, sino que es una experiencia humanizadora por la que todos atravesamos, aún sin percatarnos. En el caso del maestro, la educación es un territorio que le permite conocerse y reconocerse, hacerse y rehacerse; es un territorio de una constante reflexión pues es en él donde suceden las formas en las que el ser humano existe y coexiste: relaciones sociales, territoriales, culturales, etc. El maestro se ve enfrentado a todo aquello en su *praxis*, debiendo constantemente entrar en un pensamiento profundo no solo de acción, sino también de relación: de ser y estar.

Aunque a veces parezca que todo intento del maestro por educar se pierde en la apatía de unos cuantos, la angustia de la incertidumbre se corresponde con el placer de la perpetua posibilidad: un terreno baldío no necesariamente implica un espacio desagradable, inútil y abandonado, existe en él una potencialidad de transformación y de creación. El maestro tiene —para bien o para mal— una influencia sobre la comunidad académica y la comunidad en general y debe usar dicha influencia para "tratar de hacer de este mundo un lugar menos horrible". Se trata de una labor ética y política que se emprende desde las aulas en contra de la violencia y la muerte, porque el maestro es guardián de la vida en tanto que participa de forma activa en la construcción de la vida espiritual de sus dicentes. El maestro enseña bajo el presupuesto de la búsqueda y formación del pensamiento crítico, sin el cual no nos será posible superar la violencia.

El *ser maestro* es una construcción que se erige desde la *proyección de sí*, con base en unos antecedentes y/o unos referentes: el maestro es a la vez viajero y camino andado por otros maestros que dejan sus huellas, unos con mayor profundidad que otros. Estas formas de *ser maestro* se ven representadas en la materialización de su *praxis* pedagógica que no es una configuración estática, sino que se trata de una reconfiguración continua que se estimula

desde la reflexión, sobre la revisión de ese *proyecto de sí*, del ser maestro, de la *praxis* pedagógica, reflexión impulsada también por el acto narrativo de las conversaciones cotidianas con los compañeros de trabajo, amigos, pareja sentimental, conocidos, desconocidos y cualquier persona en general. De modo que, al hablar de la esencia del *ser maestro*, no nos referimos a la estaticidad del *ser* en infinitivo, sino que estamos hablando de un *continuum* existencial, estamos hablando de un *Devenir Maestro*.

LA CARTA MAESTRA: UNA HERRAMIENTA PARA AFRONTAR FUTUROS

VIAJES O UNA CARTA DE DESPEDIDA

¡La vida no es un sueño, es un viaje a pie. Y para viajar hay que estar despierto, ¿no? [...]Yo digo: el hombre no tiene sino sus dos pies, su corazón, y un camino que no conduce a ninguna parte!

~Gonzalo Arango, 1967⁵

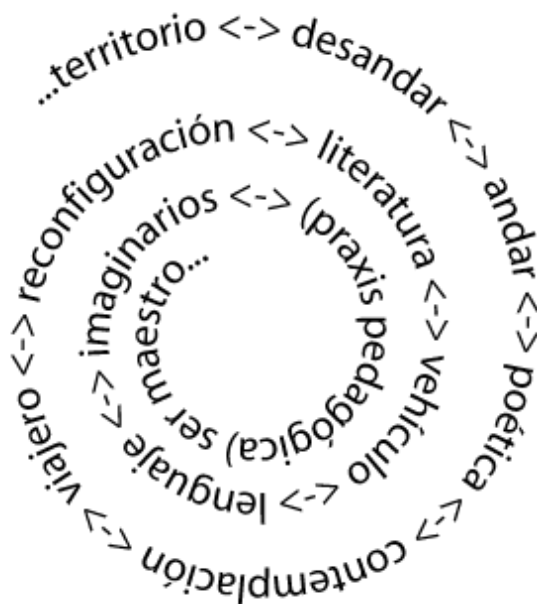


Grafico 2. La espiral del viaje maestro.

El camino está atado a la construcción mediante el lazo del pensamiento y entre más prolongado sea, más espacio hay para construir y expandir ideas, rituales, costumbres, expectativas, experiencias, más terreno que permite excavar para llegar a las profundidades de nuestra conciencia. Una vez entregados al camino, se diluye la necesidad de llegar al destino y cuando al fin este se nos revela en el horizonte, se nos aparece como una leve mancha en el paisaje; mientras recorremos el camino, nos encontramos en una especie de

⁵ Ver: GONZÁLEZ, F. (2010). *Viaje a pie*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

“atemporalidad” e “inespacialidad”; en la obnubilación del viajero, el tiempo y el espacio sólo son concebibles antes de salir de un punto y después de llegar a otro, y en el intermedio... ¿no somos más que inexistencia? Si tanto el punto de partida como el destino desaparecen en el camino y nos sumergimos en un *continuum* del pensar, del ser, sin estar ¿qué le pasa a nuestro “ser maestro” en el devenir del viaje?

Recorrer el camino es viajar, una palabra que nos viene del latín *viaticum*, y que hacía referencia a las provisiones necesarias para una persona que emprende el camino. Así pues, todo viajero lleva en sus maletas los elementos fundamentales para su bienestar, como los de aseo personal y la vestimenta, pero también lleva en su cabeza el pensamiento; algunos viajeros a los que les estorba el pensamiento prefieren llevarlo debajo del equipaje, otros lo guardan debajo del asiento, o peor, lo ignoran por completo a lo largo del camino, cerrando sus oídos o acallándolo con música, pero cuando el viajero *es un maestro*, el pensamiento adquiere el estatus de *viaticum*, de provisión fundamental de ese maestro que no deja de ser en ningún momento —además de todo aquello de cuanto se le pueda acusar ser— *un maestro* y que, como tal, no puede dejar de pensar y pensarse en su *praxis* pedagógica.

Existe una disímil frontera entre el pensamiento y la realidad, un lindero llamado posibilidad; se trata de un derecho vital: “el derecho a la ventana”, como diría Hundertwasser, biografiado por Restany (2003), en la que nos quedamos absortos en la contemplación, perdidos en un sinfín de pensamientos en el que el letargo de una tarde calurosa o una fría mañana se diluye en una paleta monocromática que se va coloreando en el transcurso de un camino que inunda las pupilas de horizontes arbóreos, sembrados de lechuga, ríos que bajan entre muchas rocas y siluetas de montañas que se acercan para luego alejarse.

Y es en esta posibilidad de ensimismamiento, de contacto íntimo con el pensamiento, donde se reconfigura esa postura de maestro en el devenir: nos pensamos al mirar por la ventana, nos humanizamos, nos leemos en el mundo y, en ese no-lugar, en esa supuesta inexistencia, existimos de una y mil maneras, jugamos con lo que imaginamos y lo que realizamos, nos hacemos prosa poética y nos preguntamos cómo narrar-nos.

Narrar, relatar, contar, es una necesidad inherente al sujeto quien, apoyado en el marco de su ventana, trata de reinterpretar el paisaje que percibe con su mirar, dotando el mundo de significados, connotándolo. Narrar es satisfactorio porque resuelve, en cierta medida, nuestra necesidad de dar a conocer nuestra relación experiencial con el mundo, nuestro recorrido por los diversos caminos de la comprensión con sus inesperadas curvas, con lo inhóspito o exuberante de los paisajes, con sus particularidades cartográficas y culturales, con toda la novedad que el viaje trae consigo para el viajero.

El maestro, meditabundo, comprende que lo importante de aquel viaje no es el punto de partida, ni su destino, sino el viaje en sí. El derecho a la ventana, a modo de oráculo, abre las persianas del entendimiento, de la existencia misma y, mediante la reflexión, puede condensarse en pequeñas gotas iridiscentes y polimórficas, verbos aún sin conjugar, materia prima de la narración. No en vano nos dice el poema de Kavafis (1981, p. 43):

“Ten siempre a Ítaca en la memoria.
Llegar allí es tu meta.
Mas no apresures el viaje.
Mejor que se extienda largos años;
y en tu vejez arribes a la isla
con cuanto hayas ganado en el camino,
sin esperar que Ítaca te enriquezca.”

Viajamos cargados de certezas efímeras sobre nuestro *ser-en-el-mundo*, de cuestionamientos existenciales que se transfiguran en caminos posibles, inagotables e inconmensurables. Andamos por las carreteras, bajo el peso de una angustia que no se puede desdibujar, aplastados por una consciencia de la humanidad que nos sofoca; desandamos las calles, liberados de toda certeza, inundados de contradicciones, determinados únicamente por nuestra indeterminación. Subimos y bajamos por montañas, empujando nuestra consciencia; nos reconfiguramos constantemente, cual Sísifo, en nuestro devenir maestro. Nos reconfiguramos constantemente porque nos asumimos desde nuestro inacabamiento, desde nuestro devenir permanente, entre tensiones y transmutaciones, nos construimos como seres históricamente éticos y subjetivos, como reinterpretores de una realidad externa que apropiamos en nuestro interior (Freire, 2009).

Nos movemos desde la necesidad por contar a los demás y a nosotros mismos el viaje, la contemplación, el ir y el volver de nuestro territorio al ajeno: el maestro como viajero narra para investigar, no sólo para escribir anécdotas, sino para comprenderse en el mundo y en medio de su *praxis* pedagógica. El maestro busca, por medio de interminables reflexiones, aquella metáfora que constituye su quehacer, aquella metáfora que le da sentido a su labor, a su proceder, con el esmero que corresponde “para que el acto de enseñar no pierda nunca por completo la conciencia de las paradojas que le dan sentido” (Rancière, 2007, p.8). De esta manera, la inevitable necesidad de la metáfora nos recuerda no sólo nuestra naturaleza simbólica, sino nuestra necesidad de expresar esas paradojas que, en términos de Rancière, constituyen no sólo la labor docente, sino la experiencia misma del ser maestro, y sobre todo, nuestro trasegar por la vida, siempre atravesada por el lenguaje.

El viajero, para llegar a su destino, necesita de un vehículo, una respuesta al cómo de este viaje vital que ha encaminado quizá por su voluntad, quizá por obligación o por un amor incomprensible a aquello que lo convoca. ¿Qué vehículo elegir en un viaje que no sólo es físico, sino que inicia en el interior de cada maestro? La palabra se transforma pues en alas, llantas, patas y se convierte en un medio y en un camino. El lenguaje, entonces, encarna el papel de vehículo, ese por el que transita la subjetividad, ese que permite hacer propio todo aquello que, en principio, es ajeno, tal como el propio cuerpo que, una vez extraído del vientre materno, es preciso conocer. ¿Qué fin tiene entonces entender la palabra como vehículo, como posibilidad?

“Las palabras sirven casi siempre para disimular, para vestir los actos, para hacerlos amables al bautizarlos, para tergiversar su origen. Un acto, antes de estar bautizado, está en la niebla de la posibilidad, puede ser mil cosas, es indeterminado, vago, inexistente. Una vez que se le ha dado un nombre queda petrificado. La palabra es determinadora” (González, 2010, p. 57).

El lenguaje como vehículo, no solo brinda la posibilidad de expresar y de conocer lo que el otro quiere expresar, sino que también permite contemplarlo desde el nivel metalingüístico, propiciando el *encuentro* de otras personas con este. Se trata de un encuentro, pero va en doble vía: por un lado, debemos hablar de un *desencuentro*, porque hay que desautomatizar lo que ya habíamos nombrado aún sin narrarlo; por otra parte, tenemos el extrañamiento como *encuentro*: para preguntarnos por el lenguaje primero debemos alejarnos de él, hacerlo extraño, enrarecerlo, sacarlo de la cotidianidad, convertirlo en poesía, en pincel y pinturas para plasmar el camino.

Contemplar es extrañar, no en un sentido nostálgico, sino renovador: como maestros debemos pensar, pensarnos —inicialmente— como humanos, humanos que poetizamos lo conocido, lo *normalizado*, a través del lenguaje. La escritura se convierte en nuestra

herramienta pictórica: pincel y paleta para colorear las palabras, que en últimas no son sólo grafías literarias, sino las palabras de la tierra: el aire, las montañas, los árboles; las palabras humanas: las carreteras, las casas, las huellas; las palabras renovadas en los caligramas que se convierten en poetizadores de los espacios, de la vida misma.

¿Desde dónde poetiza, renueva, el ser humano la vida si no desde la experiencia? Como maestros en continua formación convencidos de que el ser maestro no se trata de un estado de perfección, ni completud, sino, por el contrario, de perfectibilidad y devenir, insistimos en la importancia del narrarnos como un proceso de biografización que nos permite la reconfiguración de nuestra *praxis* pedagógica; ir y volver de un territorio local a uno ajeno, ese andar y desandar, no solo con los pies, sino también con las palabras, con los actos y con los pensamientos, nos propician el espacio de reflexión y poetización de las diversas experiencias que nos pueblan y nos dan sentido.

Somos maestros viajeros —maestros en formación nos llaman, aunque consideramos que todo maestro que se precie de nombrarse tal, se encuentra en permanente formación—, aunque este viaje que hemos emprendido surge casi sin motivación más que la de nuestras ganas de conocer, el camino se nos ha ido develando por sí solo y decidimos recorrerlo, andando y desandando nuestros pasos, hasta encontrar el sentido de nuestro viaje.

En dicha travesía, Christine Delory-Momberger viene a nuestro encuentro con nuevos interrogantes que nos obligan a repensarnos las formas de asumir y habitar los espacios.

“¿De qué manera el espacio es el objeto, el factor de representaciones, de apropiaciones, de elaboraciones personales que participan de las construcciones biográficas individuales? ¿Cómo en sus prácticas de “el habitar”, los individuos biografían los espacios en los cuales o con los cuales viven? (2015, p.32).

Somos maestros, con estatus de practicantes, somos maestros que viajan al oriente, pero también regresan a Medellín, somos, por decirlo de alguna manera, maestros itinerantes. Pero más allá de la labor, estuvo siempre presente el *ser maestro* y no solo como viajero o explorador, sino como sujeto con la necesidad de poner acento en un proceso de biografización que le permitiese entender su quehacer en diversos contextos rurales.

Así pues, no se trata solo del viaje, la contemplación, del contacto de la bota con la tierra —que por supuesto dotan de sentido a los espacios—, de aquellos que nutren las experiencias vitales del maestro viajero, se trata de también de la huella dejada por el paso de ese maestro itinerante y, a su vez, de la huella dejada por la tierra en las piernas del caminante, se trata del encuentro con el otro, con otros cuerpos —*espacio* primigenio, más íntimo y personal de la otredad, recipiente de la subjetividad, de la significación y simbolización del territorio propio y el global—, lo que nos permite como maestros “abandonar el punto de vista único [...] adoptar otras ‘maneras de ver’ y de descubrir, así, *universos de miradas*, que nos son ajenos” (Delory, 2015, p. 34).

Nos biografiamos, nos narramos, bajo la imperante necesidad de comprendernos en el mundo, en los espacios que habitamos de manera constante o por una única vez, con el fin de configurar la tesitura de nuestro *devenir maestro*; nos narramos, trayendo no solo nuestras visiones, concepciones e interpretaciones de esos otros territorios: pueblos, veredas, barrios, paisajes, escuelas, profesores, estudiantes... sino también, para traer a través de nuestras comprensiones y resignificaciones de la realidad, el mundo connotado y simbolizado de esos otros con quienes compartimos nuestras experiencias vitales y hacerlos parte de la trama de nuestras vidas.

Dice Demetrio que el deseo de narrar es inherente a la humanidad, subsiste en la conciencia una necesidad autobiográfica de la experiencia humana:

Es un ejercicio terapéutico sobre nosotros mismos...cuando lo convertimos en un espacio interior de bienestar y de curación [...] Porque observar como espectadores nuestra propia existencia no es simplemente una operación despiadada y severa. La reconciliación, la compasión, la melancolía —que evocan casi un ‘largo’ musical— son sentimientos que, apaciguando nuestra subjetividad, la abren a nuevos horizontes (Demetrio, 1999, p.12).

El extrañamiento, la poetización de la experiencia, se condensa en esa necesidad que de manera imperante atraviesa nuestro ser maestro: la necesidad de narrarnos. Somos seres literarios, reconocemos detrás de nosotros esas múltiples historias que nos conforman, y que debemos contarnos, a nosotros y entre nosotros, como proceso de un devenir humano, académico y, ante todo, de *ser maestro*. Nos debemos entonces narrativas, historias, viajes y mil caminos; por ello llegamos hasta aquí, hacemos este recorrido biográfico que nos propone vernos no solo como viajeros a territorios geográficos y simbólicos, sino reconocernos como territorio, narrar-nos desde nuestros espacios y las historias que nos habitan. Nos narramos, desde la posibilidad de la polifonía, como una forma de reconfigurar ese devenir maestro; como una forma de simbolizar aquella experiencia de vida que por el artificio de la poética se convierte en historias.

BREVES PALABRAS

(A MANERA DE EPÍLOGO)

“Alguien experimentado no es una persona que ya lo sabe todo o que sabe más que nadie. Al contrario, «el hombre experimentado es siempre el más radicalmente no dogmático, que precisamente porque ha hecho tantas experiencias y ha aprendido de tanta experiencia está particularmente capacitado para volver a hacer experiencias y aprender de ellas”. A nadie se le puede privar de hacer una experiencia, ni nadie puede hacer una experiencia en lugar de otro. La experiencia ha de ser rememorada y renovada”.

Mèlich, (2000, p. 7)

Jeniffer, Alejandro, Alexis y Cristian:

Quiero con estas líneas rendir un tributo, agradecer a ustedes mis maestros, transgresores de aulas y de almas. Por creer en la escuela como territorio de la experiencia y en el maestro como artífice de la misma. Por avivar en la extensión de la palabra preguntas, angustias, temores y posibilidades de este oficio de maestros.

Gracias por esta larga conversación propiciada en el pretexto de un seminario de práctica pedagógica. En el que el enseñar y el aprender formaron la misma cara de una moneda; gracias por los amigos presentados, por los textos narrados, pero especialmente, gracias por sus voces, cargadas de pasión, compromiso e insumisión, sus voces traen de tiempos pasados ecos de mi devenir maestra que se actualiza en este enseñar y aprender en tanto camino recorrido: el formativo y el físico.

Gracias por ese gesto en su ir *siendo* maestros, ese que se cultiva a punta de lecturas, discusiones y reflexión incesante y que permite ir construyendo una cierta mirada, cierta postura ética y estética frente al mundo. Espero fervorosamente que este ímpetu los acompañe siempre en su hacer de maestros. Que la reflexión crítica, la defensa por lo justo y la propuesta creativa sea su bandera.

Alexandra Villa

BIBLIOGRAFÍA

“Yo diría que barroca es la etapa final de todo arte, cuando éste exhibe y dilapida sus medios.”

~Borges

- Abad Faciolince, H. (2006). *El olvido que seremos*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Aguilar Arango, J. (2013). *Topofilia de un terruño: Mirada escolar a un asunto territorial* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Andes.
- Arango, G. (2016). Medellín a solas contigo. En *Obra negra*. Fondo Editorial Universidad Eafit: Medellín. pp. 158-167.
- Bachelard, G. (2000). *Poética el espacio*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica de Argentina.
- Borges, J. L. (1974). *El jardín de los senderos que se bifurcan*. En Ficciones. En Obras Completas. Buenos Aires: Emecé Editores S.A.
- Borges, J. L. (2007). *El inmortal*. En El aleph. Madrid: Alianza Editorial.
- Borja Maturana, M. (2009). *La vida en escena. El valor de la subjetivación en la construcción de mundos posibles* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Brunner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Editorial Gedisa S.A. Barcelona.
- Butler, J. (2001). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault. *Transversal* (5). Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/es/>
- Carranza, E. (2016). El poeta pregunta por su vida. En *...Y el arroyuelo azul en la cabeza*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. pp. 63-64.

Casas Mogollón, P. A. (6 de diciembre de 2018). El problema no es la plata: 42% de los universitarios desertan, *El Espectador*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-problema-no-es-solo-plata-42-de-los-universitarios-deserta-articulo-827739>.

Castrillón Cuartas, L. (2014). *La formación lectora en la escuela rural. Perspectivas y reflexiones a partir de la práctica pedagógica* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.

Cote Lamus, E. (2005). *Obra completa*. Colombia: Casa de poesía Silva.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). *Boletín técnico. Educación formal (EDUC)*. Recuperado de: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_18.pdf.

Delory-Momberger. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Demetrio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Buenos Aires: Paidós.

Dewey, J. (1997). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. [Versión Digital]. [Edición de David Reed y David Widger]. Proyecto Gutenberg. Tomado de: <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>

Díaz Otálvaro, H. & Osorio Osorio, D. (2015). *Y detrás de montañas, detrás de montañas, esa otra cartografía del lenguaje. Una aproximación a la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en un contexto educativo rural* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.

Fernández Rodríguez, A. (2015). *Transformación de una maestra de lenguaje: tránsito entre la escuela y un escenario alternativo* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.

Freire, P.; Ílich, Í. (1975). *Diálogo. Análisis crítico de la “desescolarización” y “concientización” en la coyuntura actual del sistema educativo*. Buenos Aires: <https://es.scribd.com/document/133894766/DIALOGO-Intervencion-de-Paulo-Freire>

Ediciones Búsqueda. Recuperado de:

González, F. (2010). *Viaje a pie*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Heidegger, M. (2017). "...Poéticamente habita el hombre..." ("...Dichterisch wohnet der mensch.."). *Revista de Filosofía*, 7(1-2), pp. 77-91. Consultado de: <https://revistafilosofia.uchile.cl/index.php/RDF/article/view/44871/46941>

Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Argentina: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

Kavafis, K. (1981). *Poesías completas*. [Traducción de José María Álvarez]. Madrid: Ediciones Hiperión.

Murillo, G. J. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en el siglo XXI* (Tesis doctoral). Universidad de Antioquia. Medellín.

Murillo, G. J. (2017). Pedagogía biográfica en los bordes. *Revista del IICE*, (4), pp. 47-58.

Pérez Báñez, M. (Mayo de 2016). *Las cinco pieles de Hundertwasser Orientaciones didácticas para esta exposición*. En el marco de la II Bienal de Arte y Cultura. Centro del Profesorado (CEP), Málaga.

Pizarnik, A. (1971). *El infierno musical*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Quiroz Londoño, L, & Vallejo Mazo, D. (2016). *Concepciones ancestrales sobre tierra, territorio y territorialidad desde comunidades indígenas participantes en el*

- programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y diálogo de saberes con la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- RAE. (2014). Territorio. En *Diccionario de la Lengua Española (23° edición)*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=ZcqJYVW>.
- RAE. (2014). Carta. En *Diccionario de la Lengua Española (23° edición)*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=7jSjnZM>
- RAE. (2014). Epístola. En *Diccionario de la Lengua Española (23° edición)*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=Fy60Qhq>
- Restany, P. (2003). *Hundertwasser. El pintor-rey con sus cinco pieles*. Köln: Taschen.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora*, 25(2), pp. 9-22.
- Ricoeur, P. (2011). El sí y la identidad narrativa. En *Sí mismo como otro*. Grupo Editorial Siglo XXI. México D.F., pp. 138-172.
- Rodríguez Valbuena, D. (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-pluri/versidad*, 10(3), p. 1-11. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/9582/8822>
- Sokolowics, F.; Aizenstat, V.; Escudero, E.; Monzón, M.; Riera, F. (Productores) y Duprat, G.; Cohn, M. (Directores). (2016). *El ciudadano ilustre* [cinta cinematográfica]. Argentina: Aleph Media.
- Vallejo, C. (2008). Los heraldos negros. En *Quiero escribir, pero me sale espuma (antología)*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. p. 8.