



**Maestro en yo menor; Un tránsito autobiográfico desde el umbral de la escuela**

Cristian David Moná Agudelo

Seleccione tipo de documento para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Luis Carlos Naranjo Ospina, Magíster (MSc)

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación  
Medellín, Antioquia, Colombia  
2022

<b>Cita</b>	(Moná Agudelo, 2022)
<b>Referencia</b>	Moná Agudelo, C, D. (2022). Maestro en yo menor; Un tránsito autobiográfico desde el umbral de la escuela [Tesis de maestría].
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Maestría en Educación, Cohorte XIX.

Grupo de Investigación Pedagogía y Diversidad Cultural (DIVERSER).

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes

**Decano/Director:** Wilson Antonio Bolívar

**Jefe departamento:**

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## **Agradecimientos**

Solo me queda agradecer a todo lo que me ha llevado a este lugar. Son demasiadas personas, experiencias, lugares y espacios que de una u otra manera me han permitido llegar a este punto del camino en el que tal vez nunca pensé hospedarme o sentirme bienvenido. Soy la síntesis de múltiples esfuerzos que consciente o inconscientemente me tomaron de la mano y no me dejaron caer definitivamente.

A mis padres y su innegable confianza en mí a pesar de todo; son la imagen del amor incondicional ... a mi hermana, que parece admirarme no sé por qué razón ... a mi esposa e hijo que diariamente me ven con mis grietas y desvaríos ... a la Universidad por hacerme plural, a mi asesor Luis Carlos Naranjo Ospina por su inagotable paciencia y por creer en lo que hago, a los maestros que he tenido por su generoso acompañamiento ... a los amigos y compañeros quienes me han permitido salir de mi única narrativa y me han ampliado el panorama ... también agradezco a lo increíble; a eso que permanece en el corazón de los hombres y de una u otra manera guía sus caminos ....

**Tabla de contenido**

Agradecimientos.....	3
Obertura .....	5
Maestro en yo menor: un tránsito autobiográfico desde el umbral de la escuela.....	7
Capítulo I: ¿Un maestro ... sin escuela? .....	7
Capítulo II. Música sin música.....	18
Capítulo III: Maestros de verdad.....	36
Capítulo IV: La lucha con el ángel .....	89
Capítulo V: Sonidos y palabras.....	94
Coda.....	123
Lista de Referencias.....	125

## Obertura

*“El arte no da respuestas, sino que hace preguntas”*

*R. Magritte y A. Tarkovsky*

Abordar una investigación en ocasiones se considera como una carga difícil de llevar, pues son los “asuntos importantes” aquellos que deben ser investigados y llevados a las últimas consecuencias para generar, aunque sea en cierta medida, un poco de conocimiento de “verdad”.

¿Y los asuntos pequeños? ¿esos que diariamente nos acusan con su incesante voz y nos generan las profundas reflexiones del tránsito cotidiano? ¿dónde quedan?

Puede ser difícil de aceptar que lo que se propone leer en este caso, señor lector, es una obra de ficción presentada como investigación. ¿Una obra literaria? No creo que lo sea, para ello requeriría un mayor ingenio y una práctica en la escritura mucho más depurada, pero sí admite ser catalogada como obra de ficción. En ella, encontrará una serie de episodios o capítulos que sintetizan el tránsito por etapas vitales de su autor, episodios que describen de un modo poco usual, el narrativo, una representación del maestro más allá de su consideración abstracta como sujeto, y lo advienen como ser concreto y situado en los cubículos de la memoria.

Hay dos personajes; uno empeinado en la ardua tarea de concluir un proceso investigativo sin saber qué hacer o qué investigar, pues sus ánimos caen al suelo con solo considerar lo que es una investigación, el otro, es un ser del pasado, anómalo podría catalogarse, abducido a la ardua tarea de enseñar en los lugares más disímiles. Su encuentro se da por el azar en un espacio de la Universidad de Antioquia y allí acuerdan emprender un camino marcado por el diálogo entre dos lenguajes, el literario y musical, para escribir un informe de investigación autobiográfica. Ese informe es este estimado lector, el que usted ha comenzado a leer y, esperamos ambos (los personajes), a escuchar,

pues el lenguaje musical y literario se entrecruzan para crear este objeto de ficción llamado *maestro en yo menor*.

¿Es válido representar al maestro y admitir su concreción a través de la estrategia narrativa, de la admisión de lo abiertamente creado como intención artística, de jugar al “como si”, de saberse personaje de su propia obra de ficción? Este texto responde abiertamente que sí; la estrategia narrativa, a modo de diálogo platónico en este caso opta por el desdoblamiento de su autor para poner en juego las voces, tres en total, que construyen el tejido final como objeto, con intenciones estéticas, de representación del maestro; estas tres voces corresponden al yo presente de la investigación; el redactor del texto de ficción, al yo pasado de la experiencia y creador de las representaciones musicales y las voces de unos y otros autores que consideran, como lo hace el autor del informe, que es posible hablar desde una perspectiva narrativa y creativa del maestro.

Ambos personajes conocen dos lenguajes, el literario y el musical, con ambos han construido su puente con el mundo y a través de ellos han ejercido lo que según Araceli de Tezanos(2012) es su praxis social específica: la enseñanza. Quizá solo así, sabiéndose concreto y reconociendo lo que es, se logre hablar no de un maestro ejemplar dispuesto por los programas o direcciones institucionales, sino de un maestro localizado, situado en las raíces de su hacer concreto a través de la enseñanza.

Tal vez el lector no sabrá de lenguaje musical, no sabrá leer una partitura, pero se confía en que sabe escuchar; por ello, y como partícipe de la narración, encontrará las composiciones que uno de los personajes ha dispuesto para representar su experiencia como maestro. Espera que con ello se contribuya a hacerse una idea más precisa de lo que puede ser un maestro itinerante, vagabundo, en el sentido que deambula sin el habitual estatus y localización del maestro en la escuela tradicional. Por ello es el maestro en modo menor, no por inferior, sino porque es otro modo de ser maestro; y quizá eso somos cada uno, a su manera, una ficción oculta tras la narrativa oficial del maestro en tono mayor.

*Maestro en yo menor*

*Tú has escuchado la doctrina, hijo de Brahmán idichoso de ti por haber pensado en ella! tú has encontrado un vacío, una falta.*

*Hermann Hesse - Siddhartha*

*I*

*¿Un maestro ... sin escuela?*

- Bueno, pase, hace mucho lo estaba esperando, pensé incluso que no vendría...
- Llevaba un tiempo buscando el lugar, es muy grande y es fácil perderse. Muchas puertas están sin nombre. Además, estamos casi en el último piso .... tuve que subir mucho y preguntar para poder llegar. La verdad nunca creí que esto le pudiera importar a alguien.
- Ay hombre... la verdad, desde hace tanto que lo conozco sé muy bien que usted para llegar a este punto tuvo que dar muchos rodeos, además de su notable indecisión. Pero bueno, ya está aquí, ha dado el paso y espero que no se arrepienta de lo que va a hacer. Antes de iniciar, le recuerdo que este camino es largo, requiere de reiteradas y largas sesiones donde solo estaremos usted y yo. No se preocupe, nadie más escuchará esto, solo lo podrán leer luego cuando hagamos entrega del informe. Lo importante es que me cuente lo que ha hecho, ¿trajo consigo los documentos de los que me habló?
- Si, Traje algunos el día de hoy y algunas partituras... ¿las quiere ver?
- En este momento no, aunque venga yo miro esa que tiene ahí...

## Preludio

Cristian Moná A.

Guitar  $\text{♩} = 95$

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

### *Preludio*

- Ummmmm...ummmmm... ¡Mi menor! sabía que empezaría por mi menor... esta fue la primera que escribíó ¿cierto?
- Sí señor, es la primera que hice ... pero no traje la guitarra para que la escuchara
- No hay problema. Después se graba y me la envía, o me la deja yo intento tocarla...
- Bueno, y ¿por dónde cree que podríamos empezar?



- Lo de hoy no debe preocuparle, sabía que llegaría desubicado y con todas las preguntas en la cabeza. Lo de hoy es tan solo para que nos pongamos de acuerdo cómo es que usted y yo vamos a realizar este trabajo. Mire, la verdad a mí lo que me interesa es que en poco tiempo me entreguen el diploma. Para eso necesito hacer un trabajo que hable sobre algo que quizá nadie antes haya hablado acerca de educación, pero muchos de los temas en los que he pensado no me parecen interesantes; al inicio me gustan, me infunden ánimo, pero luego siento que pesan, que me tiran al suelo y me es difícil levantarlos. Pero, ¿sabía usted que se puede usar la ficción para investigar?
- ¿La ficción? ¿cómo así? Recuerdo que cuando estudié el pregrado en la universidad la ficción siempre me interesó como tema de las teorías literarias. Los cursos literarios siempre eran ricos de ver, rara vez un profesor me decepcionaba. No sabía cómo era que aprendían todas esas cosas; cómo exprimían los textos de esa manera para encontrar lo que para mí era invisible. Nos hacían caer en cuenta de cosas que uno ni esperaba. Pero... ahhh ya sé... usted me está diciendo que va a elegir una obra literaria y va a realizar una edición crítica de ella, ¿cierto?... ¿y eso se lo valen en la maestría? Yo creí que así eran los trabajos de grado de los estudiantes de filología, pero ¿en educación valen eso?
- Por esas cosas es que le insistí tanto... usted es muy preguntón y eso me sirve para lo que vamos a hacer. Ve, pues resulta que hacer una edición crítica sería una buena idea, pero como le dije antes, tendría que buscar mucho una obra en especial que me interese como para hacerle ese trabajo, me es muy difícil elegir una sobre todas las que me gustan, además, tendría que sustentar ese tipo de investigación en educación, y esas dos cosas ya me tiran al suelo.
- Y entonces ¿qué va a hacer? Ya se me hacía raro que usted me insistiera tanto a que viniera.
- Mire, hace poco recordé una vez que usted y yo nos encontramos en Barrientos. Recuerdo que salimos de un curso de los últimos de la carrera, por causalidad usted y yo nos sentamos en una de las jardineras y hablamos de lo que íbamos a hacer ya que salíamos de la universidad. Yo le conté dónde trabajaba desde el sexto semestre y usted no me decía nada, así que no aguanté la curiosidad y le pregunté qué hacía. Sabe, de usted es poco lo que compartí en la carrera, solo lo veía llegar casi siempre tarde a clase en los

últimos semestres buscando una silla libre. Muchas veces le tocó buscar una en otro salón. Siempre llegaba agitado y con semblante cansado, cosa que no pasaba al iniciar la carrera; al inicio usted era puntual y fresco. Ese día Barrientos estaba casi solo, cosa común a las 8:00 pm, así que no tuvimos otra opción que despedirnos como colegas en ese ritual del tinto después de clase de las 8:00 pm... usted siempre me llamó la atención sabe, siempre quise saber qué hacía, porque de los compañeros era casi el único que entraba y salía con la clase. Todos salíamos a sacar las copias, y esa era la excusa para divagar por la universidad y esperar cada clase. Usted no hacía eso, entraba y salía únicamente de los salones, para usted la universidad parecía ser únicamente eso: un salón de clase. Creo que se perdió de mucho. Pero nos quedamos hasta las 10:00 pm que nos sacaron los vigilantes... de la clase pasamos a la carrera, a los compañeros, a los profesores, a mi trabajo, y al final no aguanté la curiosidad y le pregunté qué hacía usted...

- Sí, lo recuerdo... me pareció un poco extraño ese día por lo antipático que a veces usted me parecía en clase. Yo no sé si usted de verdad sabía o se hacía el que sabía... esa actitud suya me molestaba.
- El caso, señor, es que recordé esa conversación y creo que es lo que estaba buscando. No recuerdo entre todos los de nuestra cohorte alguien que me dijera algo parecido: *yo soy un maestro ... sin escuela.*
- Sí usted se rio mucho de mí ese día
- Perdóneme, pero me pareció muy melodramática esa respuesta. Creí de verdad que me estaba tomando el pelo o que se estaba dando pose de filósofo o poeta.
- Sí, yo también reí cuando me escuché... pero le alcancé a explicar ¿cierto?
- Pues más o menos, porque ahí nos sacaron, pero usted me dijo que en los primeros cinco semestres de la carrera estuvo en una academia de música o en una casa de la cultura, y que luego cambió de trabajo... hasta ahí recuerdo... pero lo que recordé estos días fue lo de *maestro sin escuela*, y eso es algo que nunca había escuchado; por eso lo llamé, quisiera que continuáramos esa conversación.

- Usted se quiere seguir burlando de mí, ¿cierto?
- Para nada. Creo que ese tipo de afirmaciones, contundentes, que dejan el oído en suspenso y esperando que quien la pronuncia siga hablando es lo que me podría ayudar. Aprendo rápido, pero de un tiempo para acá la disciplina no es lo mío... y creo que usted sí la tiene. Esa cualidad, más su historia es lo que necesito para escribir algo que de verdad diga algo. A esto creo que es a lo que usted llama ser antipático de mi parte... digo lo que pienso y para algunos puede resultar pretensioso y ofensivo, pero no es con mala intención, bueno, a veces sí digo algunas cosas para molestar a alguien en especial, me incomodan las certezas y las posturas incuestionables.
- A mí usted me parecía molesto precisamente por eso...
- Bueno, pero no estamos aquí para sacarnos las verdades, estamos para trabajar... ¿le parece bien la paga y el acuerdo de vernos semanalmente a la misma hora para hacer el trabajo? Su trabajo es fácil realmente... solo cuénteme eso que le pasó mientras yo tomo nota y crea las composiciones por episodios ... luego yo transcribo eso a manera de informe, y periódicamente le leo para que usted esté de acuerdo de cómo quedó la narración. ¿le parece? Si no le gusta, cambiamos o eliminamos los datos que no le gusten que aparezcan ... igual es ficción.
- Estoy de acuerdo... solo le recuerdo cambiar algunos nombres. Hay personas que no sé cómo lo vayan a tomar.
- Tranquilo. No me interesa saber quiénes son esas personas, me interesa saber cómo y porqué son en su historia. Esto se lo digo porque aplica también para usted. Si quiere cambio su nombre y hasta inventamos uno bien atractivo...no sé, ¿qué le parece Johann? Como su compositor favorito... el caso es que usted tan solo es un narrador de su experiencia. Su experiencia es lo que interesa y puede ser útil para otros. Desde el punto de vista de la investigación usted puede ser cualquier persona que ha vivido algo que vale la pena transmitir...lo digo porque usted y yo nunca habíamos hablado de lo que cada uno hacía fuera de la universidad, y usted expresó “maestro sin escuela” en un tono de voz en el cual se esconde una historia.

- ¿Esa historia es qué? ¿Una donde cuento mi exitosa trayectoria como maestro que ha transformado la vida de sus estudiantes? ¿la que despierta conciencias y transforma realidades? O mejor ¿la que destaca por ser un arduo lector y conocedor de su disciplina, toda una autoridad como suelen llamar ustedes a los que saben?
- Ese tono suyo me encanta. Creo que ya con eso tenemos material para conversar. La verdad, no quiero que se invente nada; lo de inventar nombres, lugares y personajes déjeme a mí. Es que eso es lo que me tira al piso en la investigación; todo sale bien... un montón de hojas escritas citando y demostrando que se leyó a quienes ya pensaron lo que pensamos... los cuadros, las fotos, las imágenes... y al final lo que todos sabemos: que somos excelentes maestros y que todo fue un éxito. ¿No cree usted que eso también es ficción?
- No lo sé, es usted quien está haciendo una maestría
- Creo que por hoy sería suficiente que me explique a qué se refiere sobre maestro sin escuela, de allí partiremos para conversar.
- Bueno, la verdad no lo tengo muy claro. Lo que dije ese día partió en principio de escuchar lo que usted decía y de la imagen que me viene a la cabeza cada vez que se habla de la escuela y en general de la educación. Parece que todo está muy claro; los maestros, nuestros compañeros y usted mismo ese día me ratificaba en la idea de saberme ignorante frente a los conceptos fundamentales de lo que en teoría me estaba graduando. Nunca vi con tal transparencia lo que significa ser maestro, o lo que significa escuela, pedagogía o educación. A pesar de su cotidiana presencia en una tras otra clase, y lo antipedagógico de todo lo que se hace, jamás pude contemplar lo que para los demás parecía evidente. Dígame ¿usted sabe qué es pedagogía? ¿sabe qué es escuela? ¿sabe qué es ser maestro?
- Espere un momento escribo eso... esas preguntas me gustan... creo que nos servirán... ¿eso le hice pensar en nuestra conversación? Y ¿cómo lo hice?
- En primer lugar, recuerdo que me habló de una institución muy reconocida de la ciudad en la cual ya llevaba algunos años trabajando como maestro de español. Aún no se había graduado y ya contaba con un trabajo que infundía respeto. No todos contamos con la misma suerte; para muchos encontrar un empleo significaba un gran logro fuera cual

fuera. El caso es que lejos me veía de la sala de profesores, de la seguridad de un contrato, de un libro de texto y de una institución que significara todo ello junto... La escuela y el maestro ya están hechos según lo que usted mostraba en su relato, y mi incompetencia radicaba hasta ese momento en no asimilarlo.

- Esto ya empezó según parece... y eso me alegra... solo quisiera pedirle un favor de ahora en adelante: quiero que siga hablando así, que me diga lo que piensa sin ningún tipo de temor.
- Creo igual que debemos ponernos de acuerdo sobre qué en concreto quiere que le cuente. Sobre la escuela creo que ya sabe a qué me refiero; esa en la que usted trabaja que cuenta con un gran edificio, unos colegas con su propio lugar de trabajo, con sus grupos asignados por salones, con contenidos ya establecidos, con guías de trabajo ya acordadas y con contratos estables no es en la que yo he trabajado, por ello le dije que he sido un maestro sin escuela. Donde he trabajado como maestro las condiciones se distancian mucho de lo que le acabo de exponer. Mire, yo creo que inconscientemente he tomado una decisión. Lo veo así porque coincido con algunos autores, entre ellos Foucault (2012), en que la escuela moderna posee una fuerte dosis de disciplina, y entienda disciplina en este caso como un disciplinamiento para una idea de progreso. Las jerarquías, los programas, los momentos y lugares claramente demarcados controlan los cuerpos de quienes se acogen a este sistema, y en ese sentido me he visto como un poco subversivo a estos lugares que ven todo tan claro y evidente, suelo desconfiar de las certezas, ya se lo he dicho, e inconscientemente he optado por la incertidumbre.

Es imposible concebir a la escuela sin el capitalismo. La escuela nace para formar a la mano de obra. Su mismo modo de funcionamiento lo atestigua: momentos de trabajo y ocio claramente pautados; acceso al conocimiento graduado; organización rígida del horario escolar. De hecho, una de las funciones de la escuela moderna es el disciplinamiento. Para Michel Foucault: "... la escuela fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles: aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)". (Foucault citado por Giménez, S. 2013, 10)

- Su historia ya me interesa. Al maestro siempre se le asocia con la escuela, y esa escuela tiene elementos complejos que no sé si usted conoce. Pero debo admitir que antes no había pensado en casos como el suyo donde la escuela fuera otro lugar... pero, si es su historia la que nos interesa creo conveniente que me hable de usted... de su estar en estos otros lugares donde está el maestro... quiero que esta historia sea la del maestro fuera de lugar, fuera de zona, fuera de la escuela y su disciplinamiento...
- En eso discrepamos usted y yo. Su escuela para mí es extraña, pero es escuela. La escuela en la que he estado es extraña para usted, pero es escuela. Yo creo en la escuela de muchos lugares mientras usted cree en una sola, según parece, eso nos diferencia. Además, no soy un bicho raro que ha desviado el camino. Le aseguro que en los lugares más disímiles he encontrado maestros, por lo que es posible que esto no sea novedad para nadie. Quizá lo que pasa es que de a poco petrificamos el pensamiento y creemos que nuestra realidad es única... esto a fuerza también de cómo nos han educado ...; ¿de qué escuela eres profesor? Para mí esa pregunta era incontestable... No era un lugar único, no había curriculum, no había manual de convivencia, no había sala de maestros ni comités de convivencia, padres de familia o maestros... a veces incluso no había dinero.
- Según recuerdo, y usted bien lo sabe, la escuela es una institución que posee muchos años, sus funciones y características están muy bien definidas y es algo pretensioso que usted diga que no lo es, o por lo menos en parte...
- Sí tengo muy presente lo que nos enseñaron sobre la escuela, su nacimiento como institución formal data del medioevo en Europa, y esa descripción de la maestra de Tezanos siempre me pareció fabulosa: “las escuelas están al lado de las parroquias, de las catedrales, de los monasterios... es decir, será a través de la escuela que se logra el abandono de las culturas ancestrales animistas para asumir una mirada diferente sobre la vida y el espíritu” (de Tezanos, 2012) ¿No evidencia todo lo que allí hay contenido? La escuela tuvo un momento en la historia donde dio a luz en occidente como institución formal tomando lugar al lado del poder religioso, que en esta época significaba lo mismo al político, de allí el disciplinamiento. Es una escuela edificada no solo como pensamiento desde los griegos, es una escuela que posee lugar y status entre las filas del poder... la consecuencia inevitable de ello es que sólo lo que sucede dentro de sus muros fue valorado y lo demás, aquello que se encuentra por fuera de sus muros, es un saber desestimado. Lo que quiero decirle, querido amigo, es que la escuela anterior, aquella construida con los

ladrillos de la razón no desestimaba el escrutinio de ningún saber... saber qué se entiende por virtud, por el bien, por lo bello, por el conocimiento desde nuestra propia experiencia y sin ningún dictamen superior más que la propia consecuencia del razonar... estos son asuntos que no tienen lugar, que acontecían en la plaza de la acrópolis hace 2500 años y que pueden acontecer hoy entre usted y yo aquí en la plazoleta de la universidad. Ese estatus de poder que adquirió la escuela en el medioevo ¿no lo lleva a pensar en lo alejada que se encuentra la escuela de una de las ideas fundantes de la pedagogía precisamente desde la Grecia antigua? La misma estructura y posicionamiento de los edificios claramente nos dicen el control que se ejercerá sobre los sujetos que allí entran, la doctrina religiosa será aquella que esclarezca la razón de supersticiones mundanas y nos acercará a las verdades de la fe. Habrá un horario, unas metas, unas normas, unos productos, un uniforme y una jerarquía clara entre quien sabe y quien no. No me malinterprete, no estoy diciendo que esto sea malo, solo quiero anotar lo lejos que está de lo que dice Platón en la República: “El hombre libre no debe aprender ninguna disciplina a la manera del esclavo; pues los trabajos corporales que se practican bajo coerción es posible que no produzcan daño al cuerpo, en tanto que en el alma no permanece nada que se aprende coercitivamente” (Platón, VII, 536e) La escuela de la que usted me habla se parece mucho a la del medioevo, a mí me interesa mucho más la platónica. Estimo que esto que le digo lo asuma no como crítica a la institucionalidad, creo que es necesario que la escuela como institución permanezca, y veo claramente que su posición privilegiada junto a las iglesias, catedrales y palacios de gobierno se debe a razones necesarias, pero creo firmemente también que la escuela está más allá de sus muros, y que así intente repeler lo que afuera de ella acontece, esto penetra sus muros contagiando sus prácticas y conocimientos.

- Ciertamente creo entender lo que me dice, y me resulta inquietante continuar ahondando en esto. ¿Pero esto en usted ha sido una decisión? ¿no le gusta la escuela tradicional, la escuela pública, la escuela en la que se ubica al maestro por antonomasia?
- Con esas preguntas me hizo recordar una frase que escuché hace poco: “el azar es sabio” y conmigo el azar ha sido favorable. Nunca pensé llegar donde llegué, solo inicialmente una ligera intuición me llevó a estudiar algo de filosofía, música, educación y literatura. Algo en mí me hacía sentirme cómodo en estos terrenos, y las circunstancias, una tras otra abrían senderos que oportunamente satisfacían mis demandas momentáneas. No he sido una persona que planifica con demasiada anticipación los pasos que va a dar... aunque trato de aproximarme a las consecuencias de los actos más inmediatos... como por ejemplo el día que vi posible enseñar algo por primera vez; me

sentí capaz e interesado en salir de lo que sé y mostrarlo a alguien más y hacer un especial esfuerzo en que esa persona vislumbrara lo que yo sabía y ahorrarle algo de camino... con el tiempo supe que es una bella y motivadora intención para empezar, pero los caminos no son los mismos. No recuerdo muy bien con quién y en qué circunstancias precisas, pero sé que la sensación se hizo presente y me llevó a escribir una especie de proyecto o propuesta de enseñanza en la escuela de música donde yo mismo era estudiante. Era un programa inicial de guitarra clásica; recuerdo que allí incluí una breve introducción sobre el instrumento haciendo alusiones a su historia y principales características, luego describí dos niveles iniciales en los cuales expuse la técnica fundamental de un guitarrista clásico, las tonalidades iniciales con su digitación y ejercicios básicos en ambas manos para principiantes... hubiese sido bueno ver ese proyecto que presenté a mis anteriores maestros y coordinadores de la escuela en la cual era estudiante, pero lastimosamente lo perdí, pero en líneas generales era como se lo acabo de describir.

- ¿Y qué pasó? ¿le dieron el puesto?
- Sí, pero no como yo esperaba.
- La vacante para maestro de guitarra estaba ocupada por mi anterior maestro, así que me dijeron que les gustaba la propuesta y la tendrían en cuenta, pero que por ahora no había vacante. Luego de la negativa, M, la directora de la escuela me hizo una propuesta inesperada. Había disponible un puesto en el cual necesitaban a alguien con cualidades que creían yo cumplía, y me preguntaron si estaría dispuesto a aceptar.
- Usted aceptó de inmediato, me imagino.
- Sí, gracias al azar y a esta oportunidad me hablaron de un proyecto dentro de la escuela basado en enseñar música en sectores periféricos del municipio, algo así como un proyecto de descentralización de la escuela. En este, se intentan llevar algunos programas ofrecidos en la casa de la cultura a zonas veredales o zonas distantes de la centralidad. Su objetivo consistía en hacer un poco más accesibles los programas de cultura en las zonas más alejadas, en muchos casos, no se había ofrecido ninguna oportunidad donde la educación y el arte intervinieran. La oferta en términos educativos y culturales, si observa bien, en una ciudad catalogada como ciudad de artistas, se limita a la centralidad y a tan solo unas ofertas mínimas que garanticen que se hace algo por la cultura. En esta ciudad las iniciativas culturales han partido de proyectos individuales que luego se consolidan. Soñadores que a fuerza de todos los obstáculos continúan sin desfallecer abriendo espacios



donde aún se fabriquen sueños en común, y donde el arte y la educación sean esos medios que posibiliten salir de un escenario tan gris. Este es el escenario de la centralidad, ¿se imagina la periferia? Si hablamos de acceso y democratización del conocimiento notará lo árido que puede ser el escenario ... creo que el azar de nuevo y que nadie estaba interesado en el trabajo me llevaron a hacer parte de este proyecto ...también por mis competencias, ya que para esta iniciativa requerían a alguien con conocimientos de cuerdas frotadas.

- ¿Y eso qué es?
- Las cuerdas frotadas son los instrumentos musicales que se tocan con arco como el violín.
- ¿Usted sabía tocar el violín?
- Sí, precisamente me conocían allí más por mi labor como ejecutante del violín que por ser guitarrista... y esto me abrió las puertas a esta experiencia. Pero mire usted lo que es la fortuna, un fracaso abrió la puerta para esta experiencia ... el querer hacer parte de la centralidad de la institución, me posibilitó el encuentro con el afuera de la misma. Creo que aquí llegamos al punto del cual usted desea partir; usted quiere saber cómo es ser maestro sin escuela, usted desea saber cómo es enseñar por fuera de la institución. Por lo que le he dicho, ya sabe muy bien que escuela es mucho más de lo que usted ve, y espero que con lo que hablemos los próximos días usted así lo considere.

## II

### *Música sin música*

- Ya logré redactar todo lo dicho por usted en la sesión pasada. Si quiere lo puede leer a ver qué le parece.
- Luego, confío en usted y en que sabe escribir. Aunque créame que le digo que, a pesar de mi confianza, no creo que todo pueda ser transcrito en palabras, la experiencia es intraducible ¿no cree usted?
- Admito que no logré captar muchas cosas que expuso tal cual las dijo, me guiaban los apuntes que hacía mientras usted hablaba y aun así muchas cosas creo haberseme escapado, pero espero que al final, este relato cumpla con lo que ambos deseamos. Usted me dijo que todo inició en el año 2008, comencemos por ahí ¿Trajo los documentos de los que me habló de ese momento?
- Sí, aquí están... tome...



### *Por primera vez maestro*

Esta fotografía corresponde al grupo de estudiantes de la Institución educativa “G” de Bello. Fueron un grupo relativamente pequeño, de entre doce y veinte estudiantes de los grados tercero,

cuarto y quinto. Algunos incluso aún no entraban a estudiar a la institución e ingresaron al programa de descentralización de la escuela de música porque un hermano suyo, en edad escolar, hacía parte del programa. Nuestras clases se basaron en tres encuentros semanales de dos horas cada uno; en semana se distribuían los estudiantes de acuerdo con sus horarios de escuela para ver las clases de modo semi personalizado. Aquellos que estudiaban en la mañana veían las clases conmigo en la tarde, y quienes estudiaban en la tarde tomaban sus clases conmigo en la mañana.

La idea de “E”, el coordinador del programa de descentralización para esa época en la escuela de música, era formar una escuela de cuerdas frotadas en este barrio, para luego llevar a estos estudiantes a lo que sería la orquesta de cuerdas del municipio. Recuerdo cómo en este momento me fue asignada la persona con la cual me entendería para la ejecución del proyecto, la joven Y, socióloga ella y entregada completamente a este tipo de proyectos sociales.

Con ella logré entablar un par de conversaciones previas a mi primera clase, en las cuales me expuso el propósito del proyecto, así como las condiciones materiales explícitas de la ejecución. Acordamos unos horarios y la fecha de inicio, omitiendo por su parte indicarme si existía algún tipo de guía curricular. Por mi evidente inexperiencia olvidé preguntar hasta dos horas antes del encuentro si ese día se iniciaban las clases con los niños y niñas, a lo que “Y” cálidamente respondió que claro, que hoy estaríamos una hora antes de lo previsto con la rectora, la coordinadora y los maestros de la institución presentando el programa y que luego iniciarían las clases... se imagina lo que sentí en ese momento; tenía dos horas para llegar a ese lugar desde la Universidad de Antioquia y preparar una clase introductoria con niños y niñas de cinco, seis, siete, ocho, nueve y diez años. Corrí al centro de documentación de la facultad de artes y tomé prestado un texto llamado música 1, allí observé cuáles eran los temas iniciales para abordar el área de música y tomé nota de algunos elementos que poseía claros en mi cabeza, pero con los cuales nunca había hecho una intervención pedagógica.

Esta fotografía es de esa primera clase...



*Por primera vez maestro*

Luego de conocer y exponer el programa de manera muy resumida a la rectora, coordinadora y docentes, “Y” me orientó al lugar que sería de ahora en adelante “el aula de música de la institución”. Es un espacio relativamente pequeño como para trabajar con un grupo mayor a veinte estudiantes, pero para la asistencia de este primer encuentro resultaba acogedor y por lo menos era un lugar dispuesto y pensado para hacer música. “menos mal lo arreglaron” - pronunció Alejandro, el más activo del grupo- “esto aquí ni tenía ventanas... en educación física siempre nos tiraban los balones ... y sacaron los bultos de cemento...y pusieron la puerta, ya no van a sacar los violines al patio” “Y” me da una mirada cómplice para que continúe la clase. Luego me explica las condiciones en las que el programa funcionaba el año anterior; “este espacio era la bodega del colegio. Aquí guardaban todo lo que no tenía lugar en la institución: cemento, adobes, varillas, banderas, utensilios del laboratorio rotos, pupitres malos, libros y cuadernos abandonados en clase... era una especie de hoyo negro donde todo entraba... el piso, si lo mira bien, es nuevo, nosotros pusimos la cerámica porque antes era en cemento, revocamos y estucamos las paredes, pusimos la puerta y la ventana la sellamos para que no entraran los balones y golpearan a los niños”.

*¿Hoy salimos a jugar basquetbol?* Esa pregunta, también de Alejandro, me sacó de lugar. Pensaba en los apuntes que tenía del libro de enseñanza de la música visto hora y media antes, pensaba en mi presentación, en tocar algo para ellos para motivarlos, en preguntarles quiénes eran y porqué estaban allí ... pero no estaba preparado para que me consultaran sobre un deporte... Miro a “Y” y solo atiendo a contestar que no, que lo más seguro es que no tuviéramos tiempo ... *ahhh, es que el otro profesor siempre nos sacaba a jugar futbol o basquetbol en las clases - dice Alejandro – por eso no tocamos nada -dice Karina- el año pasado era más lo que jugábamos que lo que estudiábamos, y a mí el basquetbol no me gusta... siempre jugábamos lo que les gusta a los niños* – finaliza Karina- con lo cual me encuentro en mi primer dilema pedagógico aún sin conocer a todo el grupo. Vamos a acordar algo ¿les parece? Esta clase es de música, por tanto, es posible que hagamos algunos juegos, espero que, relacionados con la misma música, pero si las clases las vemos un poco aburridas daremos algún día un espacio para jugar lo que a ustedes les guste y no solo a los niños ¿De acuerdo?... “Bueno”- pronuncian algunos. “Y” admite con su mirada una aprobación por lo dicho. Al finalizar la clase, ella vuelve sobre este punto y me felicita por cómo salí del pequeño apuro. “Los niños de esta comunidad presentan cierta vulnerabilidad social especialmente por la falta de oportunidades sociales y culturales. Como usted ve, “G” se encuentra separada geográficamente del municipio, el río Medellín divide esta comunidad del resto, por ello, esa división geográfica ha conducido a dividirla también de las oportunidades que se ofrecen en la centralidad, por ello la importancia de este programa. Pero ¿sabe usted por qué está aquí? Tiene mucho que ver con lo que dijeron los niños en clase. Evaluando el proceso del año 2007, advertimos que la importancia que nosotros damos a este programa no era la misma advertida por el maestro que antes participaba de ella. No vemos mal que haya espacio para el juego o la diversión en clase, es más, nos parece una estrategia interesante y llamativa para los niños, pero los fines del juego en este proceso se alejaron de buscar un proceso formativo, y creemos que tan solo era un tiempo perdido. Constantemente nos llamaban la atención desde la institución educativa porque la clase de música iniciaba y terminaba con un partido de fútbol o de basquetbol, y eso ponía en entredicho la continuidad del programa. Ahora creo que entiende el por qué nos importa que usted realmente sepa por qué está aquí”.

¿Saben cuáles son los signos musicales? – esta fue mi primera pregunta como maestro en serio. Los ojos de todos estaban algo especulativos, se miraban unos a otros tratando de hacerse cómplices de una respuesta. Continué sin explicar la pregunta. Comencé a hablar acerca de que existen unos elementos en la música que nos permiten comunicarnos, así como las palabras, nos permiten ponernos de acuerdo respecto a qué nos referimos en términos musicales. Esos elementos son la base teórica para comprender la música. Los mismos ojos cómplices me miraban

y se miraban constantemente queriendo saber de qué hablaba el maestro... capté el mensaje y entendí que debía atender a lo más específico que pudiera para hacerme entender...

¿Tienen un cuaderno y algo con qué escribir?... por favor escriban el siguiente título y los siguientes subtítulos... así transcurrió mi primera clase... fue más bien sosa y algo pesada ya que sin considerar si ya escribían o sabían leer, o si tan siquiera llevaban lápiz o cuaderno, el maestro irrumpió con conceptos como pentagrama, notas musicales, alteraciones, claves musicales, figuras rítmicas... itodo en una clase! y lo que ahora en este momento que recuerdo me entristece aún más: no hicimos música. Afinamos los instrumentos como ve en la fotografía y cada uno silenció su instrumento al ponerlo en su estuche para tomar o intentar tomar nota de lo que yo escribía en el tablero. Creo que se hubieran divertido más jugando basquetbol en la clase de música ¿no cree? ... al finalizar la clase me sentí orgulloso y satisfecho de ver el tablero lleno de todo lo que había consultado en el libro sobre la primera lección de música, “Y” me acompañó a cerrar la puerta con una sonrisa de satisfacción al ver que tenían a alguien que de verdad sabía lo que enseñaba... al salir al patio en dirección a la salida y en medio de la conversación con “Y” observé cómo en la cesta de basura fuera de la institución se encontraban algunas hojas que tenían como título: los signos musicales.

- Ese día parece marcarlo a uno. La primera clase siempre es un ritual al que con el tiempo en ocasiones le perdemos respeto... pero noto algo de nostalgia y de auto reproche en su tono de voz.

- Ese día la autocomplacencia duró poco. Al ver esas hojas en el cesto de basura supe que algo se había roto. El orgullo quizá o la confirmación de lo alejado que estaba del maestro que quería ser. Muchas veces recuerdo a mis maestros, a los verdaderos, por su saber, pero muy especialmente por su ser, un ser potenciado por su saber. Así que comprendí en ese momento que yo no lo era, que la clase había transcurrido en un monólogo en el cual quise confirmar que era yo quien sabía, y que los estudiantes, voluntariamente asistieron como espectadores a una clase del maestro para sí mismo. Esta confirmación para mí fue importante porque la escuela como edificación, en su materialidad representa una figura casi sagrada, y el tener la oportunidad de trabajar por primera vez y más aún como maestro al interior de la escuela, de tener un lugar en sus entrañas ahondaba mi compromiso. Pienso en este momento en las palabras de Jorge Larrosa cuando habla precisamente de la materialidad de la escuela: “La escuela es para el profesor lo que la panadería para el panadero, la cocina para el cocinero o la zapatería al zapatero: su taller” (Larrosa, 2020, p.32). La escuela es el lugar donde está el maestro, donde ejecuta su saber y su hacer, por ello es

fundamental saberse de ese lugar como los artesanos en sus talleres; conocer su espacio, sus procedimientos, sus materiales, sus herramientas, saber qué obra se quiere realizar y cuál no seleccionando materiales, herramientas y técnicas... la obra concluida esa tarde definitivamente no era la que deseaba... al salir, consulté con “Y” si debíamos despedirnos de la rectora o de los maestros, a lo que respondió negativamente “solo nos vamos, los profes están ocupados en clase y nosotros sólo venimos a esto y nos vamos” ... en este momento supe por primera vez lo que es estar sin estar.

- Y esa materialidad de la que me habló antes también se vio trastocada, de allí su paso a la escuela de la que me habló antes... la escuela que está por fuera de los muros y se introduce en la institución.

- Uno de los grandes aportes que permite este trabajo, el de maestro, es que, si cada uno se lo permite, las derrotas y los desvaríos nos capacitan en la intuición de lo que queremos hacer. Por eso es tan importante la relación que se puede hacer entre nuestra labor y la de los artesanos. ¿Ha visitado a algún artesano de verdad alguna vez? El taller es un lugar especial, diferente. En todas partes hay indicios de quien habita ese lugar... la madera, las telas, los colores, las formas, los utensilios, las mesas de trabajo, los trabajos por entregar a medio terminar, la meticulosidad y hasta un aparente caos habla de lo que allí pasa. Quien posee un taller posee un lugar en el mundo verdaderamente suyo. Luego viene el artesano, el sujeto que ha creado ese nicho y habla tan naturalmente de su saber y hacer que te invita a ingresar y querer saber más, te invita a preguntar: ¿cómo es y cómo se hace?

Reconocemos a un artesano no solo por lo que hace sino también por el modo en que habla de lo que hace. Dar existencia a las cosas del oficio es también nombrarlas, y ejercer cualquier oficio es, de algún modo, apalabrarlo (y apalabrarse en él). (Larrosa, 2020, p. 33)

- Valora especialmente la figura del taller y la del artesano. ¿De dónde parte esa valoración?
- De los maestros que he tenido. He tenido la fortuna de tener maestros que su saber se evidencia en su hacer. Son artesanos a fin de cuentas... sus clases transitan desde la maestría con la que hablan y manejan sus materiales y herramientas, la maestría con la que hablan de lo hacen, los secretos que con el tiempo han revelado del oficio y esa invitación, ese fuego que encienden en los corazones de los tímidos aprendices que ingresan al taller. Conuerdo con Larrosa (2020) en que una primera disposición para ejercer como maestro, así como en

cualquier saber artesanal es el amor. Pero ese amor no es un amor en abstracto, es un amor por el oficio en sí mismo y creería que encendido necesariamente por otro maestro. En ese sentido existen más semejanzas evidentes con la labor artesanal; es necesario transmitir un saber a los nuevos aprendices, encender la llama del oficio en los nuevos corazones.

- ¿Esas disposiciones de las cuales habla le pertenecen o son prestadas?
- Todo nos es prestado, pasa como con las lecturas que hacemos... puntualmente las disposiciones según Larrosa (2020) son cuatro; la primera es el amor al oficio, la segunda es una postura fenomenológica. Se busca anular por un momento el juicio que tenemos de la escuela y del maestro para ver si es posible atentamente lo que la escuela y el maestro es. Sin este tipo de aproximaciones sería complejo que sujetos como yo, un poco por fuera de la institución escolar le pudiera contar esta historia y que usted la transcribiera. La cuestión radica en mantener en lo posible atadas las ideas preconcebidas o los juicios que de antemano tenemos de lo que pasa y observar generosamente para dar de qué pensar. Concuerdo en este punto con Larrosa en que la escuela y el maestro son asuntos serios académicamente, pero vistos en tal rigurosidad que han perdido un acercamiento y una mirada directa, creo que tan así, que pensar en un maestro ubicado en las fronteras del adentro y el afuera de la escuela llamó su atención.

La escuela es una institución muy investigada, muy evaluada, muy opinada, muy hablada, pero muy poco mirada. Y lo que yo quería era que intentáramos ver el oficio en su materialidad concreta, en sus gestos específicos, tratando, al menos en primera instancia, de suspender el juicio y poner entre paréntesis las ideas, las ideologías y los discursos. (Larrosa, 2020, p. 34)

La tercera disposición, espere miro mis notas, sabía que de esto querría hablar, Larrosa la llama concepción inactual del oficio (Larrosa, 2020), es decir, una desarticulación del oficio en su discurrir histórico. La cuarta, que posee gran relevancia de acuerdo a esto que estamos haciendo la llama diferencia entre aprendizaje y estudio. El aprendizaje que se da en un espacio especializado como una facultad de educación no solo es en cuanto a técnicas o procedimientos de hacer del maestro, sino que también es un espacio para pensar el ser y el hacer del maestro. Esta es especialmente interesante porque nos sitúa en esto que estamos haciendo; pensar a un maestro sin escuela, o mejor, en el umbral de la escuela.



- ¿Y qué pasó luego con este proceso, continuó dictándose clase usted mismo?
- Ese día supe que no quería ser y, como le cuento, recordé especialmente algunos maestros que me habían abierto las puertas de su taller. Curiosamente recuerdo a la primera maestra, digo curiosamente, porque no tiene nada que ver con las palabras o la música, pasó con la trigonometría. En mis últimos años escolares, una maestra que estuvo poco tiempo no se dictó una clase para ella misma para luego dejar un taller que copiábamos de quien ya sabía. Nos hizo tomar los números, las letras, los símbolos trigonométricos y reconocer cómo se comportan, a qué tienden y a reconocer los patrones que se repiten. Invitaba a su taller; conocía sus materiales y herramientas e invitaba a los aprendices a que tocaran, miraran e hicieran algo con eso. Luego, por fuera de la escuela regular tuve una buena cantidad de maestros de alto conocimiento en su técnica instrumental ya que continué estudiando música, pero hubo una experiencia especialmente llamativa que significó un cambio en mi modo de concebir lo que hacía. Paralelamente era maestro de estos niños y estudiante de mis maestros de instrumento, pero un día recibimos como planta docente de la escuela de música una capacitación de una maestra en música llamada Aydee Marín de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. Nunca había visto la música así; jugamos con ella como con los números en trigonometría, escuché nombres que nunca había escuchado en el campo de la pedagogía musical como Dalcroze, Carl Orf, Edgar Willems, Kodaly, Martenot... Todos ellos con historias dignas de una novela en las cuales su saber se comprometía fuertemente con un sentido social al usar la música como instrumento de restauración después de las secuelas de la segunda guerra mundial. Esta experiencia fue transformadora porque me posibilitó saber que la música no es solo una técnica o un saber que busca la perfección en la ejecución de un instrumento, sino que es un medio de transformación social. Mi pesar al ver las hojas en el canasto de la basura la primera clase radicaba en contemplarme alejado de esa idea... mire estas imágenes:



Sabía que si deseaba hacer algo mínimamente parecido a lo experimentado en esa capacitación tenía que verlo reflejado en el adentro y afuera de la institución. Si lograba eso sabría que sabía por qué estaba allí. La primera imagen corresponde a un acto cívico donde fuimos el punto cultural, interpretamos tras tan solo dos meses de trabajo *oda a la alegría* de Beethoven y dos pequeñas melodías del método musical abordado en las clases. Realmente ese fue nuestro repertorio durante el medio año de trabajo del 2008. La segunda foto corresponde a la iglesia del barrio:



Tocamos por invitación del párroco y del alcalde en un evento dentro de la iglesia, y la última foto corresponde al auditorio de la casa de la cultura de Bello en las muestras musicales de fin de año.



Lo que observa corresponde a un periodo de más o menos medio año de trabajo. Los resultados pueden catalogarse como positivos al mantener a los estudiantes interesados y con una participación cada vez mayor, ya que sus hermanos, muchas veces menores que ellos, por cuenta propia ingresaron al taller que de manera muy honesta quise proponer en esa pequeña bodega. En la música se evalúa un aspecto que solo es una ínfima parte de lo que acontece. Vemos al músico en tarima o escuchamos atentamente una pieza y creemos que siempre fue así, que quien está

detrás de esos sonidos tan solo toma su instrumento y mágicamente interpreta las melodías sin ningún impedimento. Créame que las lágrimas que a veces un músico expresa en un concierto o la alegría de su rostro recibiendo una ovación no lo es tanto por lo que está pasando, sino porque por su mente en muy poco tiempo se rememora el esfuerzo que ha significado llegar a ese momento.

- ¿y qué pasó luego, siguió trabajando con esos niños?

-Sí, incluso aumentó la cantidad de estudiantes del programa. Aspecto muy positivo desde la perspectiva de la coordinación del programa, ya que la deserción en años anteriores fue uno de sus mayores temores en la continuidad del programa. Le he dicho que la figura del taller y de tomar las clases como un espacio de interacción y experimentación directa con los materiales me parece fundamental, y fue la apuesta de esa intervención, por ello quisiera que viera la siguiente fotografía:



*Muchos maestros...*

Una es una niña de ocho años de nombre Jessica, la otra es una niña de seis años que acaba de ingresar al taller. El violín no lo estoy sosteniendo yo como “el maestro que sabe”. La estudiante que lleva unos cuantos meses aprendiendo a ejecutarlo asume la iniciativa, deja su violín y se acerca a la nueva integrante del grupo y le explica cómo sostener el arco y cómo deslizarlo por cada una de las cuatro cuerdas... *“Comencemos con la tercera, es la más fácil de tocar, se llama Re y vamos a ir del talón hasta la punta del arco mientras yo te cuento hasta cuatro ...”* Yo no propuse hacer eso, fue espontáneo. Y de ahí, de a poco, cada estudiante se convirtió en el maestro

de los nuevos integrantes. Ese comportamiento, tan natural y adoptado como un ritual de bienvenida y de aceptación fue un síntoma que me alejó del temor inicial de ver en cada clase las hojas en el cesto de la basura, pero la apuesta de escribir no en hojas sino en los cuerpos fue una buena decisión.

El programa, debido a los resultados obtenidos en tan solo seis meses, fue aprobado y solicitado por la institución educativa para el siguiente año. La sorpresa que nos llevamos al llegar luego de las vacaciones de mitad de año al visitar la escuela fue ver que la pequeña bodega que habíamos construido de a poco estaba llena de pupitres y filas organizadas, mientras que los violines, la viola y el violoncello con los que contábamos fueron puestos de manera descuidada en una esquina del pequeño salón. Debido a esto hubo un retraso en el inicio de actividades, y luego de entrar en unas cuantas reuniones con la institución se llegó a la decisión de parar el programa. Logré encontrar estos documentos, son los comunicados redactados por la escuela de música dirigidos a la institución educativa y a los padres de familia y estudiantes del programa:

*B, 13 de julio de 2009*

*Señores:*

*INSTITUCIÓN EDUCATIVA G*

*Municipio de B*

*Asunto: Retiro y traslado del proceso Descentralización de la institución*

*Cordial saludo,*

*La Escuela de Música de B, ha venido desarrollando el programa de Descentralización, el cual, inicia con el propósito de integrar un ente descentralizado de los procesos de la Escuela de Música, en respuesta a las demandas artísticas de la población b, y desde el año 2007 ha venido implementando sus actividades en la Institución Educativa G y la Institución Educativa Rural F, en virtud a su filosofía y labor de proyección social y educativa. En respuesta a dicha labor, el programa ha obtenido sus primeros resultados en la formación musical de los niños y niñas de ambas instituciones, especialmente en G donde se dio inicio al proceso con la asignatura de iniciación musical y posteriormente iniciación al instrumento, enfatizado en cuerdas frotadas, asignaturas que actualmente han mostrado un avance, logrando un segundo nivel con los niños y niñas, y por ende, la conformación del ensamble de cuerdas, el cual ha tenido sus primeras muestras y presentaciones en lugares como la Casa de la Cultura del municipio, el recorrido del "Alcalde en su barrio" realizado en la iglesia G y en el Foro de Educación.*

*En vista de los logros y avances del proceso, creemos que es necesario continuar con el fortalecimiento de esta labor, ya que se ha visto disposición y motivación de los estudiantes, además del apoyo de sus padres, más hemos tenido carencias con el apoyo de las directivas y personal de la institución, salvo los coordinadores quienes nos han apoyado con la información, por los demás, a pesar de los avances, no se le ha dado la importancia que este proyecto merece, teniendo en cuenta las siguientes dificultades:*

1. No se cuenta con el espacio adecuado para dictar las clases; igualmente, las condiciones de este no son las mejores, ya que el salón del que se disponía, adjudicado desde un principio por la rectora de G, fue ocupado como salón de clase de la institución educativa y como bodega, siendo éste anteriormente dotado y adecuado por la directora de la Escuela de Música M, para el mejoramiento en la calidad de las clases de Descentralización.

En cuanto a la decisión de utilizar el salón de música, se entendió por argumentos de la rectora, la necesidad de disponer de él por falta de infraestructura para dictar clases académicas, atendiendo a un plazo que ella nos pidió, más al momento de solicitar que nos faciliten un espacio provisional, han mostrado negligencia y poca importancia con las necesidades y condiciones propicias para realización de nuestra labor, hasta para abrirnos la puerta de la biblioteca, donde se guardan los instrumentos y se realizan algunas clases, además de la contaminación visual para trabajar y concentrarse por el lugar reducido, limitando las actividades planeadas y la posibilidad de establecerse horarios más estables para las clases y las prácticas de los niños, en especial de los que están en primer nivel.

2. Tanto la negligencia y falta de gestión desde la rectoría a la hora de exponerle cualquier dificultad o necesidad, como la forma de dirigirse a los docentes y estudiantes por parte del bibliotecario, no ha sido la más respetuosa, siendo afectada la integridad de los docentes y su imagen frente a los estudiantes, al responder “yo no tengo obligación de abrirles la puerta” o de referirse a los niños y niñas en un tono intimidante como “fastidiosos”, o más aun, al llegar al extremo de dar clases en el patio, con lo que se consiguió por lo menos, se le diera copia de las llaves al docente Johann para el Ensamble los sábados, más el problema continúa a la hora de saber quién va abrir la puerta de la biblioteca para sacar los instrumentos, no dejando de esperar una respuesta irrespetuosa, ofensiva y despectiva, o de a veces llamar para solicitar un favor en nombre de la Escuela de Música y que te respondan en la secretaria de rectoría “no sé de qué me estás hablando”.

No dejamos de reconocer que en algunos momentos se ha tenido en cuenta la contribución del programa en actividades institucionales, pero no se puede continuar en esas condiciones, teniendo en cuenta el talento y proyección de estos niños y niñas, quienes han demostrado junto a los docentes que sí se puede sacar un proceso adelante, y que además de todo el proceso infantil de cuerdas frotadas, los estudiantes de Descentralización son los más adelantados.

*Por lo tanto, manifestamos nuestra intención de retirar el proceso de la institución, y trasladarlo a otro espacio más definido en el mismo barrio, asignado específicamente a las actividades de la Escuela de Música, del cual se pueda disponer con las condiciones propicias, y del que los niños sientan puedan apropiarse más del proceso.*

*Atentamente,*

*M*

*Directora de Escuela de Música*

*Y*

*Coordinadora Descentralización*

*Con copia al secretario de Educación*

**COMUNICADO 01**

**DE:** ADMINISTRACIÓN ESCUELA DE MÚSICA DE B  
**PADRES DE FAMILIA Y ESTUDIANTES ASIGNATURA INICIACIÓN AL**  
**PARA:** INSTRUMENTO I

*Cordial Saludo,*

*Por motivos logísticos y administrativos de la Escuela de Música de B, se están realizando algunos cambios en el programa de Descentralización, por lo tanto, informamos a los padres de familia y estudiantes que la asignatura de iniciación al instrumento I, reiniciará sus actividades en cuanto se tenga solucionado un espacio adecuado a las condiciones y requerimientos de éste, donde los niños y niñas pueden tener espacios de práctica y más estabilidad en los horarios asignados, con el fin de dar más fortalecimiento al proceso de estudio y ensamble.*

*Agradecemos su comprensión; de antemano, se les llamará con anticipación al momento del reinicio de las clases.*

*Muchas gracias*

*M*

*Directora*

*Y*

*Coordinadora*



Esta decisión fue tomada en primer lugar por observar que a pesar del creciente interés del programa por parte de la comunidad educativa la institución materialmente no contaba con los recursos necesarios para implementar el programa. La bodega en la que se destinó el proceso cultural desde la música fue utilizada temporalmente para suplir unas necesidades de hacinamiento de la institución. En parte esto surge por una culpa implícita en la que se cae muy comúnmente en los espacios educativos; existen los anhelos, los deseos de que prácticas culturales que intervienen en los espacios comunitarios permeen la escuela, pero las condiciones físicas necesarias que requieren este tipo de propuestas no son consideradas. Frente a ello, recuerdo las palabras de Fernando Mejía Botero y Francisco Urrutia de la Torre en su texto *La Escuela ¿para qué?:*

No se ha tenido la precaución de transformar a la institución misma y sus recursos. Esto hace que hoy día la escuela tenga mayores responsabilidades, a pesar de contar con las mismas condiciones de antaño. Hay un marcado desajuste entre los recursos y las responsabilidades que otras instancias le afincan. (Mejía y Urrutia, 2013, p. 16)

Creímos sinceramente que de la institución existía toda la voluntad de continuar con el proceso, pero la realidad material se impuso a las intenciones tanto de una como de la otra parte. En un inicio se generó algo de confusión y se pensó que el programa definitivamente cerraba su proceso comunitario, pero en este punto tuvimos una serie de reuniones no solo con la institución educativa, sino también con la acción comunal del barrio. Creo que ello evidencia el impacto social que había generado el programa, y frente a la realidad material de no tener un espacio dentro de la institución educativa, en una de esas reuniones que parecen no llegar a ningún lugar, alguien sugirió una idea un tanto descabellada pero pragmática; las clases las pueden ver en nuestra iglesia, allí hay suficiente espacio y no se encuentra ocupado constantemente. Además, son pocos instrumentos y las clases se pueden ver en los momentos que no haya reuniones de los miembros y de los cultos – silencio incómodo – No me parece mala idea, atiné a decir y Y afirmódiciendo que si no había una mejor alternativa y si queríamos continuar con el programa esa sería una buena opción. Y así, nuestra escuela de música, como un apéndice de la escuela tradicional, cruza de nuevo el umbral, el lindero del adentro y el afuera de la escolaridad y se posesiona en espacios no diseñados ni previstos.

- ¿Cómo recibió este cambio de espacio? ¿Cree que afectó el proceso realizado con los estudiantes? ¿hubo deserción? ¿Presentaron inconvenientes en participar del programa en este nuevo lugar?

- No fue un cambio que significara un quiebre entre las instancias de la comunidad con el programa, por el contrario, creo que permitió general un espacio de intercambio y de reconocimiento del programa con todos los miembros comunitarios, imagínese, hasta representantes de las diversas iglesias cristianas de la comunidad participaron activamente del diálogo y hasta se hicieron partícipes al proponer su iglesia como espacio de formación. Lo que sí me llevó a pensar ese suceso fue en primer lugar en la incapacidad de la escuela de responder a necesidades formativas por un claro condicionamiento material, pero también, en la privación que padece al fortalecer sus límites e impedir el ingreso de saberes culturales. Saberes muchas veces ricos en aspectos que quizá la escuela ha visto con desmérito como el fortalecimiento de la imaginación, la posibilidad de acceder a procesos formativos desde las necesidades propias de expresión, la búsqueda de construcción de una identidad y el interés en una relación no puramente instrumental y racional con el saber. Esa acción, el salir de la escuela, afirma esa posición; “ustedes son prescindibles, les agradecemos la labor, pero es nuestra prioridad usar este espacio para librarnos del hacinamiento y para enseñar lo que es importante”

Si se acepta que la escuela tiene como una de sus misiones básicas posibilitar el acceso a la cultura académica, y que la cultura académica es en lo esencial una combinación entre discusión racional, tradición escrita y reorganización racional de la acción , entonces, donde haya fronteras muy marcadas entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar, entre deseo y voluntad, habrá una delimitación y un privilegio claros del argumento racional, del texto, de la acción deliberadamente preparada y discutida y del cálculo frente a todas las demás fuentes de conocimiento, que pasarían progresivamente a ser desvalorizadas o consideradas simplemente como auxiliares. En cambio, el debilitamiento de esas fronteras parece estar asociado a una reivindicación de otras fuentes de conocimiento, como la experiencia personal, la imaginación, el arte... (Mockus et al, 1995, p. 79)

- Ahora me queda transcribir lo más fiel posible todo esto. Cuento con mis notas y la grabación que espero no le moleste.
- Tranquilo, vi que la puso apenas empecé a hablar y me parece un buen recurso ya que como ve, si empiezo a hablar me resulta un poco difícil parar, además, al hablar se remueve la memoria, y los recuerdos, algunos incluso que se creen olvidados, vuelven a la superficie.
- Me llama mucho la atención cómo se vincula toda una comunidad en un proceso formativo. La escuela, a pesar de excluir el programa de sus espacios, participa de un diálogo interesante donde abre sus puertas al relacionamiento comunitario. A pesar de las barreras que se

establecen, aún hay grietas y rupturas que permiten el relacionamiento y hasta una filtración de los saberes no escolares o, como los llama usted, extracurriculares.

- Autores como Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández, José Granés, Jorge Charumy María Clemencia Castro ya han advertido hace mucho esto que le estoy contando y que he logrado comprobar a través de la experiencia; existe una escisión entre el conocimiento escolar y extraescolar.

En distintas ocasiones y contextos se han reconocido marcadas diferencias entre el conocimiento (o la comunicación) que tiene lugar en el ámbito de la escuela y el conocimiento (o la comunicación) fuera de ella. Salvo en algunos casos, en los cuales la cultura escolar se encuentra muy presente en el medio familiar, el acceso a la escuela representa un tránsito arduo y conflictivo hacia formas de conocimiento y de comunicación ajenas a la vida extraescolar. (Mockus et al, 1995, p. 27)

- ¿Desea parar en este punto por hoy, o desea continuar?
- Por hoy es suficiente. La próxima sesión va a ser algo muy particular le anticipo. En un principio pensé que me iban a convertir a su religión o algo así, o que el espacio no iba a ser muy apropiado para practicar. Nada de esto pasó. Finalmente, acordé con los estudiantes realizar el trasteo, y todos tomamos nuestros instrumentos y en una fila, como hormigas, cargamos violines, viola y violoncello hacia nuestra nueva escuela. Esa imagen se quedó en mi memoria, sabe; ver en un barrio popular un desfile de niños con violines parecía una escena surrealista o de esos sueños donde asociamos lo más disímil, pero allí íbamos, en fila recorriendo las calles sin pavimento de un barrio cubierto de ese polvo amarillo que no limpia.
- Pero espere, antes de terminar esta parte quisiera saber si guarda algún registro sobre cómo sonaba el grupo. En lenguaje, matemáticas o pintura existen registros visuales que evidencian lo vivido, pero con la música resulta complejo, las imágenes no se pueden escuchar.
- Tiene toda la razón, por suerte hay algunas grabaciones a las que puede acudir. Desde casa le enviaré un link que puede poner en este punto de su informe donde nos podrá escuchar en una presentación realizada en la casa de la cultura a los padres de familia. (<https://www.facebook.com/watch/?v=214791249786>) Allí tocamos algunas piezas como muestra de lo desarrollado ese año. En el video aparece una de esas pequeñas piezas que ajusté, o como se dice en música, hice un arreglo para cada uno de los tres instrumentos (violín, viola y violoncello)

### III

#### *Maestros de verdad*

- Fue una ardua tarea escucharlo todo en una semana y transcribirlo. ¿Desea leer lo que llevo?
- Si me permite, le agradecería me enviara los avances que va desarrollando semanalmente; me gusta ver cómo la memoria se registra. Sabe, lo que he alcanzado a leer de su historia me conmueve, no porque sea trágica sino porque siento que le ha dado forma a mi existencia. Siempre he creído que no hay un orden o coherencia entre un hecho y otro, que los acontecimientos pasan sin el menor control de nuestra parte y que si fuésemos un libro sería imposible de leerse, pero al leerme en su relato o en el mío, la verdad no lo sé, me siento con algode sentido, como si lo vivido tuviese un propósito.

Lo que da forma a lo vivido y a la experiencia de los hombres son los relatos que hacen de la misma. Lo narrativo no es, entonces, solamente el sistema simbólico en el cual los hombres disponen expresar el sentimiento de su existencia: lo narrativo es el lugar donde la existencia humana *toma forma*, donde se elabora y se experimenta bajo la forma de una historia. (Delory – Momberger, 2015, p. 5)

- ¿Había considerado antes esta idea, creía saber del propósito de lo que hacía?
- No, para nada. Y estoy seguro que si no hubiésemos cruzado palabra ese día en Barrientos y no se hubiese interesado por mí, por lo que hago, nunca hubiese existido el relato del cual soy consciente hoy. Lo que pasó sigue allí, en el pasado, como una masa amorfa sin ningún sentido, pero ahora soy esa historia gracias a su relato.
- Bueno, aun nos falta camino por recorrer, pero hasta ahora lo observo complacido de lo que hemos hecho.
- Sigamos, aunque en cada hecho podría ahondar aún más; la memoria es algo extraño ¿no cree?... ¿dónde están o a adónde van todos estos recuerdos si no son puestos en palabras o imágenes? ... para iniciar le tengo malas noticias; no poseo archivos del lugar del cual le voy a hablar hoy. Imagine una vía principal que pasa sin tocar el barrio del cual hemos hablado. Esta vía comunica a este lugar tanto al norte como por el sur con las posibles salidas, ya sea hacia B o hacia D. En la parte final del barrio, a un costado de esta vía principal, se encuentra la iglesia cristiana “Emanuel – Dios con nosotros”. Realmente es una casa con pequeños adoquines y una

reja grande, como de garaje, que hace las veces de ingreso al culto. Al entrar, lo primero que viene a la mente es sorpresa por lo profundo del espacio. Es una casa dividida en dos por un largo muro en medio. El salón principal, en el cual se hacen las reuniones religiosas, no tiene muros divisorios, fueron quitados y dispuestas de manera ordenada muchas sillas plásticas de color blanco. La otra mitad de la casa es la que más sorpresa me generó. Al entrar ves que ésta parte sí posee muros divisorios en pequeños cuartos de unos dos metros por dos metros. Adentro observas un tablero y algunos pequeños asientos o mesas centrales. Lo primero que me vino a la mente fueron los cubículos de estudio que posee la Universidad de Antioquia en la facultad de artes; allí cada uno de los instrumentistas cierra el mundo por un buen tiempo y se entrega al estudio de su instrumento. No creí que por nosotros hubiesen hecho tal esfuerzo; que nos hubiesen destinado tanto espacio para el proceso musical, y que se nos dividiera este mismo por pequeños espacios de trabajo.

- ¿Y fue así? ¿hicieron eso por ustedes?

- No. La iglesia ya poseía previamente estos espacios. No aguanté la curiosidad y pregunté qué se debía esta distribución. La señora que nos hizo la inducción en el lugar sin vacilar me

contestó que allí se realizaba la evangelización infantil. Mientras padres y madres asistían al culto religioso, dejaban a sus hijos e hijas en estos pequeños salones donde otros hermanos de acuerdo a la edad se encargaban de cuidarlos e instruirlos en la fe desde edad temprana a través de videos, canciones, prédicas y lecturas bíblicas.

- Una especie de catecismo protestante según parece...

- Sí, algo así. Esto me causaba un tanto de precaución frente a lo que deseaba esta comunidad al recibirnos en su lugar de encuentro con la fe. Pero me equivoqué. La disposición

para usar el espacio fue total y sin ninguna restricción especial. Lo único eran las condiciones normales de uso: mantener limpio y ordenado el espacio al finalizar, ajustar los horarios para no interrumpir los actos religiosos y acordar con la persona que nos abriría la iglesia los horarios semanalmente. Dispusimos los instrumentos en el primer saloncito, el cual fue cerrado y dispuesto para que nadie más entrara. Luego de acordar los horarios con los y las estudiantes y con la señora que nos abriría, se

acercaron los padres y madres de familia para retornar a casa por las calles empinadas y serpenteantes. Yo aguardaba luego de este cambio que esa voluntad alrecogerlos se mantuviera para devolverlos en cada clase a pesar de haber cruzado los muros de la escuela.

- ¿Y qué pasó allí, lograron continuar sin problema?
- Nada continúa sin problema. La primera noticia que recibí ese mismo día fue que sería acompañado por un nuevo maestro; específicamente de un maestro de violoncello. No entendí por qué debido al carácter introductorio del programa, además de que tan solo había dos estudiantes para este instrumento. *“este profe solicitó un poco más de horas que justificara trabajar con nosotros; es un cellista muy importante de la ciudad, toca en la orquesta sinfónica de la universidad F, le da muy buena reputación a la escuela y creemos que es un honor tenerlo como nuestro profe, los niños van a avanzar muy rápido con él”*
- Fue una buena noticia, ¿no cree?
- No es tan sencillo. El tono de respeto excesivo con que fue presentado el nuevo maestro de cello impidió que hablásemos del nuevo lugar entre la coordinación de la escuela y yo. Nunca evaluamos si era necesario incluir un nuevo maestro o si la naturaleza del programa así lo solicitaba; alguien con mucho renombre solicitó más horas y fue agregado a un proceso del cual no conocía y en el cual no era necesario. *“hemos sido tendencia con las presentaciones que han realizado los niños, por eso en la coordinación del programa hemos decidido reforzar el proceso agregando este nuevo maestro”* ¿sabe él de las condiciones en que hemos y estamos trabajando? ¿sabe que los estudiantes no tienen instrumentos en casa para estudiar? ¿sabe por qué estamos aquí? *“Claro, los niños con él van a avanzar mucho, y además le tengo otra noticia; ya contratamos al director que dirigirá la nueva orquesta infantil de cuerdas frotadas. Esta estará compuesta por los niños del programa central y ustedes, que trabajan desde el programa de descentralización”*
- Ese día recibió muchas noticias. Creo que con ello se demuestra que su trabajo se tomaba en serio. ¿Conocía usted a estas personas?, ¿al nuevo maestro y al director de la escuela infantil?
- Sí, el maestro en verdad era un reconocido instrumentista; interpretaba el Cello con mucho virtuosismo y agilidad. Digamos que técnicamente era alguien formado en una carrera profesional de música, además de tocar en una de las orquestas más importantes de la ciudad. El otro fue mi maestro de violín; quizá uno de a quienes más temí por su violencia al expresar lo desafinado y mal que ejecutaba el violín. En sus clases llegué al punto de paralizarme y no poder subir el arco sobre el instrumento. No lograba recordar todo lo que había practicado y

tan solo hacía sonar crujidos odiosos. Sus gritos y suspiros de impaciencia me desanimaban y extendían la clase en un espacio de regaños y señalamientos que me hacían sentir miserable.

- ¿En ese entonces era su maestro de violín también?
- Sí, semanalmente asistía a ese espacio que llamaría de tortura. Toda una semana de práctica se iba a la basura en tan solo diez minutos. Había momentos en que me quitaba el violín y ejecutaba lo que yo debía tocar con una facilidad que me hacía sentir peor; a primera vista ejecutaba mejor de lo que yo lograba practicando toda una semana. Esperaba que se equivocara en algo para que notara que no era tan fácil como él insinuaba, pero rara vez sucedió.
- Él era el encargado de dirigir a los niños... a los nuevos estudiantes de instrumento que no tenían con qué practicar en casa...
- Sentí temor por ellos. Con esta experiencia entendí lo que hace el arte, en especial la música como medio educativo. Incluso le admito que para ese entonces mi disciplina como instrumentista ya se encontraba muy agrietada. Ya no veía sentido en perfeccionar un movimiento por horas, o en memorizar una pieza que para el próximo semestre seguro olvidaría o ejecutaría torpemente. Le perdí el sentido a la aspiración de ser un concertista y viajar por el mundo siendo admirado por lo impecable de mi ejecución. En primer lugar, porque entendí que eso no pasaría; ese era el sueño que semestre tras semestre se oscurecía en los estudiantes del programa de instrumento al ver que siempre había alguien más joven que ejecutaba mejor que nosotros, y esa imagen de artista consumado y entregado a su hacer cada vez más se vio desdibujada. En segundo lugar, porque me sentía a gusto y satisfecho como nunca antes al compartir con estos niños logros técnicamente muy pequeños, pero de gran significado para cada uno de quienes allí participábamos. Si ahora entran maestros de verdad, es decir, personas reconocidas como eruditas de su campo, con una técnica impecable y un conocimiento libre de cualquier cuestionamiento, abocadas al desarrollo técnico y funcional, creo que se desvirtuaba lo que hasta ahora había representado el programa.
- ¿Y así pasó?, es decir, ¿los estudiantes cómo tomaron estas noticias?
- En un principio muy bien. Dos veces por semana tendrían una clase personalizada con su maestro de cello y los sábados a las diez de la mañana tendrían su ensayo en la casa de la cultura con su nuevo director de orquesta. Tendrían un transporte que cada semana los esperaría en las puertas de nuestra nueva escuela para llevarlos y traerlos a su ensayo.
- Bueno, realmente creo que sí quisieron darle importancia a su proceso. Disponer de todo ese recurso y esfuerzo indica que lo que allí pasaba era importante.
- Sí, pero no sé si del modo más apropiado. En este caso el exhibicionismo y la promoción creo

que sobrepasaba el propósito de nuestro trabajo. Entiendo los esfuerzos que debe realizar cualquier programa social para sostener su presencia, para ser reconocido como valioso y digno de perpetuarse, pero ello no debe violentar el proceso mismo que se realiza, y en este caso creo que precisamente ello estaba sucediendo. Como un pequeño circo fuimos llevados de evento en evento, de reunión en reunión, de encuentro político a encuentro político. Esto al final no me enorgullecía, pues la ejecución instrumental tan solo fue un pretexto, una excusa para ampliar lamirada de esta comunidad a través de la música.

- Hay algo más de lo que le quiero hablar. ¿Ve esas hojas? Es la transcripción de una historia. En total ya llevamos 122 páginas escritas. He tratado de ser lo más fiel posible a sus palabras. Pero si observa con atención verá que entre lo que dice hay algunos apartados de textos de quienes ha citado en nuestras entrevistas, además, he incluido imágenes y documentos que me ha entregado. Incluso hay apartados del texto que hacen las veces de planteamiento del mismo trabajo. Sabe, esto no ha sido nada fácil. Si quiere leemos juntos esta primera parte, allí escribo con mis propias palabras el planteamiento de esta narrativa, a qué responde, cual es nuestro asunto y cuales los objetivos que supone, ¿comenzamos?... empiezo yo... espere, le advierto. Verá que la escritura se presenta bajo una perspectiva de primera persona, esto porque quisiera mantener un tono de enunciación cercano a la narrativa autobiográfica; en síntesis, me asumí como usted al momento de escribir....
- Antes de que empiece quisiera mostrarle esta nueva pieza, quedamos en que usted que sabe escribir crea el relato, y yo, que sé de música, compongo algo inspirado en ese apartado del relato. Mire, se llama ...



# Gabriela

Cristian David Moná Agudelo

Classical Guitar

Cl. Gtr.

7

15

Cl. Gtr.

23

31

Cl. Gtr.

39

47

Cl. Gtr.

55

D.C. al Fine

Fine

- ¿Esto es por la institución?
- Sí, hasta ahora no se me ocurre algo más creativo...
- La pieza inicial en menor que le enseñé creo que nos puede servir para acompañar el planteamiento, podría ser un preludio... ¿le parece?
- Creo que sí, ese sería un título interesante. Y la obra, como preludio, puede asentar un tono narrativo y musical, y así preparar al oyente para la narración y para la banda sonora, creo que sería una buena introducción.
- Leámoslo entonces...

*“El yo es probablemente la más notable obra de arte”*

*Jerome Bruner*

*“...Así el expediente de una persona es el expediente de todas”*

*José Saramago*

Con los años y el paso del tiempo, pareciera que las circunstancias edifican poco a poco una coraza o muralla interior que nos aleja de la ternura inicial con la que abordamos la embarcación de la vida. Esa barca en la que navegamos de un mar a otro pasa tempestades y naufragios, encalla en islas remotas y se enfrenta a tormentas impetuosas y temibles monstruos marinos. Por ello es importante recurrir a la memoria, a esa sabia ermitaña que deja en los estantes del tiempo un acumulado de conocimientos que parecíamos subvalorar, ya que los conocimientos futuros, esos que nos esperan, son los que adquieren con el tiempo paradójicamente una peculiar atracción. Volver a nuestros pasos, a nuestro conocimiento adquirido con esfuerzo y años de experiencia requiere cambiar este proceso, girar en otro sentido hacia nuevos caminos de construcción de conocimiento.

Deseo advertir al lector que esta investigación se encuentra enmarcada en una acción que involucra inevitablemente dos conceptos fundamentales: experiencia y memoria. La experiencia, siguiendo los pasos de Jorge Larrosa, involucra una categoría en ocasiones difusa y abusada en significados:

Hay un uso y un abuso de la palabra experiencia en educación. Pero esa palabra casi siempre se usa sin pensarla, sin tener conciencia cabal de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas. Se trata aquí de pensar *la* experiencia y *desde* la experiencia. Se trata también de

apuntar hacia alguna de las posibilidades de un pensamiento de la educación *a partir* de la experiencia. (Larrosa, 2006, p.88).

Por ello, es importante iniciar señalando a qué nos referimos por experiencia en este caso y por qué su articulación con la memoria permitirá direccionar este ejercicio. La experiencia según Larrosa es “Eso que me pasa. No lo que pasa, sino *eso que me pasa*” (Larrosa, 2006, p.89) Eso que sucede o nos acontece según Larrosa se aleja de una concepción transitoria de acontecimientos, que correspondería a lo que pasa; por el contrario, *eso que me pasa* es aquello que inevitablemente marca un alto en el transcurrir del tiempo (acontecimiento) desnaturaliza la experiencia como fluir sin disonancias, o en términos musicales, genera una tensión que requiere resolverse. Para poder observar detenidamente la experiencia como *eso que me pasa*, propone Larrosa pensar *desde* y *a partir* de la experiencia misma, pero ¿cómo lograr tan imposible travesía? ¿es posible atrapar eso que me pasa a pesar de lo efímero del tiempo?

Pensar *desde* y *a partir* de la experiencia es la invitación que deseo desarrollar como sujeto de enunciación. Qué experiencia se dirá; la experiencia de un maestro sin escuela.

¿Es posible tal afirmación? ¿Existe un maestro sin escuela? La respuesta posible es que sí, yo soy uno de ellos, pero quizá la pregunta que puede guiar esta travesía es si es posible representar al maestro sin escuela a través de la narrativa y del discurso musical que, creo, es su pretensión. Los lugares en los cuales ejercemos o aplicamos nuestro saber configuran en gran medida nuestra representación como sujeto social; la escuela en ese caso correspondería al lugar por excelencia en el cual el maestro es representado, es su lugar por antonomasia. Sin embargo, según Larrosa, la experiencia es “eso que me pasa”, y lo que me ha pasado es que no he sido maestro de escuela en el sentido convencional. Para ser claro, poseo un título que me acredita como poseedor de un conocimiento profesional para desempeñarme como maestro, pero solo ocasionalmente he ocupado un lugar permanente en la escuela como institución formal.

La escuela, como concepto, posee una cualidad verdaderamente fabulosa de metamorfosis. Posee una condición en apariencia inmanente, única y establecida; la escuela parece continuar allí inmutable a pesar del paso del tiempo, es el lugar donde maestros y estudiantes se hacen partícipes de la apropiación de la cultura, las prácticas sociales y el conocimiento acumulado (de Tezanos, 2006) y estas características tan estables en apariencia, encubren la transformación constante de un fenómeno evidentemente complejo. En la escuela, donde los conocimientos, las prácticas sociales y la apropiación cultural tejen de manera simultánea unadínámica irrepitible, convive simultáneamente lo estable y transformativo. Esto corresponde a una idea de escuela que

admite lo nuevo, que adquiere nuevas formas, pero que en esencia siempre permanece (de Tezanos, 2006) conservando características fundamentales presentadas de forma diversa.

Es importante contextualizar la afirmación precedente del maestro sin escuela, no por su modo explícito, sino por un llamado a la recuperación del significado del concepto escuela, concepto que supera una delimitación esencialista, y se embarca en la específica cualidad performativa que encubre al no ser tan solo un lugar físico donde se imparte una serie de conocimientos que pueden responder a la reproducción de políticas educativas de turno (de Tezanos, 2006) sino que se instauran desde una identificación de acciones muy claras, pero así mismo complejas.

Solo en una ocasión fui maestro titular de una institución educativa (privada, por cierto) y no estuve allí por más de dos meses. En la escuela de música de la cual hice parte, mi función magisterial constaba de unas cuantas horas semanales, por lo que mi lugar como maestro se instalaba en un horario puntual de ejercicio pedagógico (y laboral) por lo que la constante zozobra de ser reemplazado sin ninguna justificación oficiaba constantemente. A pesar de su nombre de escuela, se oficiaba como instituto técnico instrumental; la orden o función a desempeñar era: “enseñe a tocar un instrumento”, pero en el aula no es solo eso lo que pasa. En la caja de compensación donde laboro actualmente, y donde ejerzo como maestro, esta práctica ha irrumpido casi como un accidente en esta institución. No es una escuela, es un área bibliotecaria de una empresa privada que por razones administrativas decide educar, y yo estoy allí curiosamente.

Los tres casos resumen mi paso por la escuela como maestro; en uno renuncié a tan solo instalarme, en otro ejerzo por fuera de mi titulación profesional en un espacio informal, y en otro, por azar, ejerzo en la escuela pública en un programa complementario. Quizá por ello la perspectiva de umbral mencionada en el título le advierte al lector estos tránsitos. Desde el umbral no se está adentro pero tampoco afuera. El maestro sin escuela es el que está y no está, es el profe de Comfenalco que viene, ejecuta una clase y se va, y posiblemente no vuelve. Es el maestro de violín, guitarra y teoría de la música con el cual nos encontramos cada ocho días en el salón comunal, en el salón de los escombros de la escuela, en el salón del culto religioso, en la casa de la cultura o en la sede de una corporación cultural que apenas existió. Esa es la escuela que es y no es, que realiza procesos de apropiación cultural, de práctica social y de transmisión de conocimientos (de Tezanos, 2006), por esas cualidades es que es escuela, pero no hay currículo, no hay programa, no hay lineamientos, incluso a veces ni hay lugar.

-También veo necesario hacer mención a uno de los componentes del título del proyecto:  
maestro en yo menor.

- Me gusta ese nombre, quizá ese sea el título final del trabajo, ¿de dónde lo sacó?

- De la ducha, creo yo. Allí se me ocurren buenas ideas y quería rápidamente ponerle un nombre, y uno muy largo no me gusta, creo que este puede funcionar para lo que sigue. ¿Le ha gustado hasta ahora?

- Creo que es bastante creativo.

- bueno, continuemos...

Existen algunas razones que dan cierta especificidad al uso de estos conceptos, la primera corresponde al campo relevante que ha ocupado la música en mi experiencia como maestro.

He sido maestro en la mayoría de los casos de música, específicamente en el campo no formal e incluso informal; he trabajado en institutos de música, en mi propia vivienda y en domicilios donde demandan que enseñe música de manera personalizada. En música existen dos modos que pueden catalogarse como aquellos con los cuales se ha desarrollado gran parte de la música occidental desde hace varios siglos, son el modo mayor y el modo menor. Un compositor o músico en ejercicio concibe este primer conocimiento como uno de los fundamentales para la ejecución instrumental o la composición de una pieza. En ningún caso significa que una obra entonalidad mayor sea estética o técnicamente superior a una compuesta en modo menor; ambos modos conviven como manifestaciones del deseo del compositor, y su valor artístico o musical no se encuentra delimitado por el modo en que fue compuesta una pieza. Ello quiere decir que una obra compuesta en tonalidad de Mi mayor no es superior a una en Mi menor; ambas pueden ser excelentes o pésimas obras musicales, pero ello no se encuentra delimitado por el modo musical (mayor o menor) en que fueron compuestas. Esa misma característica de no jerarquización en los modos desde la música deseo aplicar a este ejercicio investigativo; no existe un maestro en modo mayor que posea unas cualidades superiores al maestro en modo menor; como en la música, el maestro en modo menor tan solo es otra manera de ser maestro; sus manifestaciones desde lo aquí planteado se pueden localizar desde el umbral de la escuela, desde los espacios no convencionales como bibliotecas, centros culturales, domicilios, iglesias y programas complementarios.

- Me parece muy importante esta aclaración. La relación que establece entre los modos tradicionales de la música y los lugares del maestro creo que son comprensibles. Al llamarme menor me sitúa en un lugar alternativo para el maestro, quizá del que no se ha hablado

demasiado.

- Sigamos ...

El viaje que aquí transcurre es la travesía de aproximadamente once años de práctica docente en contextos no convencionales. El viaje puede dividirse en dos momentos claramente diferenciados; el primero corresponde a un periodo de seis años de práctica como maestro de música de una institución cultural no formal. El segundo corresponde a un periodo de cinco años como maestro de un programa extracurricular<sup>3</sup> de una institución privada con población infantil de instituciones educativas públicas. A nivel general eso ha sido lo que ha pasado, es la historia, pero como investigación, como narrativa en construcción lo que estos dos episodios de mi vida contienen es *eso que me ha pasado* en términos de Jorge Larrosa.

Para saber qué ha sido *eso que me ha pasado* como maestro en el umbral de la escuela, o mejor, como maestro por fuera del ámbito público o privado de la escuela regular, considero a la vía narrativa como el medio más eficaz. En primer lugar, por la posibilidad que abre la narración de acudir a la memoria e intentar representar lo acontecido. En segundo lugar, por la apertura hacia posibilidades creativas de representación, interés particular de esta investigación al proponerse como intención principal representar a través del lenguaje literario y musical mi experiencia como maestro.

-En este punto, le aclaro, aparece el objetivo general de este trabajo. Por la naturaleza que impone el modo en que hemos trabajado, como objetivo general adviene la idea de representar como aquella que nos puede garantizar el éxito de esta travesía narrativa. Además, porque nuestra materia prima es la memoria que usted posee de sus actos y la capacidad que tiene de narrarlos. Espero, en ese caso, que esta transcripción mantenga ese espíritu narrativo y la cualidad creativa a través de las palabras y el lenguaje musical. El interés especial por la creación obedece en primer lugar al propósito general de representarlo *acontecido* en mi experiencia como maestro en los dos espacios de formación que he descrito, y la vía narrativa brinda a nivel metodológico las posibilidades más pertinentes y enriquecedoras de volver a la memoria y realizar una representación. En segundo lugar, el interés particular por la creación obedece también a una característica de orden subjetivo. Lo creativo en ese caso, puede entenderse como una necesidad de expresar a través de los medios que mejor conozco:

Es evidente que el hombre quiere ser algo más que él mismo. Quiere ser un hombre total. No le satisface ser un individuo separado; parte del carácter fragmentario de su vida individual para elevarse hacia una plenitud que siente y exige, hacia una “plenitud” de vida que no puede conocer por las limitaciones de su individualidad, hacia un mundo más comprensible y más justo, hacia un mundo *con sentido*. Se rebela contra el hecho de tener que consumirse dentro de los límites de su propia vida, dentro de los límites transitorios y casuales de su propia personalidad. Quiere referirse a algo superior al “yo”, algo situado fuera de él, pero, al mismo tiempo, esencial para él. (Fischer, 2001, p. 11).

Proponer una investigación narrativa que vincule la creación de dos objetos de conocimiento desde el lenguaje literario y musical se reduce a la explicación de considerar que en ambas disciplinas he sido maestro. Incluso podría advertirse que simultáneamente he acudido a ambos conocimientos para ejercer mi labor. Ambos corresponden a lenguajes específicos de expresión que he tenido la oportunidad de cultivar a través de la educación formal e informal que he recibido, y así mismo, en distintos lugares y tiempos he tenido la oportunidad de transmitir, con una fuerte convicción de experimentar su simultaneidad y capacidad de transformar y crear algo nuevo. También parte de la idea de considerar al maestro como “un productor de saber; es decir, un profesional de un gremio, entroncado en las tradiciones medievales de la artesanía” (de Tezanos, 1996, p. 35)

Pasando a la precisión por el maestro como categoría epistemológica de la pedagogía, existen numerosos trabajos investigativos que dan cuenta del lugar de reflexión que posee. Sin embargo, ese maestro parece inscribirse automáticamente en un contexto escolar en muchos de los casos, omitiendo que existen maestros que enseñan y participan de espacios de formación por fuera de la institución regular, y una muestra de esos maestros es la aquí planteada.

Para llegar a lo anterior, a una delimitación de lo que pretendo realizar he dado muchos rodeos, aspecto que me caracteriza notablemente. Quizás así es el modo en que logro acercarme a las cosas, dando rodeos o dibujando circunloquios a su alrededor para percibir la mayor cantidad de ángulos posibles. Por ello mismo la narrativa posee como cualidad lo que en mí puede ser catalogado de defecto; redescubre a través de movimientos circulares el acontecer de la experiencia, realizando una espiral sobre la vida misma.



Pasando al concepto de memoria, indicaré al lector una acepción de esta que marcará en gran medida el transcurso de lo que lee. La memoria como capacidad humana de evocar anteriores experiencias puede catalogarse como una frágil y engañosa narradora. Los hechos que recordamos no siempre corresponden a lo que podríamos llamar como “verdad”; están intervenidos por los efectos del tiempo y de nuestra propia subjetividad. Para comprobar lo dicho en nuestra experiencia cotidiana, pensemos en un encuentro casual con un amigo e intentemos relatar algún evento fortuito de nuestra infancia con él; la historia de cada uno corresponde al mismo hecho o evento, pero lo relatado es otra cosa. Entonces ¿qué es lo que recordamos? Lo que recordamos en este punto podemos asociarlo a lo que Leonor Arfuch denomina bajo el concepto de *huella afectiva*: Sin embargo, no es tan sencillo responder al qué de la memoria. Hay “algo” que se recuerda- una huella cortical en el cerebro- y, lo más importante, una huella afectiva, que, como vimos en el relato del comienzo<sup>1</sup>, queda como su impronta originaria (Arfuch, 2013, p. 65-66)

La *huella afectiva* posee una gran relación con el concepto precedente de *experiencia*, pues las posibilidades que se abren a través de la operación de estos elementos permitirán navegar por la *memoria* y rescatar el maestro de mi historia. Existen múltiples formas que podrían alcanzarel objetivo de representar el sentido de maestro que aquí se plantea por fuera de la escuela, y optar por la vía narrativa y creativa podría señalarse como el mecanismo menos “objetivo” de lograrlo, sin embargo, en el texto *Una casa de palabras* de Gustavo Martín Garzo citando a Jung expresa: “[...] Jung sostenía que uno de los dramas del mundo moderno procede de la creciente esterilización de la imaginación” (Martín, 2012, p.10). Y este primer diagnóstico hecho por él, palpita en el interior de este ejercicio que pretende contrarrestar ese drama analizando la propia experiencia y resignificarla a través de la cura que advierte Jung a través de la imaginación narrativa. Por tanto, optar por la narración y la creación en este caso, corresponde a un modo de abordar y plantear los procesos de construcción de conocimientos de un modo alternativo, intentando desde su presunción contrarrestar el drama humano que advierte Jung por la esterilidad humana de la imaginación. De manera conjunta, el desarrollo de una propuesta de investigación que vincule la creación promueve por un lado maneras alternativasde investigación, y por otro, ejemplifica claramente que el maestro como profesional de un gremio, productor de saber, puede generar desde su experiencia conocimiento pedagógico, que puede ser asociado a la imagen que propone Araceli de Tezanos del tejedor y su obra, al tener asu disposición elementos, herramientas e instrumentos que de acuerdo a su maestría en el manejo de estos puede producir un tejido final.

El tejedor sabe que el tejido final, -su creación-, depende de su conocimiento, de su habilidad en el manejo de las herramientas, de su capacidad para manejar las tensiones entre la urdimbre y la trama. Es decir, su saber relacionar todos los elementos que se conjugan en una labor acabada. (de Tezanos, 1996, p. 36).

Estableciendo la relación de la investigación con la línea de maestría en la cual he decidido desarrollar mis estudios, el presente trabajo plantea desde un comienzo una apuesta por la diversidad como característica fundamental de la postura pedagógica. El maestro y su representación, corresponde a una premisa que considero estructural para un postulado de investigación que indaga por el maestro que se encuentra en el umbral de la escuela, la habita por estadios temporales que lo advierten como anómalo y circunstancial. Además, se incita hacia una consideración del actuar pedagógico mucho más amplio, ya que al maestro se le da un lugar por fuera de su espacio habitual, la escuela, y se desplaza a nuevas zonas donde lo pedagógico también hace presencia. Estos lugares, a veces inadvertidos, se ubican en otro espacio que no es la escuela tradicional; es la escuela que acontece en los espacios culturales, en las instituciones privadas, en los programas de formación que se dan de manera informal en hogares que de modo independiente deciden educar.

De modo análogo, contribuye a esta orientación el considerar la vía de acercamiento a este objeto de estudio como lo es el camino narrativo y de creación artística; metodologías que pueden considerarse como defensoras y partícipes de propuestas de contribución epistemológica desde la diversidad cultural. Una de las ideas que de modo más significativo toman lugar en el discurso desde la diversidad lo encontramos en la posibilidad que se abre frente a nuevas formas de comprender. Esta apertura reconoce en lo diverso una cualidad que entra en consonancia con el diálogo y valoración de la diferencia, la admisión del conflicto en las relaciones humanas no como un obstáculo infranqueable sino como una oportunidad, una búsqueda de erradicación del prejuicio y abrir posibilidades de transformación a fenómenos sociales que han podido entrar desde las lógicas de la naturalización y perpetuación de lógicas hegemónicas de interacción cultural. Lo anterior corresponde a algunas de las características que anota James Banks (citado por la profesora Castro, T. (2020) en el curso *Seminario específico II perspectiva epistemológicas*. Universidad de Antioquia, Medellín) sobre multiculturalismo e interculturalidad, donde la multiculturalidad perpetúa desde una “tolerancia social” las prácticas naturalizadas de hegemonía, mientras en la interculturalidad precisamente se admiten las características previamente señaladas como mecanismos que posibilitan replantear los modelos, construir diálogo de saberes, aportar a la construcción de un ideario distinto de sociedad y de una relación armónica con la naturaleza (Fornet, 2009). Así, podemos establecer que la vía narrativa

puede fácilmente brindar a la investigación herramientas donde se problematizan los puntos de vista incluso de la escuela misma, pues como anotamos previamente, la escuela sale de su encasillamiento o prejuicio inicial de ubicarla únicamente en la edificación, y se sitúa en la práctica, en el lugar, cualquiera que este sea, donde se encuentre un maestro incluyéndola de paso en una perspectiva intercultural. Además, se irrumpe claramente a nivel metodológico con los procedimientos de la práctica investigativa heredados del positivismo, ampliando los márgenes que posiblemente se han presentado para representar la labor educativa.

Continuando ahora con el propósito principal, de acuerdo a lo anterior puedo indicar que lo que este ejercicio se propone a modo de objetivo general corresponde a la representación a través de la narración y la creación artística de los posibles sentidos de maestro que he construido a través de mi experiencia. Para llegar a este propósito es necesario plantear una serie de pasos previos que justificarán el cumplimiento del objetivo general, y para ello quiero plantear tres objetivos específicos. En primer lugar, y ligado a la propuesta metodológica, deseo componer un auto relato que permita reconstruir y resignificar mi experiencia como maestro del umbral, sin lugar definido, en tránsito y en un constante fluir a partir de los acontecimientos representados desde la creación narrativa. Como segundo objetivo específico deseo desarrollar un ejercicio creativo de representación de la construcción narrativa de este trabajo a través del lenguaje musical. En tercer lugar, construir un archivo de datos o evidencias de la experiencia que participen activamente como agentes de la obra narrativa.

El modo con el cual he logrado plantear estos propósitos parte de la reflexión de mi propia experiencia; al tomar conciencia del efecto de la memoria en mi experiencia he logrado identificar que poseo un conocimiento, y que este puede ser transmitido y decirle algo a alguien más. Uno de esos acontecimientos, recordado a través de la escritura autobiográfica y que motivó esta vía como la más acorde a sus intenciones fue el siguiente:

En primer lugar, existe un consenso que viene a nuestra memoria recordando que los procesos de formación deben ser significativos (eso nos han dicho). “Ante un grupo de estudiantes el maestro debe hacer esto”, “también es importante que haga esto otro”, “y no debe nunca olvidar esto que es fundamental”. “Si permites que esto pase estás acabado”, “nunca permitas aquello porque definitivamente los has perdido”. Podría realizarse todo un código de prescripciones pedagógicas que advierten del peligro del maestro, de los mil y un errores que cometes continuamente que parecen advertir que posiblemente no estás hecho para esto. ¿Es así? ¿Estamos hechos para algo de antemano y no lo hemos descubierto aún? Frente a estos interrogantes recuerdo unas palabras en una práctica pedagógica cuando cursaba por mitad de la licenciatura que logré

concluir; fueron las palabras de evaluación de la maestra acompañante luego de ser el practicante de su grupo de estudiantes de octavo grado: “Hay algo que le quiero decir si quiere ser maestro: *no cambie nada de lo que ahora es*” Esas palabras resonaron en mí inmediatamente. Era la evaluación de un proceso que calificué difícil, tortuoso, donde me percibí incapaz de manejar un grupo de adolescentes, y donde las planeaciones de clase terminaban en la basura debido a las direcciones que tomaba cada sesión. Sentí que en la evaluación la maestra Doris tendría la ocasión de advertirme lo difícil de enseñar, conducir a un grupo de estudiantes y lograr que prestaran por momentos atención a la gramática, la literatura y a los acuerdos humanos fundamentales para un buen vivir. Pero no, me equivoqué hasta en eso. La profesora Doris en ningún momento señaló las deficiencias que yo observaba; sí advirtió lo difícil de enseñar, la responsabilidad que implica, pero en lo asociado a mi desempeño se relacionó a una evidencia de compromiso, y a unas palabras que me dejaron petrificado y no puedo olvidar: “*Hay algo que le quiero decir si quiere ser maestro: no cambien nada de lo que ahora es; los estudiantes, la institución, la universidad, los padres de familia, la sociedad entera querrán que cambie, pero no deje de ser lo que ahora es, no lo olvide*”

- Disculpe lo reiterativo, hay aspectos que quisiera dejar claros y usted sabe cómo es la academia. Hay unas “formas”, unas “maneras” de hacer para ser avalado.
- ¿Es muy importante para usted esto?
- Mucho. Antes no, cuando empecé me movió la idea de alcanzar un mayor estatus académico e incluso de tener un mejor empleo o uno mejor remunerado. Espero aún que así sea, pero como le dije a un inicio, esas “formas” de hacer en la academia me tiran al piso. La parte que le voy a enseñar a continuación es una de esas partes que considero duras de verdad... sin embargo, gracias a su relato y a Luis, mi asesor, verá que con ello también se puede “jugar” ...

### **Propuesta metodológica**

Con el objetivo de realizar un viaje que me permita representar el sentido de “maestro” que se ha configurado nace esta propuesta de investigación. Esta idea de representar corresponde a la semilla que espera germinar luego de transitar por la memoria qué posibles significados surgen, afloran y evidencian al maestro. Teniendo claridades sobre la necesidad de incluir en el viaje unas herramientas o elementos necesarios y una clara intención de ocuparnos de la experiencia particular de un maestro, puedo señalar una ruta metodológica que me permita realizar con éxito el viaje. Inicialmente, se propone como enfoque de comprensión a nivel general una propuesta de carácter cualitativo debido a la naturaleza de la propuesta, al instalarse desde el análisis y comprensión de un relato más que de la resolución de un problema.

Siguiendo a Denzin y Lincoln (2012) existen razones suficientes para elegir el enfoque cualitativo ya que a nivel epistemológico, metodológico, axiológico y ontológico existe una mayor coherencia con las intenciones del proyecto, ya que al momento de responder por lo que se desea conocer, por cómo conocerlo, cuál es mi posición moral y sobre la naturaleza de lo real aquí considerado, el enfoque cualitativo responde de manera más acertada a la propuesta.

De acuerdo a lo interior, creo conveniente señalar además el paradigma desde el cual parto para realizar esta propuesta investigativa:

Según Guba y Lincoln (1994) un paradigma puede definirse como:

Un conjunto de creencias básicas (o metafísicas) que se ocupan de los principios últimos. El paradigma representa una visión del mundo que define, para quien lo posea la naturaleza del mundo, la posición que el individuo ocupa en él, y el tipo de relaciones posibles para ese mundo y sus componentes, así como lo hacen, por ejemplo, las cosmologías y teologías (Guba y Lincoln, 1994, p. 109)

En ese caso, un paradigma corresponde a nivel metodológico y según ambos autores al nivel macro de correspondencia del sujeto con lo real; es todo el sistema de creencias o visión del mundo que el sujeto posee para ordenar, si es posible utilizar el término, para dar un orden y sentido a lo real.

Es importante señalar también que el modo de operar de este nivel macro llamado paradigma, según los autores antes reseñados, se basa en la respuesta a tres preguntas, a las que es posible añadir una cuarta para identificar cuál es ese sistema general de creencias en el cual podemos ubicarnos. La primera pregunta corresponde a la ontológica, a la pregunta que hacemos sobre la naturaleza de la realidad misma; qué es considerado para nosotros lo real, qué podemos y nos es posible conocer de la realidad, la realidad es algo que admitimos como dado y transparente a nuestros ojos, o por el contrario, corresponde a una dimensión construida a través de múltiples subjetividades que le otorgan un sentido más o menos compartido, o puede indicarse incluso que la realidad puede asumirse como una dimensión que solo puede ser admitida desde la perspectiva única de un sujeto. Todas estas consideraciones pueden plantearse frente a la naturaleza de lo real, preguntas orientadas a la dimensión ontológica. De acuerdo a las intenciones y aspiraciones de este proyecto, se otorgan unas respuestas a cada una de las preguntas, y en este caso, al incorporar la presencia de los significados construidos a lo largo de una historia particular se estima como procedente la adopción del paradigma hermenéutico.

A nivel epistemológico puedo señalar este ejercicio como de carácter hermenéutico, ya que se aspira tejer un relato con la intención de comprender al maestro de mi historia, aquel que se encuentra en los límites de lo curricular y extracurricular.

La hermenéutica como práctica investigativa ha poseído como cualidad el mantenerse cercana a procesos que involucran la relación y construcción de conocimiento desde características singulares, ya que sostiene que no existe un conocimiento libre de la carga subjetiva del sujeto; sujeto y objeto se afectan, y, por tanto, un conocimiento libre de la carga subjetiva no es posible:

La hermenéutica sostiene la no existencia de un saber objetivo, transparente y desinteresado sobre el mundo. Tampoco el ser humano es un espectador imparcial de los fenómenos, cualquier conocimiento de las cosas viene mediado por una serie de prejuicios y expectativas que orientan y limitan nuestra comprensión. (Ruedas, Ríos, Nieves, 2009, p. 183)

En ese caso, decididamente se toma esta perspectiva como paradigma ya que otorga total sentido a una obra de ficción como la presente. Aún más pensando que este ejercicio de tejerse con recuerdos, de representarse, volverse a traer al presente reclama de un lector que crea, no tanto con una fe ciega, sino decididamente dispuesta a permitir que la experiencia aquí relatada, real o no, lo lleve a vislumbrar mundos posibles, a ponerse en los zapatos de quienes quizá nunca

consideró, de creer que lo que lee más que un tratado que busca verdades, propone preguntas, admite la duda, pone en entredicho lo que somos y lo que creemos saber, en fin, que lo que en este momento lee es (o intenta ser) literatura. De manera cercana, puede anotarse también en este punto la relación entre esta obra y lo catalogado como investigación educativa basada en las artes atendiendo a lo que menciona Rita L. Irwin en su texto *la práctica de la a/r/tografía* desde lo planteado por Thomas Barone y Elliot Eisner, donde según estos autores, este tipo de propuestas son “un tipo de indagación que mejora nuestra comprensión de las actividades humanas a través de medios artísticos” (2006, p. 95). Como puede observarse, ambos paradigmas posibilitan acercarse al fenómeno aquí planteado reconociendo dos elementos fundamentales para su ejecución: el primero es su carácter asociado a la comprensión de los fenómenos y el segundo, es la participación protagónica de los medios artísticos como posibilitadores de representación. Es así como:

Mediante las artes, una mayor percepción acerca de los eventos, las condiciones y los encuentros les permite a las partes involucradas en el proyecto (o a quienes observan) llegar a una nueva comprensión que puede conducir a mejorar las políticas o las prácticas educativas (Irwin, 2013)

Su repercusión, en este caso claramente inscrito al ámbito educativo, posee como aliciente que puede apoyar a ver de cerca no sólo una realidad anclada a la práctica de un maestro, sino también a considerar el potencial inherente al uso mismo de los medios artísticos como amplificadores de la realidad educativa y como posibilitadores de nuevas realidades de la experiencia educativa de los maestros. Al abrir el campo de representación no solo de las prácticas de intervención con los estudiantes, sino dentro de las prácticas mismas de formación del maestro, lo heterogéneo y diverso toma lugar en lo que parece ser una práctica homogénea e institucional, ello sin duda, corresponde a una consecuencia valiosísima respecto a propuestas que buscan trascender hacia posibles mejoras en las políticas y prácticas educativas como lo menciona Irwin previamente.

Siguiendo con la línea de explicación que posiciona la hermenéutica, una de las cualidades que de manera más importante han repercutido en este ejercicio se encuentra en su capacidad de ir hacia atrás para comprender. Según las ideas de Schleiermacher expuestas en el texto de Ruedas, Ríos y Nieves respecto a la hermenéutica, esta: Propone que los datos históricos y filológicos sean únicamente el punto de partida de la comprensión y la interpretación, que al reconstruir la génesis del texto se genere una identificación con el autor que exceda el mero

entendimiento de textos, y que haya una comprensión del todo. (Schleiermacher citado por Arenas, 2008, p.186)

De este modo, la incorporación de la hermenéutica toma total propiedad en el sentido que la pregunta por los sentidos de maestro que se buscan se encuentra en un texto vivo que espera tomar corporeidad a través de las palabras y el lenguaje sonoro. El autor de este texto se admite como hermeneuta de su experiencia, pero cree fielmente, así como espera del lector, que crea lo que aquí acontece como espacio de reflexión. En principio porque admite que, como ejercicio de escritura, del uso del lenguaje como manifestación de la experiencia, este trabajo no se encuentra vinculado a una intimidad exclusiva; el medio por el cual se transmite es un lenguaje público que pertenece a una comunidad interpretativa que le otorga sentido a lo aquí descrito de acuerdo a su propia experiencia. Tal vez la riqueza que posibilita la hermenéutica en el estudio de las ciencias sociales radica en el reconocimiento primero de un mundo previo a la acción del texto. Es decir, admite que la subjetividad que trae el lector lo anticipa y lo condiciona al momento de su encuentro con el texto.

La coherencia es quizá el elemento que debe buscarse en esta obra de ficción, ello debido a que como fue dicho previamente no se busca un encuentro con una verdad objetiva, sino con una verdad históricamente situada. Con esta intención de mantener una coherencia el paradigma hermenéutico reviste (eso se espera) al lector de un ambiente en el cual el texto aleja de sí toda pretensión de ser un texto de las ciencias positivas, y lo posiciona como lector de un universo en el cual puede leer señales reconocibles, otras más ocultas y se espera que unas nuevas señales que lo lleven a dar sentido a lo aquí descrito.

Este texto busca una coherencia desde su forma (a modo de diálogo) y de contenido al incluir señales que esperan ser reconocidas y comprendidas en su contexto. De este modo se espera que el diálogo, presente como forma del texto, vincule a un tercer interlocutor (el lector) para reforzar el elemento que desde Gadamer podemos leer como fundamental de la práctica hermenéutica:

Desde el diálogo que somos, según Gadamer, tratamos de acercarnos a la oscuridad del lenguaje. Solo en el diálogo, en el encuentro con el otro, con otras formas de pensar, solo en él podemos superar las limitaciones de nuestros horizontes. Por ello la filosofía hermenéutica no conoce otro principio superior que el diálogo. (López, L. 2013, p. 90 -91)



No se busca un ir al pasado para comprender lo que fue según esta dinámica hermenéutica; se busca ir al pasado para situarse en el presente, entrar en un diálogo, en un juego intersubjetivo que posiblemente nos diga qué hemos sido, qué somos y qué podremos ser.

Luego de tener claridad respecto al paradigma del cual parto para escribir esta “obra de ficción”, es fundamental señalar la estrategia en específico que se utilizará para el desarrollo de la misma. Siguiendo lo expuesto por Antonio Bolívar Botía en su texto *¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación* se habla de esta estrategia (la biográfico-narrativa) como aquella que puede revertir un efecto causado por un discurso exclusivo, o mejor, una narrativa predominante que ha producido en los últimos años cierto desengaño. Este tipo de investigación además cuenta con una total relación con el paradigma aquí adoptado, ya que como se mencionó previamente, no se aspira a una pretensión objetiva de encuentro con lo real, sino a una construcción mediada por la experiencia y la memoria. Según Bolívar, la investigación biográfica y narrativa se puede entender como vinculada al “giro hermenéutico producido en los años setenta en las ciencias sociales” (Bolívar, 2002, p. 4) de donde se pasa “de la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación” (Bolívar, 2002, p. 4) En perspectiva, podrá pensarse en este ejercicio investigativo como un mecanismo que reclama la estrategia que propone. El relato construido parte de un paradigma y una estrategia que se reclaman como posibilitadores de su desarrollo. ¿Esto construye conocimiento? ¿Explica algo del mundo? O tan solo ¿es un recuento de lo vivenciado por un sujeto en determinadas circunstancias y obedece a un deseo narcisista de intentar perpetuarse en la memoria de los textos? Creo que estos interrogantes necesariamente aparecen en las circunstancias en que dudamos si lo que se narra puede ser objeto de conocimiento o de relevancia académica. Para responder, siempre es pertinente volver a aquello de creer, como se espera del lector, que la narrativa restaura la experiencia que a veces de manera voluntaria se ha querido mantener al margen, pero como el cuento de Poe, esta es como un corazón delator que late entre las líneas de los discursos más distinguidos. Y es que lo real, ontológicamente hablando, es una construcción discursiva, de este modo “la narrativa no es solo una metodología; como señaló Bruner (1988) es una forma de construir realidad, por lo que la metodología se asienta, diríamos, en una ontología” (Bolívar, 2002, p. 4). Además, no estamos asentados en la creencia ciega de la versión de cualquier sujeto y cualquier circunstancia, estamos ante un sujeto históricamente situado y en un contexto específico en un ejercicio dialógico con lo real; no es el sujeto lo que de allí reclamamos, es de lo que acontece con este y el mundo lo que interesa, en ese diálogo, en esa trama construida donde podemos encontrar sentidos que de otro modo sería difícil de apreciarse.

La subjetividad es, más bien, una condición necesaria del conocimiento social. La narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad [...] un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. (Bolívar, 2002, p. 4)

Prosiguiendo con una ruta que permita acercar al lector a los niveles metodológicos aquí planteados, acudo a la presentación de la estrategia investigativa, indicando a la investigación narrativa, o específicamente *autobiográfica* como la estrategia más adecuada debido a la relación íntima de la investigación con la memoria y el relato de un maestro. La investigación narrativa de carácter autobiográfico confluye en este caso con las intenciones del trabajo en la medida que busca rescatar los significados particulares de la experiencia en la investigación social, pero así mismo, trascender los espacios particulares de la experiencia, y observar a través de un relato particular cómo es posible comprender un fenómeno más ampliamente. Según he escuchado, se atribuye a León Tolstoi, el gran escritor ruso, una frase que de manera sencilla expresa la idea anterior respecto al funcionamiento de la investigación autobiográfica: “quien conoce su aldea, conoce el universo”. De este modo, se espera que el ejercicio autobiográfico aquí presentado permita comprender la presencia del maestro en otros escenarios, en otros contextos que amplíen su campo en ocasiones limitado a la escuela regular tanto pública como privada.

- ¿Falta mucho?

-Ya casi terminamos

- Huy no... esa parte me dio dolor de cabeza. Creo que sería bueno que nos tomáramos un momento antes de seguir leyendo, cambia radicalmente el tono en cómo estaba escribiendo.

- Son rezagos de toda una vida en la academia, discúlpeme. Igual podemos reformular la escritura e incluso veo necesario que me ayude a mejorar los planteamientos metodológicos.

- Tomémonos cinco minutos, luego seguimos.... Para precisar un poco más lo antes señalado, puede entenderse la ruta metodológica de la presente investigación bajo los siguientes tres procedimientos:

### **Procedimiento metodológico 1: Revisión de archivos personales**

En la construcción del relato autobiográfico incorporo al discurso una serie de “evidencias” a través de textos, imágenes, formatos o documentos en general que sustentan la voz de lo acontecido en las dos experiencias de maestro dentro y fuera de la escuela regular. Cada uno corresponde al registro histórico en un momento específico de la experiencia, por tanto, hacen las veces de evidencias de la misma experiencia ya que corresponden a los registros que antes, durante y después de las prácticas de maestro fueron realizados.

Respecto a la primera experiencia como maestro de una entidad cultural se indagaron registros mayormente del tipo ilustrativo como fotografías, videos, formatos institucionales, propuestas curriculares y algunos comunicados del área administrativa de dicha entidad para intentar comprender las representaciones de maestro que son posible de leer en esa experiencia de seis años.

Es importante destacar que a pesar de haber realizado una búsqueda inicial de registros que incluyeran otros documentos importantes para la investigación como propuesta o el proyecto que fue presentado para postularme como docente de dicha institución y el diario de campo donde se registraba todos los contenidos y objetivos, así como resultado de sesión por sesión, estos para esta época se realizaban físicamente a través de formatos preestablecidos que fueron entregados a la institución cuando decidí renunciar al cargo.

Para el periodo de participación de jornada escolar complementaria del lugar donde trabajo actualmente sí existe un registro detallado de proyecto como imágenes, videos, registros estadísticos, formatos e informes semestrales y anuales desde el año 2015 hasta el año 2019. El acceso a dicha información hasta el día de hoy no presenta dificultad debido a que laboro en la entidad en la cual he desarrollado mi labor docente como ejercicio extracurricular, por ello, el acceso y uso de la información allí consignada no representa un obstáculo para la investigación.

## **Procedimiento metodológico 2: Relato autobiográfico**

En este estadio se pretende realizar un tránsito por la memoria y reconstruir la experiencia de dos espacios de práctica profesional como maestro. En este punto, se realiza a través de una práctica narrativa un ejercicio de reconstrucción a través de la palabra una versión de acontecimientos significativos asociados a mi práctica profesional de maestro en espacios por dentro y fuera de la escuela regular.

Corresponde a esta voz narrar para el lector la experiencia transmitida a través de la palabra, ejercicio que incorpora incluso para quien escribe, un cierto escepticismo debido a lo que es posible para la memoria, y las limitaciones que la palabra misma conlleva como traductora de la experiencia; es sin duda, confiar y entregarse a la habilidad de narrar lo que he sido considerando lo que según Larrosa implica recordar:

(...) en tanto que es una operación activa en la que la subjetividad se articula temporalmente, el recuerdo no es sólo la presencia del pasado. No es una huella, o un rastro, que podamos mirar y ordenar como se mira y se ordena un álbum de fotos. El recuerdo implica imaginación y composición, implica un cierto sentido de lo que somos, implica habilidad narrativa (Larrosa, 1995, p. 307).

Sin embargo, es precisamente ese el reto de la narrativa como investigación, ya que como mencionan F. Michael Connelly y D. Jean Clandinin en el texto *relatos de experiencia e investigación narrativa* “el estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connelly & Clandinin, 1995, p.11) y en este caso, será la palabra quien permitirá reconstruir el modo en que como ser particular y diferenciado me permito experimentar el mundo a través de la narrativa de mi experiencia como maestro.

Respecto a lo anterior, cabe indicar una clarificación conceptual respecto a la utilización de ciertos términos en este trabajo investigativo, siguiendo las sugerencias hechas por Connelly y Clandinin. Se acuerda con ambos autores llamar historia al fenómeno en cuestión estudiado, en este caso las dos experiencias como maestro ya indicadas, y se llama narrativa a la investigación en cuanto tal, ya que para estos autores esta diferenciación es necesaria en este modo de investigar: “así, decimos que la gente, por naturaleza, lleva vidas relatadas y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y

escribir relatos de la experiencia” (Connelly & Clandinin, 1995, p. 12) en términos metodológicos puedo afirmar que esta etapa de la investigación donde se realiza una práctica autobiográfica de experiencias significativas como maestro corresponde a la representación de la historia a través del relato, configurándose en su elaboración un tejido entre palabra, sonido y conceptos.

Para resolver la cuestión anterior, se hace necesario incorporar otras voces en la narrativa aquí propuesta, y por ello se hace uso de la presencia de las otras dos voces que me permitan resignificar la experiencia logrando elaborar un tejido a tres hilos donde esta narrativa autobiográfica incorpore una segunda voz correspondiente al ejercicio creativo, y una tercera voz que permita completar el tejido de la experiencia a partir de la revisión documental de autores que amplíen la mirada e introduzcan en esta construcción conceptos pertinentes para los objetivos que se proponen. En este estadio incorporo las voces de diferentes referentes conceptuales o teóricos asociados a los conceptos fundamentales de la propuesta. También es importante anotar que en este punto de la investigación se incorporara a modo dialógico lo que tradicionalmente en los proyectos de investigación se conocen como revisión de literatura de antecedentes investigativos debido a la importancia conceptual que posee la categoría de maestro en el campo pedagógico, pero así mismo, restringiendo el rastreo del concepto a propuestas que incorporen una perspectiva narrativa de comprensión de las prácticas profesionales, e incluso, si es posible, desde un ejercicio creativo, autobiográfico y en espacios no convencionales.

Respecto a las implicaciones de tipo conceptual, espero inicialmente traer a escena voces que permitan resignificar la experiencia desde la práctica narrativa, por tanto, comienzan a marcar fuertemente su presencia términos como experiencia, memoria, imaginación narrativa, profesionalidad docente e imágenes de maestro, algunos de los cuales ya han sido previamente referenciados. Estas categorías corresponden a los conceptos iniciales de comprensión propuestos desde un ejercicio dialógico desde diferentes autores, asignando desde la construcción teórica de estos conceptos la labor de otorgar unos lentes que permitan observar la experiencia narrada. Esto permite que la historia narrada en la autobiografía sea posible de observar desde una óptica diversa que otorgue luces sobre lo que allí se manifiesta, pero así mismo posibilita que lo emergente e inesperado se haga presente, ya que es posible que la teoría aquí considerada no logre dar cuenta de fenómenos explícitos en la autobiografía y en los archivos personales, considerando la presencia de nuevas categorías de comprensión emergentes.

### **Procedimiento metodológico 3: creación a partir del lenguaje musical**

Este procedimiento corresponde al estadio del proyecto que adquiere una suma importancia debido a su capacidad expresiva de representar la experiencia. Como fue expuesto previamente, he sido partícipe de procesos formativos como maestro incorporando el lenguaje musical de manera protagónica tanto en la enseñanza de la música misma como en la enseñanza de lenguaje literatura, por tal motivo he considerado importante que a través del mismo lenguaje musical se puedan hacer evidentes las huellas que dicha práctica ha dejado en mi experiencia. Quizá también porque en la práctica artística sucede que la vida misma es sustituida (Fischer, 2001) por una representación que excede la palabra; creo firmemente en esta idea; no todo es comunicable con la palabra, ella es insuficiente. Así mismo creo que la representación como fenómeno artístico posee como cualidad el modo más cercano de llegar a la experiencia, de significar lo que nos pasa... cuando parece que queremos decir algo importante las palabras se agotan y a partir de este momento, si damos el paso, es el arte quien comunica.

Es un riesgo mayor el que asumo al plantear como uno de los objetivos específicos la creación de una serie de obras musicales que representen la experiencia que he tenido como maestro, pero espero que esta meta planteada resuene claramente en las intenciones que deseo desarrollar, no tanto de significar una referente conceptual o de autoridad conceptual, pero sí de responder a una necesidad de comprensión de lo que he sido para enriquecer mi labor profesional, y en lo posible motivar a que propuestas de tipo creativo en la investigación tomen un lugar ponderable donde la analógico y no únicamente lo lógico sea quien diga la verdad sobre el mundo.

Para el desarrollo de estos ejercicios creativos propuse presentar una composición que acompañe esta propuesta con título de preludio. El preludio corresponde tradicionalmente en música a una pieza que introduce el desarrollo de las composiciones posteriores. Prepara al oyente para el discurso sonoro posterior, y se espera que esta función sea la que cumple en la construcción creativa.

- ¿Es la obra que me enseñó en nuestro primer encuentro?
- Sí, creo que cumple cabalmente la intención de introducir el relato

Paralelamente a la escritura autobiográfica se propone el ejercicio compositivo, ubicando en cada sección de la narración una breve pieza musical para guitarra sola. Para esta primera pieza, se recurre a la tonalidad de Mi menor como eje tonal, esto por la relación que se establece con el instrumento con sus cuerdas al aire, formando armónicamente un acorde de  $Mi7$  con cuarta añadida ( $Em7$  add 4), buscando que la resonancia más natural del instrumento sea quien dé origen a la obra creativa. Esta pieza puede comprenderse como una obra con variaciones, ya que está compuesta por pequeñas secciones en una sola pieza que dan cuenta de lo acontecido hasta este punto del proyecto: una versión tras otra hasta concretar lo que ahora es.

### **Narraciones sobre la narrativa y el maestro**

*(Construcción de antecedentes y marcos referenciales de la narración creada)*

Indago preliminarmente las fuentes de información que puedan dar cuenta en primer lugar qué se ha escrito sobre el maestro y su relación con los procesos investigativos desde lo autobiográfico. Luego de buscar y dar con innumerables publicaciones al respecto pienso si realmente este tipo de búsquedas significan algo para la construcción de una episteme pedagógica que salga un poco de convencionalidades explícitas y no explícitas sobre lo que significa educar y relatar una historia a través de artificios, o mejor, artefactos de ficción como las palabras y la música.

El proceso resulta altamente desafiante por basarse en la búsqueda de algo que creemos precisar, pero que en el trabajo rutinario de indagación y búsqueda documental se hace evasivo y de difícil delimitación. En el campo investigativo, la investigación de carácter autobiográfico posee como característica representar un universo propio de sentido al basarse en una realidad individual; experimentada y vivenciada por un individuo únicamente, pero involucra toda una elaboración compleja a través de las representaciones que este único individuo logra elaborar.

El primer pasaje o estadía documental podemos abarcarla en los dominios de nuestra propia nación, Colombia, la pregunta a la cual podemos acudir como guía de esta búsqueda puede ser la siguiente: ¿qué se ha escrito sobre el maestro de forma autobiográfica o auto narrativa? O forzando un poco más la expresión ¿qué ha escrito el maestro sobre sí mismo de modo narrativo, sobre su particular y único modo de ver lo que hace?

Pueden ser preguntas altamente complejas por lo amplio de su postulación, pero pueden entenderse como guías generales de navegación por este ejercicio de búsqueda epistémica en los recintos nacionales del conocimiento. La primera referencia que se hace inevitable abordar es el texto construido por *Juan Carlos Arias Carrillo* de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, como trabajo de investigación de maestría bajo el título de *Estudios del simular y el evadir- sonidos al margen de lo institucional* del año 2018. En este trabajo de investigación de carácter autobiográfico resuenan, y aquí esta palabra es considerablemente importante, categorías, conceptos, experiencias y en general una multitud de aspectos que introducen y clarifican muchas de las suposiciones de este trabajo. El texto comienza con una serie de ilustraciones que *hablan* o *dicen* algo sobre *alguien*, y en este punto, el introducir de manera inicial una secuencia de imágenes nos hace inmediatamente preguntar quién es ese alguien y qué son esos elementos y espacios presentados. No estamos frente a un narrador externo, no estamos frente a una sistematización objetiva eminentemente de experiencias, no estamos frente a la presunción categórica de construir un discurso verdadero; estamos ante un ser humano y las implicaciones inherentes a esa condición a través de su experiencia como *artista formador*<sup>1</sup>.

Desde el modo de introducir el texto nos encontramos ante una apuesta por un ámbito íntimo de la investigación, donde lo relevante parte del reconocimiento personal como sujeto de creación no solo artística sino también epistemológica, y esta primera característica lo introduce como necesario en esta búsqueda documental. Una segunda resonancia de este texto con el ejercicio aquí pretendido parte de su relación estrecha con lo disciplinar y conceptual. El texto relata las construcciones identitarias de la figura de formador, en este caso equiparable a la del maestro aquí pretendida, y bajo esta misma búsqueda identitaria se recrean conceptos que podrán servirnos como referentes conceptuales para exponer lo que en mi experiencia como maestro de música y literatura pueda evidenciar. Así mismo, es notable que en este texto como en el pretendido en este ejercicio se presenta el carácter disciplinar, propiamente de la música, como disciplina compartida por medio de la cual se reflexiona sobre lo que significa ser maestro desde la óptica de sí mismo.

Como una secuencia armónica considero las múltiples preguntas planteadas por Juan Carlos Arias Carrillo en su trabajo, no solo por su carácter disciplinar, sino evidentemente por dos aspectos que desde mi lugar de observación toman una notable relevancia: en primer lugar, su

---

<sup>1</sup> Este concepto es referenciado en el texto como categoría asumida desde el proyecto *Músicas de la OFB para la jornada completa*, donde se disponía de músicos con formación académica y especializada en instrumentos musicales, pero no con conocimientos en procesos de formación musical.



postulación de la labor investigativa, vinculada a una labor vital del ser humano y la pretensión específica de que este ejercicio investigativo posea como intención primaria la construcción de una “obra”.

En numerosos pasajes del texto resuenan evidentemente experiencias que pueden calificarse de similares a la que pretendo narrar; en ambas existe una pretensión inicial de un dominio técnico instrumental que desborde incluso la consideración de lo que se hace, ¿es arte?, ¿es una demanda externa?, ¿es una repetición incesante de la tradición?, ¿es una exaltación de valores hegemónicos y un detrimento intencionado de lo popular?, ¿es un elitismo cultural?, o en definitiva, ¿es un abandono de sí mismo?

Es destacable cómo posibles cuestiones que en un principio pueden tildarse como únicas desde la perspectiva investigativa resultan ya advertidas previamente en otras latitudes, permitiendo de este modo no iniciar desde cero, como primeros habitantes de estos riesgos discursivos. El texto del maestro Arias Carrillo significa en este recorrido, uno de los referentes reiterados y necesarios de abordar al momento de aventurarse en los caminos de la narración; en primer lugar por lo similar de su proceder, por el riesgo de aventurarse a explorar desde su voz su ser mismo, y en segundo lugar, por las reiteradas referencias al objeto de indagación de este ejercicio y su intención primaria de abordar la creación como un proceso aventurado pero con valía en la construcción de conocimiento.

Además, toma lugar desde este punto de vista un asunto que irremediablemente se llegará a considerar, siendo este la posibilidad de pensar la labor del maestro como una labor artística, qué tanto es posible acercar la práctica del maestro a la labor del artista y su taller, del artista y sus materiales, del artista y su reflexión, y en últimas, del artista y sus creaciones, ¿es posible pensar que el maestro crea cosas?

Un segundo texto de obligada citación corresponde al texto del maestro Luis Carlos Naranjo Ospina titulado *El maestro que soy: una obra en proceso* como trabajo de investigación de la maestría en educación de la Universidad de Antioquia del año 2019. En dicho trabajo resulta gratamente apreciable la sutileza en la utilización del color como metáforas de representación conceptual. Específicamente se usa el concepto de *colores luz* como representaciones de categorías fundamentales de la propuesta investigativa, al proponer superponer cada categoría, así como lo hace esta teoría del color, para enriquecer y posibilitar observar la realidad desde diferentes ángulos.

Utilizar los *Colores luz* y no los *Colores pigmento* me posibilita visualizar que se pueden cuestionar y desaprender los conceptos, que se pueden ver las cosas desde distintos ángulos; que una categoría, como filtro desde el cual se mira la realidad, debe ser flexible y debe permitir siempre ver de formas distintas. (Naranjo, 2019)

Es notable cómo se puede enriquecer la práctica pedagógica de un maestro cuando su arte, ese que se ha instalado desde los albores de su infancia y con el cual ha creado un puente con el mundo se involucra con su quehacer cotidiano en el aula de clase. De este modo, el trabajo del maestro Naranjo Ospina incursiona en un terreno que podríamos llamar poco convencional para la labor pedagógica vista de manera unidireccional, pero si atendemos a esta, una de las primeras premisas de su texto arribamos a un horizonte amplio de comprensión de lo real, incluso desde la labor investigativa desde y para la educación.

Esta afirmación, de abordar la labor investigativa desde y para la educación manifiestan en una simple expresión una apuesta general que evidencio en este tipo de propuestas; no es una propuesta solipsista de reconstrucción del pasado ni una narración autodirigida con tintes melancólicos; son propuestas que rescatan la singularidad de la experiencia y la instalan en un entramado discursivo de múltiples voces y sistemas de representación que en definitiva determinan y promueven un actuar del sujeto en el mundo. De este modo, cuando se propone un camino investigativo que posibilite superponer categorías a modo de colores, lo que se busca es que el campo lumínico se amplíe, y se posibilite que esa realidad salga del mono cromatismo. ¿Y esto con qué fin? El fin de este tipo de propuestas se puede manifiesta en la expresión antes expresada de *desde y para la educación*: se dice *desde* porque desde allí se habla; es un sujeto maestro, en su historia única e irrepetible que narra lo que es educar al interior de un espacio educativo, y es un *para*, porque las consecuencias irremediables de una travesía por la memoria de un maestro afectan, deconstruyen y transforman las maneras de percibir y hacer educación. En palabras del mismo maestro Naranjo Ospina “se trata, al fin y al cabo, de una búsqueda personal por entender y reinventar mis maneras de ver, y, por tanto, de enseñar e investigar” (Naranjo, 2019)

Esta primera reseña posiciona la cercanía del trabajo del maestro Naranjo Ospina con mi propuesta investigativa al posicionar a la experiencia narrada en primera persona como un modo particular de pensar la experiencia y la educación. Así mismo, es notable observar cómo gradualmente se devela la presencia de la técnica artística en el transcurrir discursivo, cómo la metáfora de los colores luz van acentuando y acercando al lector a las posibilidades narrativas que se abren al permitirse hablar con el lenguaje que cada maestro ha labrado en su formación no pedagógica, sino propiamente técnica; el maestro Naranjo Ospina con sus primeras líneas nos

habla de lo que es, no solo un maestro, sino también un artista, un artista que hace de sí mismo una obra en construcción.

Del trabajo del maestro Naranjo Ospina optaré por hacer un especial énfasis en algunos apartados que de manera singular posicionan al maestro como centro de análisis además como la representación de este a través de la estrategia narrativa. En orden secuencial se presentarán los siguientes apartados como aquellos en los cuales se pueden destacar aspectos que de modo más directo relacionan ambos trabajos. En primer lugar, figura el apartado que lleva como título *La imagen del maestro en los documentos oficiales de la educación artística en Colombia*. En este apartado aparecen de manera clara imágenes del maestro que me dan luces frente a su posible consideración general, considerando que las delimitaciones allí referenciadas se dirigen propiamente a los maestros de educación artística desde los lineamientos y orientaciones<sup>2</sup> del ministerio de educación nacional de Colombia, sus implicaciones pueden trascender la concepción disciplinar del maestro, y alojarse desde una perspectiva de oposición entre la visión institucional y la visión singular o “menor” del sujeto. Pero yendo por partes, referencemos la imagen del maestro propuesta desde los lineamientos para así comprender esta oposición antes señalada. En los lineamientos se describe al sujeto maestro según nos informa el maestro Naranjo Ospina como:

...un sujeto intelectual, un profesional consciente de la necesidad de formarse continuamente. El documento hace énfasis en esto debido a que históricamente se ha pensado que cualquier persona, solo por dominar una técnica que pueda catalogarse de arte o artesanía, está preparada para encargarse de la educación artística en la escuela”. (Naranjo, 2019)

En el mismo texto, nos señala el maestro Naranjo, se hace evidente una contradicción con la definición anterior al definir también al maestro como carente de poseer un bagaje cultural y de bajo compromiso con los intereses y necesidades de los estudiantes; por tanto, la excepción es que un maestro posea estas cualidades. La oposición explícita que nos presenta el maestro Naranjo desde los lineamientos curriculares se puede entender fácilmente desde la siguiente expresión:

En consecuencia, se podría decir que la imagen del maestro en este documento presenta dos caras completamente opuestas: por un lado, su función es ser un

---

<sup>2</sup> Lineamientos curriculares de la educación artística (MEN, 2000) Y Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media (MEN, 2010)

intelectual del arte y la pedagogía; por otro lado, según la cita anterior, pocos docentes cuentan con un amplio bagaje cultural y con una mirada sensible hacia las necesidades y expectativas de sus estudiantes. (Naranjo, 2019)

Pasando ahora a la representación del maestro expuesta en las orientaciones, se evidencian dos ideas claramente diferenciadas. En la primera, se asocia al maestro con un ideal de singularidad en su relación con el alumnado, es decir, “se habla de un docente capaz de reconocer aspectos internos y del entorno familiar y social de cada estudiante” (Naranjo, 2019) La segunda idea se asocia a la condición ejemplar del maestro, no tanto en términos éticos, sino a su condición de ejemplo técnico, disciplinar o de campo de saber. El maestro como ejemplo aquí expuesto es el maestro de amplio dominio y de autoridad académica. Frente a ambas ideas, nos señala el maestro Naranjo Ospina, existen serias limitaciones para ser acertadas respecto a una imagen del maestro. En primer lugar, por la determinación del tiempo en las relaciones educativas para intentar asumir una relación entre estudiante y maestro, y respecto a la segunda, el desarrollo epistemológico de cada disciplina imposibilita que un solo ser humano pretenda ser poseedor de la totalidad de conocimientos de una o varias disciplinas.

A nivel general, se advierte desde lo anterior que estas definiciones del maestro desde la visión oficial atienden a una asignación simbólica de difícil cumplimiento para el maestro, no tanto por su imposibilidad (aunque ello puede advertirse), sino por su construcción desde el desconocimiento contextual de la educación, y así mismo de la realidad subjetiva del maestro. Por tanto, estas exigencias no parten de un error de competencias del maestro, sino de un error de lectura de la institucionalidad. Retomando una cita introducida por el mismo maestro Naranjo Ospina, se puede afirmar desde Cochram-Smith & Lytle que:

Estas regulaciones constituyen, en mi opinión, la narrativa “oficial” de la profesión, que va construyendo un modo de hacer y de pensar que “obliga” la acción de los docentes en sus prácticas. Es un relato que configura una realidad desde el punto de vista de las agencias que lo elaboran. El problema se inicia cuando esta narrativa entra en conflicto con aquellas que elaboran los propios docentes y que son reducidas a la categoría de “conocimiento vulgar” y, por tanto, no válido para organizar la enseñanza. En términos literarios, podría hablar de un “género menor” frente a la “gran literatura”. El resultado suele ser la existencia de dos narrativas paralelas. La cotidianidad de la vida del docente queda alejada de las narrativas oficiales, lo que dificulta su transformación

en un sentido que no sea el definido por la institución. (Cochram-Smith & Lytle citados por Rivas Flórez, 2002)

Luego de este corto recuento de la representación del maestro de educación artística<sup>3</sup> propuesto por el maestro Luis Carlos Naranjo desde los documentos oficiales, quisiera referenciar lo que quizá vincula de manera especial este rastreo documental con la investigación aquí emprendida. La mirada, como vimos desde las ideas anteriores sobre el maestro se instaure en una lógica exterior, es decir, desde un ideal institucional que determina lo que es ser maestro. Pero ¿y si cambiamos esa lógica? ¿Si partimos de lo que el maestro piensa sobre sí y sobre lo que hace para poderse definir? Quizá estas preguntas son las mismas que plantea el maestro Naranjo en su texto al afirmar que “la mirada retornó a mí, al maestro, para reconocerse un ser en formación permanente, un sujeto inacabado e imperfecto, un sujeto que trata de escapar de los planteamientos estáticos, pesados e inertes que la mayoría de las veces representan los discursos oficiales” (Naranjo, 2019)

En este giro, en esta vuelta de mirada sobre sí mismo se encuentra uno de los puntos de anclaje de este texto con la investigación realizada por el maestro Luis Carlos Naranjo; su retorno a la propia narrativa, a la construcción personal e impersonal de nuestra historia como maestros, pues como es evidente, la narrativa, por personal e íntima que parezca no es nuestra, es una representación del entramado social del cual hacemos parte. Este maestro, el singular, el que no es definido desde fuera sino desde dentro corresponde a una nueva idea que de manera particular anuda ambos trabajos.

Frecuentemente, el profesor es tratado como si no tuviera una vida propia, como si no tuviera un cuerpo, un lenguaje, una historia o una interioridad. Los especialistas en educación parecen presuponer “un hombre dentro del hombre” cuando describen a un buen profesor como alguien infinitamente seguro, atento y complaciente, técnicamente eficiente, insensible a los cambios de humor. Probablemente le definan por el rol que “se espera” que desempeñe en la clase, con todos los cabos bien atados y todas las dudas resueltas. Las diversas realidades en las que él existe como persona viva han sido pasadas por alto. Su biografía personal ha sido obviada, así como las diferentes maneras en las que se expresa a sí mismo a través del lenguaje, los horizontes que percibe, las perspectivas con las que mira el mundo. (Greene, M. 1995)

Luego de realizar un breve recorrido por algunos trabajos de investigación de carácter regional y nacional que den cuenta de posibilidades de auto narración sobre el maestro, especialmente desde el arte, no solo verbal, propongo evidenciar algunas consideraciones que a nivel iberoamericano

---

<sup>3</sup> Sin el ánimo de ser demasiado reiterativo, recuerdo al lector que el campo disciplinar aquí referenciado, el artístico, toma un lugar por decirlo así secundario, pues el objeto propio de la indagación es el maestro y sus representaciones

se han presentado para abordar propiamente el tema de la investigación biográfica narrativa y su aporte a la investigación educativa, manteniendo como margen una visión general de ésta considerando la condicionalidad contextual de las investigaciones autobiográficas.

En el texto *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual* de Antonio Bolívar y Jesús Domingo se desarrolla de manera muy detallada y articulada, un recorrido tanto histórico como epistemológico de este enfoque de investigación. El texto transcurre desde una introducción que familiariza al lector con los elementos fundamentales que se perciben de la investigación biográfica y narrativa, hasta un recorrido por sus principales consideraciones, tendencias y transformaciones surgidas a través del último siglo.

Para delimitar y tener presente qué elementos son aquellos que pueden percibirse como significativos para esta intención, señalaré algunos aspectos que de manera reiterada emergen del texto y que me permitirán tener una visión más clara de los desarrollos epistemológicos de este enfoque investigativo.

En primer lugar, y como marca histórica, se indica en el texto que el auge o tendencia en los últimos años sobre la investigación narrativa surge de una “...*coyuntura posmoderna*: en un mundo que ha llegado a ser caótico y desordenado, solo queda el refugio en el propio yo. De modo paralelo al *fin de siècle* anterior, la pérdida de fe en el racionalismo ilustrado y en las explicaciones totales del mundo” (Lyotard, s.f. como se citó en Bolívar y Domingo, 2006) en este caso, en medio de esta *coyuntura posmoderna* se sacude la condición estable y segura que sugiere una explicación del mundo que parece aséptica a los fenómenos sociales que difieren de los postulados generales, y esta disonancia, este malestar, ocasiona que nuevas formas de explicación florezcan e intenten dar un sentido al caos imperante. En nuestro caso, la investigación narrativa se convierte en esa posibilidad de apertura, y posiblemente esto explique el porqué de su popularidad en los últimos años.

Una segunda consideración de gran importancia en el texto, se inscribe bajo una lógica de comprender los procedimientos narrativos como “nuevas tecnologías de gobernación de los individuos del “liberalismo avanzado”, cuya esencia consiste en hacerlos responsables” (Rose, 1996. Como se citó en Bolívar y Domingo, 2006) esta consideración, de alta repercusión en los procesos de construcción de conocimiento, parte de un principio de responsabilidad y participación en la transformación de quien investiga. El individuo, como se indica en el texto pasa de ser un individuo a ser un sujeto y objeto de conocimiento. Este proceso permite al sujeto ser auto reflexivo permitiéndose participar de nuevas formas de ser y estar en el mundo, rehacerse y reinventarse por fuera de los cánones institucionales.

Un tercer elemento que resuena con las referencias anteriores, se encuentra en el *carácter contextual* de la narración. Lejos de una consideración abstracta de los fenómenos humanos, este tipo de propuestas satisfacen las necesidades de incluir en los procesos de investigación las vicisitudes humanas en toda amplitud; no hay una restricción que mantenga, como ha sido tradicional, la emotividad, los deseos, las frustraciones y demás experiencias que suceden precisamente porque quien investiga es un ser humano y no un ente abstracto e inmaculado de realidad al mejor estilo platónico. De este modo, podemos afirmar con Bolívar y Domingo que:

Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas como hace el razonamiento lógico formal”. (Bolívar y Domingo, 2006)

Igualmente, es importante llamar la atención que cuando hablamos de contexto no se hace referencia única y exclusivamente a la “vida interior” de quien ejecuta la investigación narrativa o a quien escribe una autobiografía; el contexto es un entramado que involucra siempre un yo situado en relación con los demás, en ningún momento es un “yo solitario o imparcial” (Ibid).

Frente a las anteriores referencias, señalaré lo que a modo general se indica en el texto de Bolívar y Domingo son los postulados básicos del enfoque biográfico narrativo, y que de modo característico han marcado tendencia en un transcurrir histórico:

<b>Postulado</b>	<b>Definición</b>
Narrativo	Las percepciones de la práctica y el conocimiento práctico, experiencial y de vida son difícilmente perceptibles y transmitidos de otro modo.
Constructivista	Existe una continua atribución de significados a las múltiples historias que se van reconstruyendo en torno a pasajes o episodios, en función de la explicación del presente y del
	grado de desarrollo actual, lo que nos permite una reconstrucción/reflexión/asimilación/superación de nuestra propia historia. El pasado al menos en su interpretación y consecuencias sigue presente en el día a día cotidiano influyendo y ayudando como analizador desde el que tomar decisiones y encarar el futuro, al mismo tiempo que esta propia historia se reconstruye, interpreta o se refocaliza en función del punto de interés y comprensión actual.
Contextual	Las narraciones biográficas y los episodios que éstas relatan, sólo encuentran sentido dentro de los contextos en los que son contadas y en los que se produjeron: social, cultural, institucional, etc



Interaccionista	Los significados se adquieren e interpretan en función del contexto en el que se desenvuelven y en continua interacción con los mismos; un contexto determinado influenciará en la biografía y ésta tendrá verdadero sentido en su perspectiva interaccionista con otras vidas, contextos, situaciones, momentos históricos, epifanías y momentos críticos, etc. entre los cuales se construye el significado de la propia narración. Las fuentes, los testigos, los actores, etc. no anteceden a la biografía, sino que se constituyen y modifican a través de los relatos.
Dinámico	Tiene un componente temporal importante y, por el propio concepto de desarrollo, se construye y reconstruye constantemente en un proceso continuo, aunque no homogéneo.

Pasando ahora a un nivel un poco más histórico, cabe señalar que la investigación biográfico narrativa ha sido multidisciplinaria, es decir, se ha utilizado en diversas disciplinas como la literaria, la antropología, la lingüística, la historia oral, la psicología, etc... en todas estas disciplinas se ha utilizado con fines también muy diversos...

...Desde consideraciones narrativo literarias, diversos posicionamientos ideográficos y conservacionistas, al uso de voces y documentos personales orientados a recuperar la memoria histórica de episodios, personajes y situaciones de especial relevancia personal y/o social o bien de la otra historia, la no oficial, la del pueblo llano, la de las minorías, los perdedores, los campesinos, los silenciados o sin voz. (Bolívar y Domingo, 2006)

Dentro de cada una de estas disciplinas y el creciente interés que presente la investigación biográfico narrativa se generan según los autores unos focos especiales de atención que son asumidos desde esta postura nombrándolos principalmente como: los albores, estudios caracterizados por indagar sobre la otra historia, la no oficial; el síntoma biográfico narrativo, caracterizado por la indagación por la dimensión personal y humana de los fenómenos sociales y

sus significados; la racionalidad biográfica, caracterizada principalmente por su interés en consolidar esta propuesta con seriedad y rigurosidad epistemológica.

Frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia. [...] Las experiencias de vida hechas estrechan el futuro del hombre. Si no sabemos lo que va a ser, sabemos lo que no va a ser. Se vive en vista del pasado. En suma, que el hombre no tiene naturaleza, sino que tiene historia". (Ortega y Gasset, 1947. citado por Bolívar y Domingo)

Quisiera pasar ahora al señalamiento de algunos elementos que a nivel conceptual requieren de su precisión para emprender la construcción narrativa y autobiográfica aquí pretendida. El maestro en primera instancia requiere ser precisado debido a las muy diversas connotaciones y significados que ha adquirido la ejecución del acto de enseñar de un sujeto, esto acompañado de multiplicidad de discursos quizá no explícitos pero que poseen intereses particulares desde la manera de nombrar para incidir en las prácticas de enseñanza. Para evitar posibles confusiones respecto a la delimitación conceptual de esta categoría, acudo a una idea que de manera precisa revelará cuál es el maestro del que hablamos en este trabajo, asumiendo su significación desde la categoría de *representación del maestro*. La elección por esta categoría parte de la afinidad metodológica que comprende, esto en especial por la asimilación que puede apreciarse de las categorías propuestas por *Paul Ricoeur* y su desarrollo desde el concepto de mimesis de la tradición aristotélica desde el texto *Tiempo y narración*.

La transformación que sufre el concepto de mimesis en Ricoeur parte de concebir este proceso no como imitación fidedigna y exacta de la acción propuesta desde el platonismo; su propuesta parte más de una iniciativa de carácter representativo, donde la acción no intenta imitar en fiel reflejo aquello que es su acto de inspiración, sino que al representar la acción se transfigura en una nueva. Este procedimiento explicado de manera magistral por la maestra María Nancy Ortiz Naranjo de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, puede comprenderse como un proceso no de mimesis (imitación), sino de mimesis (representación). Según explica la maestra Ortiz Naranjo desde Paul Ricoeur existen tres momentos en esta nueva propuesta; En la mimesis I nos encontramos en los terrenos de la "normalidad", de la acción normalizada y plana donde los acontecimientos suceden, uno tras otro sin un aparente sobresalto y donde la temporalidad, los agentes, las espacialidades, las acciones, las circunstancias, los efectos operan bajo los dominios

de la habitualidad, de la lógica esperada de los hechos. En la mimesis II algo sucede con esa “normalidad”, algo irrumpe cortando el transcurrir aparente de las acciones. El efecto de esa mimesis II, donde existe el sobresalto, donde se perturba la cotidianidad y posible adormecimiento de los sentidos, el intelecto y las capacidades humanas posee tal efecto que requiere una reacción del sujeto que intenta hacer comunicable esa experiencia a través de los medios que posea, esta perturbación acude a nuestra experiencia como anómalo, insólito e inesperado creando una nueva habitualidad, una nueva normalidad que reconstruye la experiencia (mimesis III). En consonancia con el carácter vinculante que se desea aplicar a este trabajo investigativo, se hace necesario destacar una de las características que Ricoeur evoca respecto a la mimesis III asociada a su carácter vinculante: “diré que mimesis III marca la intersección del mundo del texto y del mundo del oyente o el lector: intersección pues, del mundo configurado por el poema y del mundo en que la acción efectiva se despliega y despliega su temporalidad específica” (Ricoeur, p. 140, 1995)

La anterior descripción, comprime considerablemente la riqueza conceptual que introduce Ricoeur en esta nueva forma de comprender la mimesis aristotélica. Nos alejamos de un modo considerable de una visión imitativa o reproductora del mundo, y nos instalamos desde una mirada que involucra la creación y transformación.

Por ello, creo pertinente que el concepto preciso para referirnos al objeto de indagación de esta propuesta sea concebido como *representación del maestro*, ello porque lo aquí pretendido toma del concepto de mimesis su intención primaria de usar el proceder creativo como fuerza para representar a través de la música y la palabra lo que significa ser maestro en un contexto particular que se sitúa dentro y fuera de la escuela.



Capturar el aliento  
Autor: Jesús Atienza

<http://www.titeresante.es/2017/04/exposicion-capturar-el-aliento-de-jesus-atienza-en-el-centre-cultural-albareda-de-barcelona/>

Por lo anterior, y su inicial intención de reconstruir narrativamente mi experiencia, se espera del lector no buscar un indicio o afirmación categórica que se vincule a una definición esencialista y última de lo que es ser maestro, profesor, docente, formador etc... encontrará una historia, un relato, una representación de lo acontecido que posiblemente altere y resuene con experiencias propias, pero espero, aun así, vinculantes.

En atención a este proceso (mimesis), toma una notable relevancia su presencia en este trabajo investigativo: por un lado, se expone la naturaleza del objeto de estudio al resaltarse el carácter representativo que involucra, pero así mismo, se acentúa la efectividad de este proceso de investigación. Si las acciones aquí representadas tan solo describen unas acciones no anudadas, una recolección de anécdotas o una descripción llana de una experiencia individual, y no hay irrupción, y se mantiene la normalidad paradigmática del mundo y no se evidencia una

deconstrucción y posterior transformación de lo habitual, y, además, este camino, esta experiencia, no resuena en otros, no evoca en otros una irrupción al ser leída o escuchada no cumpliría su cometido...

Como puede observarse, es indispensable en un proceso de construcción de conocimiento reconocer qué otras iniciativas han indagado de manera cercana aquello por lo cual nos preguntamos. Confluyen en nuestro caso el objeto y el método en la medida que precisamos de objeto al maestro, y a la investigación narrativa como perspectiva para apreciar ese objeto. De tal manera que, estas narraciones a modo de antecedentes prefiguran no solo un rastreo preliminar de lo que se ha dicho del maestro en forma narrativa, sino también que corresponden a proposiciones epistemológicas que enriquecen el vocabulario de comprensión. Toma total propiedad esta búsqueda preliminar de narrativas en la manera en que aportan herramientas conceptuales para clarificar lo pretendido; en ese caso, no solo se puede hablar de puntos de referencia previos, sino también de una construcción conceptual colaborativa. Estas referencias, en términos metodológicos poseen de acuerdo a lo anterior una doble función: evidencian antecedentes de la propuesta de investigación y crean un campo o marco conceptual.

A continuación, se hace imprescindible la presentación de algunos trabajos investigativos y teóricos que han sido considerados pertinentes y relacionados a este trabajo. Muchos conllevan un acercamiento al objeto de estudio de este caso optando por la vía narrativa, y otros abordan el camino narrativo como alternativa de investigación en educación. En ambos casos se hace necesaria su presentación para comprender los acercamientos y propuestas sugeridas desde el enfoque narrativo. También es de destacar que estos trabajos encubren aspectos conceptuales que serán precisados a continuación que de manera un poco violenta con el lector le brindarán herramientas asociadas a conceptos fundamentales de esta propuesta: identidades y representaciones del maestro, creación sonora, música, investigación narrativa, fronteras de la escuela, etc... Algunos pertenecen a trabajos del espacio regional, otros al nacional y otros de Latinoamérica y Europa. Debido a la cantidad de trabajos y con la intención de optimizar la presentación de la información, procedo a presentar el siguiente cuadro descriptivo. En primer lugar, aparece un cuadro que presenta algunos trabajos investigativos asociados a los ya presentados previamente, en segundo lugar, aparece un cuadro que presenta la información de carácter conceptual que se estimó pertinente para los intereses del trabajo:

### **Antecedentes:**

*La narrativa autobiográfica generada a partir de la experiencia estética con la música*  
(2016)

*Milena Díaz Melgarejo*

El texto emprende una puesta en escena de dos elementos: Música y narración. Según la autora, ambos elementos pueden ser asociados con la intención de lograr un “lector más competente”. Para ello, se pretendió analizar el efecto que la música tiene en el cerebro y asociarlo con la literatura ejecutando un ejercicio interdisciplinar que promueva “la construcción y el aprendizaje”.

En el texto se alude a la música como una “compañera constante” inherente al ser humano al mismo nivel que la lengua. En los términos expresados en el texto se puede expresar que: “música y narración constituyen una dualidad perfecta, manifestaciones del lenguaje por excelencia” (Díaz. 2016). Destaca del texto la caracterización de la música como apoyo de importante relevancia en los procesos cognitivos, ya que permite desarrollar aspectos asociados al ordenamiento de pensamientos y al sentido que puede darse a la experiencia misma del vivir: “De este modo, y lo que se cuenta en su compañía contribuye a la razón humana en su búsqueda de criterios, orden de pensamientos y actuar consecuente” (Díaz, 2016)

La capacidad de apoyo cognitivo que ejerce la música se ve reforzada al indagar por la carga cultural que posee al ser transmisora de formas de enunciar que se han transmitido por generaciones y que simbolizan la herencia cultural de múltiples generaciones:

“La disposición musical como forma que acompaña y soporta los discursos que suenan por generaciones, creando de este modo patrones de memoria, estructuras o reestructuras de la realidad, referentes simbólicos que atestiguan la existencia del ser en el mundo y su complejidad”  
(Díaz, 2016)

La capacidad vinculante de los hemisferios cerebrales que propicia la música posibilita que se dé sentido a una realidad compleja realizando ejercicios asociativos a nivel emocional y lógico, ello gracias a la unión de los dos hemisferios en la práctica musical.

“Investigaciones realizadas por varios especialistas muestran que el cerebro requiere de patrones para entender y dar sentido al mundo. Todo el cerebro está comprometido con el análisis musical,

los dos hemisferios se activan en este proceso, y por ello tiene la capacidad de crear recuerdos de distinta forma, porque logra activar el núcleo de la actividad emocional, lo cual hace que el sonido se asocie a un pensamiento y adquiera sentido” (Díaz, 2016)

Con la intención de sustentar la presencia de un ejercicio creativo en este trabajo es de notable interés traer la siguiente cita que equipara la capacidad y sentido que crea el discurso musical como el discurso verbal; ambos corresponden a medios por los cuales es posible dar un sentido a la realidad, y por tal motivo, son de posible complementariedad en este ejercicio investigativo: “El vínculo emocional que crea la música es un medio de comunicación tan universal como el lenguaje” (Trehub S. citada por Díaz. 2016)

En la siguiente cita encontrará el lector uno de los criterios que facilitarán el acceso al lenguaje musical construido como hilo de la trama aquí construida, ya que muchos de los acentos, pausas, tonalidades y tempos de las composiciones responden a nivel dialógico con la narración elaborada.

“Podemos hallar la relación entre la estructura del texto escrito y su forma musical, este último depende y se desprende del primero” (Díaz. 2016)

*Espacios cercanos para comprender mi experiencia como músico (2014)*

*Darío Erazo Garnica*

El trabajo del maestro Darío Erazo Garnica corresponde a una indagación similar a la aquí pretendida, en ella se hace un ejercicio investigativo en el cual se narra el proceso formativo, la práctica como docente de música y las metodologías aplicadas con niños, niñas y jóvenes en fundaciones como hogares Claret y fundación caminos, lugares caracterizados como hogares de protección al menor. El texto del maestro Erazo realiza un recorrido diferenciado en cuatro

capítulos, en el primero se narra el devenir de músico a maestro, en el segundo se acentúa el recorrido por la formación musical en diversos contextos, algunos locales otros regionales y nacionales. En un tercer apartado se describe el encuentro entre el autor y su propuesta creativa a través de la forma de musical. En este ejercicio creativo indica el autor “veo en el musical parte de la síntesis en el campo de mis experiencias en el campo del aprendizaje y enseñanza de la música, de los caminos que he recorrido” (Erazo, 2014). En su último apartado, titulado *hacia el futuro* se habla sobre la intención de implicar a las familias planteando algunos objetivos para lograrlo. Así mismo se habla de las esperanzas futuras y los destinos de algunos de los estudiantes participantes en los procesos de formación. Finalmente se habla de los hallazgos significativos orientados a las concordancias con pedagogos tradicionales de la educación musical como Edgar Willems, Zoltán Kodaly y Carl Orf.

El capítulo 1 del trabajo del maestro Erazo describe un proceso transformativo en términos de identidad, ya que como su título indica, se pasa de músico a maestro, transformación de interés particular en este proyecto investigativo. Es destacable en primer lugar la alusión en el texto de lo que es llamado paradoja del músico instrumentista, señala Erazo: “La paradoja del músico instrumentista: vivir obsesionado con su instrumento y olvidarse de la vida” (Erazo, 2014, p.22) en este caso resalta una de las sensaciones de posible relación que se esperan transmitir a través de la narración creada, pues la condición disciplinar de la formación musical en instituciones académicas muchas veces generan este tipo de actitudes en los estudiantes, convirtiéndose en muchos de los casos en situaciones perturbadoras y generadoras de angustias:

“Entonces llegaban a ser profesores más por las circunstancias que por vocación, eran seres frustrados y con una rabia contenida que podía perjudicar y afectar negativamente a sus alumnos” (Erazo, 2014, p. 21)

La consecuencia de un proceso formativo con un énfasis enraizado en la técnica y el virtuosismo termina en algunos casos por hacer ver el futuro de estos profesionales incierto ya que la perfección técnica a la que se aspira se diluye con el paso del tiempo haciendo volcar su actuar profesional en el campo pedagógico, muchas veces de manera resentida con su misma disciplina musical.

“El camino del músico, en particular del intérprete de un instrumento, es un camino largo y complejo, son muchos los instrumentistas que le apuestan a ser concertistas, pero muy pocos logran el objetivo. Entonces, en la mayoría de los casos, dedican su vida a la docencia, si descubren o tienen clara su vocación, bienvenidos; pero si no, se convierten en unos profesores peligrosos, resentidos con su oficio, que pueden causar mucho daño en sus estudiantes” (Erazo, 2014, p. 22)



Esta descripción expuesta en el texto del maestro Erazo de su proceso formativo toma un notable cambio cuando se produce un proceso transformativo a través de su experiencia docente. Es en la experiencia misma, relatada, donde se descubre replicando prácticas y desde allí, asume un proceso de transformación, donde el músico exclusivamente cambia para convertirse en docente. Este cambio radical de prácticas y de proceso identitario es el elemento a destacar con relación a este proyecto, ya que se espera incluir como lente importante que exponga al maestro del umbral de la obra narrativa.

*Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido  
de ser maestro (2007)*

*Christian James Díaz Meza*

El texto presenta una aproximación al maestro con el objetivo principal de recuperar la experiencia pedagógica cotidiana a través de las narrativas del mismo quehacer rutinario. A través de la práctica narrativa se insta a pensar las acciones “simples” o comunes del día a día del maestro más allá de lo que a simple vista esto puede representar y ver estas pequeñas acciones como aquellas que desde la óptica de la narración pueden ser vistas como significativas.

Una primera clarificación conceptual destacable en el texto es la diferencia entre significado y sentido. El significado, desde postulados lingüísticos, se entiende como la posibilidad objetiva de designación dada en los signos de una lengua” (Caseriu, Pastene y Katabek, 2006) mientras el sentido “refiere intencionalidad y razón de ser en un conjunto discursivo particular” (James, 2007). Esta primera diferenciación, y la apuesta directa por el sentido más que por el significado, es lo que permite que acontezca el fenómeno narrativo como medio de transmisión de la experiencia de los maestros.

En este estadio se fortalece aún más la perspectiva narrativa aquí adoptada, pero se adquiere además un fortalecimiento a nivel conceptual de la categoría de maestro que aquí manejo. El maestro con el cual vinculo esta propuesta responde a las características que expone Christian James en este texto; el maestro del cual él habla y al cual me refiero es en primer lugar capaz de “descentrarse de la intencionalidad objetiva para abrirse a una de orden intersubjetivo” (James, 2007) Otra experiencia o característica que retomo del texto respecto al maestro es su capacidad creadora. Asunto que previamente fue introducido al proponer un ejercicio de composición musical, y que aquí toma lugar bajo lo que describe James como “el ser maestro se define en función de la capacidad para crear, innovar y producir saber en la práctica” (James, 2007), y un

tercer criterio que se desprende del texto respecto al sentido de maestro lo encontramos en lo que James llama “el apasionamiento y el gusto de ejercer como maestro” (James, 2007) Este criterio, puede clasificarse como algo etéreo o demasiado subjetivo como para ser concebido como categoría clara para referirnos al sentido de maestro que aquí se desea exponer, sin embargo, al sumirlo desde la perspectiva del mismo texto es de fácil reconocimiento ya que puede vincularse a acciones muy precisas en la práctica. El apasionamiento y el gusto por el ejercicio de maestro es apreciable bajo la constatación del reconocimiento del cambio y lo poco rutinario que puede ser. “el gusto y la pasión por ser maestro, escapan de la lógica instrumental que se reduce a lo planificado y a lo sistemáticamente organizado, al emerger como elaboraciones de sentido que dan direccionalidad al desarrollo de una práctica pedagógica creativa, transformadora e innovadora” (James, 2007)

*Creación sonora a partir de las narrativas biográficas en el aula de música: narrativas sonoras (2017) Universidad de Cantabria*

*María Elena Riaño*

En el texto La mecánica de la creación sonora de Adolf Murillo Ribes y Maravillas Díaz Gómez como coordinadores, se encuentra un buen número de reflexiones teóricas sobre la música y su creación. El texto de María Elena Riaño llama especialmente la atención debido a la relación inmediata que se genera con la intención de este trabajo de investigación. El texto se divide en dos momentos, en el primero se establecen los principios de la investigación narrativa. En el segundo se hacen explícitas algunas actividades realizadas con el colectivo docente que participó de la experiencia el cual fue estimulado a través de la perspectiva narrativa para la creación de representaciones sonoras.

En primer lugar, destaca la coincidencia con otros textos de aludir a la capacidad creadora como innata en el ser humano. Esta capacidad es ampliamente expuesta en la etapa infantil, pero su permanencia en nuestra condición vital es característica. Aludiendo a la investigación en las artes desde Borgdorff (2005) se habla de la posibilidad que se abra al concebir el proceso investigativo de manera integral, ya que en este postulado se habla de una integración entre sujeto y objeto de investigación. En la investigación en las artes desde la perspectiva de la autora y de Borgdorff se entiende que “no asume la separación de objeto y sujeto, y no contempla ninguna distancia entre el investigador y la práctica artística (citado por Riaño, 2017, 110) La articulación de la creación sonora a este respecto, se logra gracias a algunas pautas que son incorporadas en las creaciones sonoras del relato que aquí se construye gracias a que: “la realización de narrativas biográficas a través del lenguaje sonoro es una buena forma de lograr tal fin, pues permite (des) recorrer el camino personal en un viaje imaginario a lo largo de la experiencia vital hasta un momento concreto, elegido y único” (Riaño, 2017. P. 111). Es de suma importancia, citando a esta autora lo que implica la acción de recordar, y las demás acciones que conlleva: “Recordar es escuchar (se), es mirar (se), es rememorar (se), es percibir (se), es reconstruir (se), es conocer (se)...” (Riaño, 2017, p. 113) Esto plantea que recordar corresponde a una acción compleja que requiere poner en funcionamiento no solo la capacidad descriptiva de los acontecimientos; implica todo un ejercicio complejo de agudizamiento de sentidos, sensaciones, acontecimientos, percepciones y disposiciones del sujeto que permitan una reconstrucción del pasado.

Para especificar lo anterior, la maestra Riaño realiza una descripción de propuestas de aula en las cuales las actividades, especificadas en su paso a paso podrían ser guías relevantes en los procesos de construcción de narrativas sonoras.

*El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: el caso del especialista de música(2013) Universidad de Zaragoza*

*José Luis Aróstegui Plaza*

En el texto elaborado por José Luis Aróstegui, se hace una referencia directa al concepto de identidad social, concepto de notable relevancia en la intención de representar la imagen del maestro que presenta este ejercicio investigativo. Toma notable relevancia la caracterización del

profesorado de música en este ejercicio para luego realizar algunas conclusiones que pueden ser aplicables al profesorado en general.

El objeto de estudio de esta investigación, la representación del maestro en el umbral de la escuela, requiere una delimitación que de mi parte es de necesaria relación con la identidad social y profesional. En ese caso, este trabajo esclarece la importancia que asume la comprensión de la identidad desde el campo pedagógico, pero así mismo desde el campo musical indicando inicialmente las repercusiones que inciden desde la delimitación de la identidad:

“Así, el concepto de identidad social se hace clave para comprender, por un lado, por qué el profesorado enseña del modo en que lo hace, adhiriéndose a determinadas prácticas y desechando otras y, por otro, porqué el alumnado aprende cosas diferentes con el mismo proceso de enseñanza” (Aróstegui, 2013, p. 146)

Partiendo de estas implicaciones del proceso de identidad de una práctica pedagógica, se define a la identidad desde lo que postula Bourdieu como: “La identidad podría resumirse en que ni conocimiento ni identidades son naturales o fijas, sino construidas en un contexto histórico, social y cultural preciso mediante la apropiación de discursos y practicas prominentes y específicos por cada contexto” (Bourdieu citado por Aróstegui, 2013, p. 146)

Teniendo la anterior claridad, parto de identificar a través del relato creado y de la narrativa sonora estas construcciones identitarias que posibiliten representar una práctica, unas maneras y modos de hacer contextualizados. El contexto, en este caso retoma de cierta notoriedad, ya que es este en específico quien describe el lugar específico donde podemos ubicar la frontera o umbral de la escuela descrito en el título. De este modo, se articula el objetivo general de representar al maestro reconociendo sus características identitarias en contextos específicos, pero así mismo se justifica el uso de la narración en acuerdo con Sfard y Prusak cuando afirman que: “sugerimos que las identidades pueden definirse como el conjunto de relatos sobre las personas o, más concretamente, como aquellas narrativas sobre que son materializados, atribuibles y significativos” (Sfard y Prusak citados por Aróstegui, 2013, p. 149)

Un aspecto que llama particularmente la atención al final del texto, corresponde a la clara diferencia que se establece en el campo identitario profesional en el campo musical, pero de posible amplitud en otros campos. Se alude a la clara identificación o diferencia entre músicos educadores y educadores músicos, identidades que serán de notable relevancia en la construcción del relato. En la primera se habla de un dominio del campo disciplinar exclusivamente, asumiendo

al campo disciplinar como un fin en sí mismo, en la segunda, la música es considerada más como un medio en el proceso de educación.

*(in) visibilidades afectivas: metodologías artísticas en la investigación narrativa (2020)*

*Francisco Ramallo*

Este texto, de especial importancia, defiende desde la investigación en el campo pedagógico la posibilidad de alejamiento del grafocentrismo como único camino de construcción de conocimiento. Para ello, pone en el escenario un elemento fundamental y poco usual en las investigaciones tradicionales que puso en tensión los modos en los cuales se advierte la manera de investigar en el campo educativo: el estudio de los afectos.

Se enmarca también en este trabajo su defensa en el uso de la narrativa como ejercicio artístico creador, que, al proponer otras posibilidades, amplía el campo en ocasiones reducido en que se postula la construcción de conocimiento.

Toma total propiedad su citación porque sostiene la propuesta que aquí se hace de representar una experiencia no solo desde el ámbito racional, sino también afectivo a través de la creación sonora. La investigación narrativa en ese caso es el justo medio que posibilita encontrar las construcciones racionales y artísticas.

Quizá la idea que de manera directa repercute y sustenta lo aquí pretendido parte de situarme en la misma línea que propone el autor de “usar” las artes como medios de representación del mundo de la vida, y vislumbrar lugares desde donde no se ha hablado previamente, o tal vez sí, pero sin el uso directo del “hacer artístico”. Se enuncia en el texto, siguiendo a Hernández (2008) respecto a los tres paradigmas de la investigación basada en las artes que su elemento común es la creatividad (Ramallo, 2020, p.445) y la imperiosa necesidad de un hacer que conlleva el uso de esa creatividad.

Las artes llevan *el hacer* al campo de la investigación, a partir de tres aspectos centrales: utilizarelementos artísticos y estéticos – generalmente no lingüísticos- buscar otras maneras de mirar y representar la experiencia y tratar de desvelar aquello de lo que no se habla (Ramallo, 2020, p.445)

De este modo, partimos en primer lugar de un compromiso anti hegemónico de considerar y construir conocimiento al propiciar otros modos del conocer, y, por otro lado, al introducir estos

modos alternativos de representar se abren nuevos campos o perspectivas para observar y comprender el mundo de la vida.

En el campo pedagógico esto resulta de suma utilidad ya que se desestima una única manera de comprender los fenómenos asociados a la educación, reducidos en muchos casos a una explicación descriptiva o aparentemente imparcial de los hechos, sustentada bajo categorías rimbombantes de análisis. Además, se abre nuevas posibilidades de representación a través de nuevos lenguajes, en este caso artísticos, que vinculan al maestro a una práctica relacionada a la creatividad, a la afectividad y al mismo talento que en muchos casos es apreciable y desestimado porque la función del maestro es enseñar y nada más.

- ¿Le gusta? ¿le parece que contextualiza y expone al lector un marco con el cual leer apropiadamente esta narración? O mejor ¿le parece un buen pastel para leer el relato?

- No sabría decirle... si cumple su función eso depende del lector. En mi caso logro leer y en especial percibir con los sentidos la línea del relato gracias a la música y el sentido que esta tiene en mi historia... así, creo que se cumple lo que una vez leí: “leer es una fiesta para la imaginación e incluso para el cuerpo” (Agudelo, 2012) Si logra esto en el lector cumplirá su cometido. Yo soy su primer lector, hasta ahora no hemos terminado y ambos tonos, el escrito y el musical cumplen su objetivo conmigo. También debe considerar que existe un límite que se impone a esta empresa por más que usted se esfuerce; leer y entregarse al sentido del texto solo se completa cuando el lector se adentra y acepta el pacto que el mismo texto propone. Considere que encontrará lectores y oyentes que “leerán bien” lo aquí consignado, en este terreno usted no puede afectar solo confiar en el lector...

Leer bien, o leer de otra manera, significa meterse en el texto como lo hace Alonso Quijano, e inventarse la aventura de la lectura y la aventura de la vida. Implica entonces un entregarse con el cuerpo al texto, no para confundirse con un personaje sino para saber que estamos cerca del personaje. Leer literatura es sabertambién que hay unos niveles, unas estrategias, unas estructuras, pero que el texto habla porque hay alguien que lo escucha. (Agudelo, 2012, p. 25 – 26)

-Retomando ¿no cree que exagera un poco? Si era su maestro y usted ya ejercía quiere decir que aprendió de alguien que fue buen maestro. Se dice que reproducimos las maneras en que fuimos educados, casi que somos el reflejo de quienes fueron nuestros maestros.

-En música sí que pasa, y en general en las artes. “éste debe ser discípulo de tal maestro; se nota en los temas, los colores, las formas, las obras que ejecuta y cómo las ejecuta”. Eso parece advertir su afirmación, y creo que es verdad solo que es incompleta. Hay un modo particular en que se

desarrolla un impulso “donde formar es preservar la vida del otro” (Echeverri, 2002, p. 3) Es atender a su cuidado intelectual pero así mismo a su sensibilidad ante el mundo. Mire, esto para mi es difícil de comunicarle, solo recuerdo que pasó el día que me di cuenta que no quería pasar toda mi vida encerrado tocando un instrumento de día y noche. ¿Para qué? ¿Para ser reconocido como un magnífico ejecutante? ¿Y dónde quedarán los males que los años traerán? Ese día me sentí un mono de circo. Comprendí que no podría vivir eternamente sujeto a mi instrumento y al deseo de reconocimiento. Supe además que esa gloria que tanto buscaba posiblemente no sucedería ... me vi anciano y solo incapaz de sujetar con ambas manos aquello que más alegría traía a mi corazón. ¿Y si un accidente, por insignificante que fuera sucediera como a Jonathan, mi amigo que por robarle unas monedas fue cortado en la muñeca con un vidrio por un habitante de calle? Todo, absolutamente todo por lo que se ha trabajado con esmero durante tantos años parecía valer unas cuantas monedas. Recordé cómo me contó esta escena Jonathan. Recordé las lágrimas en sus ojos y el dolor de dejar definitivamente su proyecto de vida. Observé mis manos y sentí como nunca un dolor fantasma de verlas hechas pedazos y quise esconderlas, protegerlas ante cualquier peligro que inesperadamente apareciera. Esto que le cuento pasó por mi cabeza mientras cerraba un día la puerta del salón de clase. Me dirigí por el patio a la salida y pasé por un costado del aula de tercero. Por la ventana asomaron cuatro rostros, todos ellos conocidos, sonriendo y diciendo: ¡Hola profe, chao profe!... yo solo pude sacar una pequeña sonrisa y mover mi mano con un gesto de despedida... luego miré a la maestra de tercero y supe lo que había pasado: me partí ese día. La maestra no estaba haciendo nada especial. Estaba sentada dirigiéndose al grupo, pero en sus modos, en su estar sentada recordé lo que es Clotilde: “Ella es una maestra desde la intimidad, no desde el simulacro, ser maestra es algo tan natural como caminar, reír o ir al baño” (Echeverri, 2002, p. 7) yo estaba roto y la maestra estaba allí señalándome algo con su rostro, con su estar en el aula ... me miró y no la vi a ella, era yo en su lugar. Con este quiebre se despertó lo que se puede llamar al igual que Clotilde “un nacimiento de hábitos, especialmente de protección y conservación” (Echeverri, 2002, p. 7) hacia mis estudiantes.

- ¿y qué pasó en los siguientes días? Con la orquesta infantil que querían conformar... ¿lograron asistir a los ensayos y logró funcionar?

- Hay cosas inevitables que sabemos que sucederán. Los sábados puntualmente recorríamos parte del municipio en un colectivo pequeño con un total de quince estudiantes y algunos padres y madres de familia. Durante la semana noté que las clases se orientaban al estudio preparatorio de las obras para ensayar al sábado con el maestro exclusivamente. No hacíamos música por querer

hacerla, la hacíamos como encomienda, como encargo de alguien que nos vigila y castiga de no cumplir. Durante los ensayos se hicieron reiterativos los llamados de atención hacia los “niños de afuera” porque aún tocaban mal. No sé decirle si esto fue así...los gritos, gestos y reclamos del maestro parecían dirigirse a un solo lugar... incluso al punto de indicar silencio a los “niños de afuera” ... sonaba igual... las mismas desafinaciones y errores ... pero al terminar solo una parte era la culpable. Pasaron así dos meses y un día Y me llamó: *te tengo buenas noticias, hicimos una evaluación de los docentes y estamos muy contentos por el programa de descentralización que has manejado... pero creemos que debemos asignar a alguien más para continuar el proceso. Tu eres excelente como iniciador y por recomendación del maestro creemos que este es el punto donde debes iniciar un nuevo proceso y dejar a estos niños en manos del maestro... a partir del lunes él seguirá con tu trabajo. Por tu tipo de contrato no haylío en cambiar las cosas así... así que a partir de hoy no tienes que volver...*

- Te despidieron amablemente... por recomendación de tu maestro...

-Sí, entre líneas esas eran las buenas noticias. Llevé al grupo de nuevo al barrio del que habíamos salido sabiendo que ya no volvería con ellos. Fue silencio ese recorrido... creo que todos en el vehículo sabíamos que todo había acabado...

- Aquí inicia su trabajo en Comfenalco. Me imagino que no fue fácil ingresar en esa empresa.

- No, aun me quedaba un capítulo más en la escuela de música. A pesar de haberme retirado del proceso de descentralización en G y no estar contratado formalmente, para el siguiente semestre me llamaron para realizar las pruebas de ingreso a la escuela de música. En poco tiempo adquirió gran popularidad y debido a la demanda cada vez mayor de estudiantes con deseos de ingresar fue necesario hacer estas pruebas de ingreso. Cada semestre durante tres días en horario nocturno se conformaban grupos de 30 estudiantes que aspiraban ingresar. Durante dos horas cada día debía evaluar las competencias musicales básicas de los aspirantes y generar un dato cuantitativo que lo ponía en una lista de resultados. De acuerdo a los cupos que cada maestro de instrumento disponía los estudiantes podían o no ingresar a estudiar en la escuela. El primer semestre que realicé dicha tarea fui remunerado y recompensado con algo de comer. Para el segundo semestre que realicé dicha tarea fue una u otra cosa. Para el tercer semestre fue solo el refrigerio, y finalmente la tarea se convirtió en un voluntariado. Luego, en casa, debía evaluar los resultados de los 30 estudiantes en cada actividad planificada para dejar consignada una nota definitiva, trabajo que por lo regular tomaba largas horas. Esa última vez, llegué temprano con la lista de estudiantes clasificados en orden de acuerdo a su nota definitiva. Y tomó la lista y me agradeció tener puntualmente la tarea encomendada. Luego, con voz pausada me indicó que la



directora no estaba, que había visto la lista de docentes programados para el semestre y que mi nombre no se encontraba allí... que ella, personalmente, estaba muy agradecida de tanto que había hecho en la Gabriela, sin embargo, no podía hacer nada...

- ¿Y aun así lo llamaron para hacer las pruebas de ingreso?

- Sí, los demás maestros no tenían intención de hacerlas desde que se dejó de pagar, más aun sabiendo que normalmente siempre se debían salarios de años anteriores. Mire, creo que por allí pasaron gran parte de mis compañeros universitarios en busca de trabajo. Todos creían encontrar un lugar en el cual vivir de su oficio, pero la variedad de rostros que entraban y salían fue tal que en un punto se acabaron, nadie quería trabajar allí y se optó por tomar a los estudiantes más aventajados de cada instrumento para que ocuparan el lugar de sus maestros. Al retirarme ese día de la casa de la cultura supe inmediatamente que la ruptura del otro día era irreparable; me sentí decepcionado y usado... ¿Qué había hecho? ¿Para qué tanto esfuerzo? ¿Para quiénes había trabajado? ¿Para qué tocar tanto un instrumento?... Decidido al otro día me dirigía la facultad de artes y busqué a mi maestro de guitarra. *Me voy a retirar maestro... no veo sentido en continuar, acabo de comprender algo que acabo de perder – Muy bien, es tu decisión, ya no tocabas igual desde hace varias semanas. ¿Y qué vas a hacer? – No lo sé, solo sé que no quiero seguir. – bueno, a donde vayas... hazlo bien.* Ahora estaba sin dirección, sin saber qué hacer y a merced de una ruptura interior. Sonó el teléfono y era Y... - vamos a darte los dos niveles introductorios a la guitarra, empiezas mañana a las diez de la mañana con nivel uno. Simplemente acepté sin pensar que acababa de renunciar hace pocos minutos con mi maestro a continuar con la guitarra y al mismo tiempo acepté formar a otros en este instrumento... ¿sería capaz?

-

#### IV

#### *La lucha con el ángel*

- Todo el tiempo una especie de remordimiento contaminaba mis clases. Allí estuve los siguientes cuatro años y medio como maestro del nivel 1 y 2 de guitarra clásica. Los niveles superiores del 3 al 5 los dictaba mi primer maestro de guitarra y hasta hace poco compañero de estudios universitarios. Creo que nunca sospechó que había renunciado a mis estudios universitarios de guitarra, o sí sabía, pero comprendía lo fácil que era para cualquier persona claudicar de una empresa tan exigente. Diseñamos el currículo de los niveles, compartimos algunos espacios de

disertación sobre el futuro de la escuela y sus constantes deficiencias administrativas... el crecimiento de la escuela sufrió para este momento un punto desbordante, al punto de tener que buscar espacios alternativos donde dictar las clases. Todo un edificio que anteriormente oficiaba como sede de bachillerato nos fue alquilado y fue necesario solicitar más espacios.

- ¿Gracias a ese crecimiento mejoraron sus condiciones laborales?
- Claro que no. Las garantías laborales fueron siempre las mismas: nulas. Había maestros a quienes les debían sueldos de años anteriores y a quienes se les exigía pagar su seguridad social.

Hubo un caso en que entre algunos maestros juntamos algo de dinero para comprar jabón y desodorante para uno de nosotros. Era indignante el trato al que se sometía a los maestros hasta que hubo momentos de total desesperación y decidimos (solo algunos) entrar en un paro académico hasta que nos pagaran los salarios atrasados. Aquí tengo una fotografía de una marcha con mis estudiantes de guitarra. Todos nos apoyaban y comentaban en clases lo inaudito del trato con los maestros de la escuela; usaban el programa para sus propagandas políticas y eventos privados mientras los maestros en sus casas sin jabón y desodorante.



### *La lucha con el ángel*

Fue una lucha constante entre maestros y cargos administrativos. Un proyecto que inició con unos pocos cursos en la casa de la cultura cerro del ángel se convirtió en algunos años en toda una empresa donde la demanda cultural de un municipio se reflejaba semestre tras semestre. Frente a este aspecto recuerdo muy bien las palabras de algunos maestros a quienes parecía importarles poco la exigencia que como gremio hacíamos unos pocos por las mínimas garantías laborales. Opinaban que estaban de acuerdo en el trato indigno que se nos ofrecía al no tener garantizados los mínimos derechos laborales, pero optaban por continuar con sus clases y no involucrar a los estudiantes en dichos temas. *“llevamos un proceso pedagógico muy afianzado, interrumpirlo por estos temas que nada tienen que ver con lo pedagógico no me parece adecuado”* – esta fue muchas veces la respuesta de algunos maestros o *“yo los apoyo, pero no puedo acompañarlos en las reuniones ni en las marchas... además, no puedo parar las clases, si lo hago, ustedes saben lo que pasa...”* de poco o nada servía intentar convencer aunque fuese a algunos pocos de lo necesario de involucrar a los estudiantes en temas que directamente los afectan, quizá temas que se encuentran por fuera del currículo oficial, pero que irremediamente los afectan e inciden en su formación... allí estaba de nuevo con la idea de la escuela burbuja; aislada y no contaminada de lo que sucede por fuera de sus muros. El mundo, como eso común que nos acontece de distintas maneras pareciese en un paréntesis llamado escuela que selecciona y no permite el ingreso de lo que cotidianamente nos pasa. Este, un espacio diseñado como dispositivo cultural poco a poco se

configuró como un paréntesis instalado en las mentes de sus maestros que imposibilitaba comprender la formación más allá de lo disciplinar ... la escuela de música dejó de ser un espacio de formación, para convertirse en un espacio técnico donde lo común del mundo perdía su continuidad, donde la vida se dividía en el adentro y el afuera... “La educación es un dispositivo para transmitir mundos y renovarlos. La escuela representa al mundo, a los mundos. Y su tarea tiene que ver con hacer al mundo público y con hacerlo común” (Carreras citada por Larrosa, 2020, p. 41)

- ¿Esta fue una constante? es decir ¿siempre se afectaron las garantías laborales de los maestros?
- A pesar de mi edad y lo poco que me afectaba, observé durante mucho tiempo aquel comportamiento como algo normal. Solo al conocer las realidades que mis compañeros vivían con sus familias y los malabares que mensualmente debían hacer para pagar su seguridad social comprendí la situación. Además, el desfile de maestros que constantemente iban y venían en la escuela y los constantes disgustos en los pasillos por lo menos llamaban la atención y hacían cuestionarse por lo que estaba sucediendo. En más de una ocasión nos vimos envueltos en reuniones y eventos públicos de carácter político y rodeados de personas tan “poderosas” que no entendíamos cómo podíamos estar inmersos en una lucha cotidiana por sobrevivir cuando parecíamos ser tan importantes. Estas observaciones parten en principio, creo yo, de evaluar la práctica del maestro desde la perspectiva que posibilita el umbral. Mire, ha sido común para mí considerar este punto por el motivo de moverme en medio de estos espacios de formación. En ellos se simula y se crea una dimensión ficticia de pertenencia a lo que se puede considerar la escuela regular, pero allí acontecen fenómenos que permiten conocer las fuerzas que desde fuera se comienzan a imponer para determinar qué, cómo y para qué se enseña. Creo que lo mismo pasa en la escuela solo que de una manera menos abrupta. Aquí, en estos lugares, esto apenas comienza a implementarse porque de a poco se ha adquirido fuerza y una posible representación pública... en el umbral los procesos abruptamente acontecen y evidencian las fuerzas en pugna por el poder que se ejerce sobre la escuela y la sociedad misma. El maestro, en ese caso, media en esa pugna incorporando prácticas, acciones o discursos que inevitablemente afectan los procesos de formación. En ese caso, coincidiendo con Larrosa, el maestro representa ese límite que separa los espacios y los tiempos e induce a considerar no solo lo curricular sino también lo extracurricular. El ejercicio político de una comunidad se ve alterado desde las decisiones que el maestro implemente. Siguiendo esa línea que plantea Larrosa, el maestro claramente separa, pero paradójicamente con esa misma acción un paradigma que incide directamente en la

escuela.

En cualquier caso, y volviendo a la figura del pedagogo, no cabe duda de que su oficio, su hacer, consiste en separar a la gente de los espacios, los tiempos y las ocupaciones habituales (en sacarlos de casa, podríamos decir) en acompañar su desplazamiento hacia la entrada de la gruta (tratando de que no se distraigan por el camino y de que no se dejen distraer por otras curiosidades que puedan aparecer por ahí) y en tutelar su pasaje del umbral que separa y a la vez comunica el exterior con el interior (forzando la voluntad y el coraje necesarios para entrar en la cueva) (Larrosa, 2020, p. 126)

Creo que la dirección limítrofe acontece más como vínculo. Y creo, además, que las distracciones que aparecen por ahí, los conejos blancos de Alicia también conducen a nuevas grutas y umbrales, y estos son aprovechables como oportunidades donde la extracurricular premeditada o casualmente acontece.

-En este cargo, según me cuenta... trabajó desde el año 2010 hasta el año 2014 ¿qué lo hizo retirarse? o ¿fue despedido?

-Durante esos años estuve a cargo de las personas que de manera inicial se acercaban al instrumento además de dictar algunas clases teóricas como armonía musical, entrenamiento auditivo y apreciación musical. Para todas estas materias no había algo así como un currículo, existía una especie de acuerdo general de lo que más o menos debería saber un estudiante en cada nivel, pero no de una manera muy precisa. Esto se convirtió de a poco en una gran oportunidad creativa a la hora de diseñar cada clase. Desde el tema hasta la metodología podían ser diseñados sin la menor intervención. Varios de los procesos, ejecutados en espacios educativos públicos poseían igual característica, yo mismo lo evidencié en el proceso anterior en la Gabriela, donde la libertad en la ejecución era total por parte del maestro. Para el año 2014 tomé la decisión de desistir y retirarme voluntariamente de la institución. La razón precisa de esta decisión se encuentra en que la lucha había cesado; Ya no era un músico, era un maestro...

# La lucha con el angel

Cristian Moná

Guitar  $\text{♩} = 80$

Gtr.  $\text{♩} = 80$

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

## V

*Sonidos y Palabras*

Durante algún tiempo busqué alguna posible oportunidad de instalarme en una institución educativa como maestro mientras estudiaba la carrera de educación. En las entrevistas no sabía cómo presentarme; sé y he tenido experiencia como músico, pero estudio una carrera profesional en educación en letras. Por azar, un día recibí una llamada de una entidad para presentar unas pruebas de selección. Sin otra posibilidad decidí asistir a dicho encuentro para aspirar a un cargo como empleado de Bibliotecas.

En poco tiempo ya me encontraba en una inducción y recibiendo el puesto al que por azar había llegado. *Lo que más nos interesó de ti es que sabes de literatura y música... a partir de mañana estarás en estas dos instituciones realizando talleres de promoción de lectura durante la mañana de manera complementaria... esperamos que uses también la música con los grados cuarto y quinto. Revise por favor los formatos que requerimos diligencie para cada sesión... usted ya sabe qué tiene que hacer... Para nada... realmente no sabía qué hacer...*

El primer lugar al cual me dirigí fue la Institución educativa la Camila. Curiosamente coincide el ser un lugar periférico del municipio donde hasta hace poco también incursionaba en la escuela con un programa complementario. Ahora hacía lo mismo, pero en otra institución y con otra disciplina.

- Propiamente ¿qué debía hacer allí?

-Debía promover la lectura con niños y niñas del grado tercero y cuarto en jornada contraria a su jornada escolar. Para ello podía disponer de todo tipo de estrategias que estuviesen a mi alcance. Este tipo de libertad parecía angustiar notablemente a mis otros compañeros de trabajo, ya que, debido a su inexperiencia y falta de conocimiento en temas de literatura infantil, pedagógicos e incluso vocacionales existía siempre la exigencia de alguna guía o manual de talleres que les indicara cómo dictar una clase. Siempre tuve muy presente la manera en que me aproximaba a un nuevo grupo de estudiantes. Había trabajado ya con niños y niñas de educación primaria, con adolescentes, jóvenes, adultos e incluso adultos mayores. Ello me hacía sentir confiado y otorgaba cierta tranquilidad para planear un encuentro. Similar a la experiencia anterior, no hubo una

inducción o preparación para la ejecución del programa y creo que sin esa experiencia previa difícilmente hubiera logrado ser parte de este escenario.

-Buenos días... vengo para realizar el taller de promoción de lectura.

- Buen día, en poco llegará el grupo. Si quiere prepare el espacio y me dice si necesita algo.

- ¿Sabe cuántos estudiantes vendrán?

-Creo que todo el grupo, un total de 37 estudiantes. Mire, ya están ingresando algunos...

Un escalofrío intenso corría por mi cuerpo. Nunca había visto tal cantidad de niños dirigiéndose en correría hacia mí... uno por uno pasaba saludando espontánea e inquisitivamente al sujeto que a un costado de la puerta no sabía qué hacer o pronunciar...

- ¿Cómo eran esas clases? ¿Qué libros llevaba? ¿Qué estrategia pedagógica utilizó? ¿Qué acción concreta llevó a cabo?

-Me paraliza usted con esas preguntas ¿Me creerá si le digo que no sé contestar? Siempre tuve la certeza de que mi experiencia me brindaba una seguridad estable y ajena de nerviosismos, pero no, y aún pasa. Necesito tener a la mano un plan que me indique qué hacer. Cuando enseñaba a tocar un instrumento musical, lo admito, la reverencia de los estudiantes por quien poseía el saber es tal que no era necesario demostrar lo que se supone saber. Esto era muy reiterativo en población adulta; el maestro puede ejecutar algo “sencillo” que despierta total admiración del estudiante y con ello tendrá para ganar su respeto por todo el curso. Estos niños y niñas estaban allí sin la menor idea de quien era yo o qué pretendía. Esto demuestra una presencia importante del “yo” en el primer caso, pero en el segundo caso, mi talento no estaba en examen, mi reputación era totalmente nula; el “yo” en este caso no poseía una relevancia que me asegurara un reconocimiento.

Puedo decirle que mi cuaderno de apuntes se convirtió en mi tabla de salvación. Recuerdo que dividí el encuentro en varios momentos; un primer momento de lectura, un segundo momento de escritura, un tercero de actividad manual y un cuarto de evaluación. ¿por qué así? Porque me parecía lógico dedicando a cada momento un total de 20 o 25 minutos. Llevé para esta primera clase el cuento “Choco encuentra una mamá” de Keiko Kasza. Lo saqué del bolso y cuando iba a disponerme a leer una pequeña voz entre todas las que estaban en la mesa de la biblioteca preguntó: profe ¿usted cómo se llama? La bibliotecaria se rio un poco, tomó aire y con voz fuerte solicitó atención. *Quien nos acompaña el día hoy es el profe Cristian, él dictará el taller de lectura durante todo el año, espero se porten bien... bien pueda profe...* Creí que todo había



acabado, había olvidado saludar, decir quién era y qué demonios estaba haciendo en ese lugar. De nuevo puse los ojos en ese grupo de pequeños que me tenían paralizado ... reiteré la información que acababa de dar la bibliotecaria con un tambaleo mandibular que evidenciaba mi inseguridad... con voz más trémula presenté el texto que tenía entre las manos diciendo su nombre con voz gruesa y quebrada... - *¿Keiko? ¿Así se llama?* - Sí, es un nombre un poco extraño para nosotros ya que proviene de Japón, la escritora es japonesa... - *¿y eso qué es? ¿un pájaro?*

– Miré la portada y no supe qué contestar. No había leído el cuento aún y ya había preguntas que me corchaban, no consideré antes qué era choco, el personaje del cuento, y solo admití que efectivamente parecía un pájaro pero que no estaba seguro. En mis adentros sentía que todo se caía ¿qué hacía en ese lugar? ¿no estoy preparado? ¿cuánto falta? ¿qué hago ahora? ¿sigo con esto? ¿Puedo enviarlos al salón?... seguir con el plan. Abrí el cuento leyendo nuevamente su nombre, así como el de su autora y comencé leyendo la primera página...No sé cómo explicarle esto ... creo que en ese punto yo era otro. Me escuchaba leyendo cada palabra y no me reconocía, me sentía otra persona, otro ser... por momentos observaba al grupo y sus ojos grandes estaban fijos en mí y no lo podía creer. ¿Dónde estaba yo? ¿Qué causó la transfiguración de un ser asustadizo a un narrador expresivo de un cuento del cual no sabía quién era su personaje principal? No podía leerlo de corrido. El texto me insinuaba sus pausas, sus tonos, sus crescendos y decrecendos, las imágenes sugerían preguntar al grupo qué estaba pasando, el narrador requería del texto, el texto del narrador y ambos del público que de a poco expresaba los pesares, alegrías y anhelos que manifestaba la lectura. Mientras leía existía un combate por saber quién era quien leía y quien no lo hacía; aquel asustadizo que olvidó saludar y decir su nombre... ¿entiende esto? En el mismo éxtasis de la acción, adentro, en no sé qué lugar, continúan nuestras luchas internas que tambalean los cimientos de lo que somos o creemos ser... me descubrí como un gran fingidor con la lectura, pues “leer es fingir que algo es” (Agudelo, 2012, p. 43) y en este punto, me encontraba perturbado por no saber quién era, si fingía leer para otros o fingía ser un lector solitario. Como le indico, fue una transformación que no logro explicar pero que llenó de una enorme fuerza el resto de la clase. La lectura del cuento si se lee de corrido no duraba más de cinco minutos, pero el texto mismo, con sus inminentes encuentros con el lector cada vez nos sujetaba más. Creo que el azar de nuevo lo puedo sugerir como sabio, ya que el texto solo, bueno, acompañado por todos sus lectores de ese momento nos llevó de la mano y generó una comunión por lo cercana de su temática. Choco cuenta la historia de una especie de pájaro que busca desesperadamente una mamá, pregunta a varios animales con quienes cree tener algún parentesco, pero ninguno resulta ser esa mamá que busca. Finalmente da con la señora osa con quien pasa un día fabuloso y descubre que ella a pesar de no ser físicamente parecida a él, posee algunas cualidades que

podrían hacerla su mamá, lo invito a que busque este cuento y lo lea. Cada escena del cuento y su relato desencadenó preguntas, sugerencias, risas, angustias y una que otra queja... fue inevitable escribir en el tablero preguntas que rápidamente eran lanzadas al viento. La ruptura que generó la lectura en voz alta me llevó

a considerar algo nuevo, algo que nunca habría considerado si no tuviese esta experiencia. Adentro, tenía muy introducida la idea de que la lectura era algo privado, y en cierto modo lo es, pero la literatura, esa que convoca y une nuestras angustias se hizo presente. Con el cuento se hizo público lo que cada una guarda y quizá de otro modo no podría exponer “de lo anterior cabededucir que la literatura compensa la división de la molécula social en privado y público y resulta, por ello, paradójica, ya que es una comunicación pública de lo privado” (Zschirnt, 2002, p. 15) esta posición privilegiada que otorga la lectura con otros además genera comunión porque por momentos uno y otro participante del ritual de lectura entró y salió de sí; sus intereses privados, esos que nos mueven muy adentro se vieron reflejados en situaciones que no lo comprometen públicamente, pero así mismo le da el privilegio de vivir por momentos experiencias que quizá nunca pensó o consideró. La puerta que abrió para todos quienes estuvimos en este ritual permitió comprender lo que Christiane Zschirnt advierte como lo que hace posible la literatura: “la literatura hace posible lo que normalmente no lo es: participar en experiencias y observarlas al mismo tiempo” (Zschirnt, 2002, p. 15).

Para continuar la clase dediqué 45 minutos al desarrollo de una ficha de escritura sugerida desde un libro de texto. Para ello llevé fotocopias suficientes para entregar a cada estudiante queriendo con ello saber qué tanto leían y qué tanto escribían. Fue un espacio un poco más sosegado de trabajo donde pasaba de revista alrededor de la mesa indagando cómo desarrollaba cada estudiante su ficha y acudiendo a la explicación de la misma. Al finalizar la clase, advierto dos conclusiones de nuestro primer taller de promoción de lectura y escritura: la primera es que al grupo le gusta que les lean en voz alta y los involucren en la lectura, la segunda es que el grupo de estudiantes ya tenía como habitual seguir un trabajo dirigido desde fichas de escritura de libros de texto. Observe esta nueva partitura, la compuse ayer mientras repasaba las fotografías, informes, y demás documentos de este primer año como promotor de lectura...

## Camila

Cristian Moná

The image shows a musical score for the piece 'Camila' by Cristian Moná. It consists of seven staves of music, all in treble clef and 3/4 time. The first staff is labeled 'Guitar' and contains the main melody. The subsequent six staves are labeled 'Gtr.' and contain guitar tritone accompaniment. The score is divided into measures, with measure numbers 7, 14, 21, 28, 34, and 40 indicated at the beginning of their respective staves. The music features a mix of eighth and quarter notes, with some rests and dynamic markings.

## Camila

Ha sido muy útil recordar desde la música. Pasa como con esas canciones que nos traen de la memoria a alguien o nos recuerda un suceso en particular. Estas obras para mí significan mucho, no solo por aventurarme a componer, sino también porque traen al presente hechos que creía olvidados. Me gustaría finalizar con un recital para nuestro último encuentro ¿le parece? Lo digo porque ya no queda mucho que contar, o sí, pero no sé si para usted sea relevante.

- Usted en algo me recuerda a mí mismo. Su relato en ocasiones podría catalogarlo como un poco sensiblero, pero debo admitir que de lo que me ha contado hasta ahora hay episodios que de verdad me conmueven. Además, el discurso musical que ha creado complementa de buena manera algo que le escucho decir reiteradamente y es que usted considera al maestro como creador, artífice de nuevas cosas a partir de herramientas, materiales y utensilios previos a él, algo así como lo que hace un artesano en su pleno sentido. Las obras musicales debo advertirle que para mí evocan muchas cosas, muchas de ellas seguramente disímiles de lo que usted considera. Sin embargo, ese es el riesgo del crear, de la acción artística de evocar en cada uno

experiencias totalmente diferentes. He indagado y veo documentado este episodio de su historia en un trabajo del año 2016. El título es bastante sugestivo ¿no le parece? es llamativo lo que dice usted allí. En principio al mencionar que debe ser considerado este trabajo desde una óptica abierta, y cuando dice esto habla de las prácticas artísticas en general. En su trabajo hay un enfoque propiamente desde la música y la literatura de acuerdo con lo que me ha expuesto, pero allí habla de prácticas artísticas en general, eso no lo logro entender muy bien.

-En ese trabajo trato de exponer sistemáticamente la inserción de la dimensión estética en los procesos de enseñanza de la lengua y la literatura a través de las prácticas artísticas. Uno de sus pilares es la concepción de estas prácticas no restringidas a un grupo especializado (los artistas), sino que pueden ser practicadas por cualquier ser humano y que el maestro puede hacer constantemente uso de estas prácticas como en este caso enseñar lengua y literatura, pero así mismo lo puede hacer cualquier otra disciplina. En general, hablo de la inserción de las prácticas artísticas como medios que abren la posibilidad de un encuentro sensible con el saber. Para ello parto de una idea planteada por Katya Mandoki en su texto *Estética cotidiana y juegos de la cultura*: “pues todos los seres humanos, sin importar la cultura y situación espacio-temporal, somos básicamente criaturas sensibles, estéticas” (Mandoki, 2006, p. 29) Creyendo firmemente en este principio desarrollo y por qué no decirlo, tomé referencias de prácticas ya planteadas por otros maestros, pero introduciendo modificaciones de acuerdo al contexto. ¿Se ha percatado de la cantidad de material educativo que se encuentra documentado? Son trabajos de la mayor diversidad posible, todos ellos valiosos ya que intentan transmitir toda una experiencia, un ingenio, una inventiva de un maestro que voluntaria o involuntariamente “creó” artefactos de enseñanza. Si observa con atención ese trabajo notará que el objetivo general no posee como meta enseñar algún saber en específico, su intención gira en torno al desarrollo de la dimensión estética de los y las estudiantes con quienes trabajo. La dimensión estética la puede comprender como un área en la cual el ser humano puede ser afectado, intervenido en su relación con los objetos del mundo en un momento y lugar específico. Esta afectación según autores como Dewey y la misma Mandoki se categoriza como estesis siendo este “un momento temporal único, donde un objeto se particulariza, y llama la atención del sujeto sumergiéndolo en una relación específica” (Moná, 2016, p. 35) Pero el objeto de -o mejor dicho en-de la percepción no es uno de su tipo en general, un ejemplar de nube o río, sino esta cosa individual que existiendo aquí y ahora con todas las particularidades irrepetibles que lo acompañan y marcan tales existencias. (Dewey citado por Mandoki, 2006. P. 54) Como puede ver no es mi interés educar artistas, sino propiciar a través del arte encuentros estéticos con el mundo ...

- Revisando acá su trabajo hay un apartado llamado *plan interdisciplinario de objetivación*, funcionando este como secuencia didáctica donde se describen las temáticas, los objetivos, el cronograma y la descripción misma de los talleres. Es de notar que allí en el apartado de temáticas predominan las categorías del área de lengua y literatura. También observo que en otro lugar del texto aparece el PEI de la institución educativa y argumenta usted que la elección de contenidos estuvo determinada por este. También es de notar la presencia de referencias a textos musicales que sirvieron de material aplicado en las sesiones.

-El uso de la imagen, de la expresión dramática o de la danza por ejemplo poseen un lugar que podría decirse de no privilegiado ya que no soy conecedor de dichas prácticas artísticas. Sin embargo, hubo momentos en que fueron utilizadas como medios, y con esto creo que no se transgrede la naturaleza del objetivo principal. Si observa bien, verá que predomina la práctica escrita y el uso de la música, ello como lo puede deducir parte de la confianza que poseo en estos dos campos.

- ¿Cree que la estesis de la cual habla al final del texto la ha logrado cultivar? ¿Cree que ha logrado realizar procesos educativos como los que allí describe?

Se espera que a través de este ejercicio las miradas a los procesos de formación tanto formal como no formal consideren nuevas posibilidades más allá de los currículos o el desarrollo de competencias. La intención de abrir una mirada a procesos de unión, integración del ser humano constituye el alma de este ejercicio. Alejarse de una mirada parcial, dividida y aislada del ser humano constituye el objetivo fundante de esta propuesta, que lo observa como ser pensante y sintiente” (Moná, 2016. P. 102)

En ocasiones creo que sí. Han sido pocos la verdad, la mayoría en su inicio cuando me sentía un novato o iniciado acudía sin una mayor pretensión a los saberes que me eran innatos como mi pasión por la música y la literatura. No tenía más herramientas que estos dos saberes; lo efímero de la música era contrarrestado con la permanencia de la palabra escrita. Con el tiempo y una buena dosis de rutina admito que la presencia de lo que me era propio a un inicio fue desvaneciéndose. Cuando hablo de la rutina me refiero a una serie de prácticas que han ido impregnándose en los espacios extracurriculares. Estas prácticas pueden asociarse con la demanda documental de las instituciones como evidencias de los procesos. Estoy de acuerdo en el registro y memoria que posibilite la reflexión en torno a lo que acontece en un proceso formativo, pero discrepo en que reflejen estas evidencias fielmente lo que acontece en una clase o en un taller. Creería que en una institución escolar existen documentos que sirven para llevar un

control, así como una planeación en los procesos de formación, pero ¿me creería que incluso estas prácticas parecen más rigurosas en los espacios extracurriculares?

- En poco tiempo debo entregar el informe... de todo lo que me he contado hay asuntos que creo quedan aún pendientes, suspendidos... ¿Cree que hasta ahora hemos logrado conocer un poco al maestro sin escuela, a ese que transita como usted dice entre los muros de la institución escolar?

- Tal cual como yo lo veo y en las circunstancias que le he intentado transmitir creo que quien lea este informe reconocerá situaciones que quizá advierta como familiares, ya sea por su propia experiencia o por una simple reflexión casual. ¿Se educa en un momento y lugar preciso? Si se da cuenta, los tránsitos por los cuales hemos transcurrido suceden de manera inadvertida, el rol mismo de enseñar y ser maestro, en mi caso, acontece como algo inadvertido y los caminos por los cuales he transitado suceden sin previo aviso. De esas circunstancias me posiciono como aprendiz y en su medida como maestro. Una de las grandes virtudes de estar fuera de la norma, en este caso del lugar indicado que ocupa el maestro, es que me ha permitido experimentar por un lado lo circunstancial del acto de educar, y con ello me refiero a lo poco previsible que es por más que se prepare una clase esta da giros que nos sorprenden y avivan el ritual del encuentro, y en segundo lugar que me ha hecho aprendiz permanente de lo externo al currículo. En esa medida, a veces creo ver evidentes las carencias de los lineamientos escolares, pero a veces creo que son evidentemente ambiciosos al creer en propuestas muy bien formuladas pero ausentes de principios de realidad que las sustenten. En ese sentido, creo que se logra un posicionamiento pedagógico muy reflexivo porque no hay nada dado, hecho, acabado... no hay una dirección que te obligue a dictar tal contenido... no... los contenidos son algo aleatorio, surgido de la necesidad y la capacidad ...

La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos somos proyectos y al mismo tiempo podemos tener proyectos para el mismo ( ) la educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres simplemente fueran, no habría porque hablar de educación (Freire, p. 47. Pedagogía de la indignación)

En la escuela, siempre me ha parecido curioso que exista un programa. Lo veo necesario la verdad, pero sustrae un elemento que una y otra vez se entromete en las clases. ¿no lo ha advertido? Usted tiene preparada una clase, sabe exactamente qué momentos debe desarrollar, qué materiales usar, qué actividades hacer, pero... pasa algo... algo que no se deja atrapar, previene la preparación. A veces esto incomoda, a veces divierte y a veces simplemente nos deja impávidos y fascinados por tan grata visita.

Tengo muchas inseguridades, ello lo demuestra mi necesidad de tener paso por paso los momentos de cada una de mis clases. Sin embargo, agradezco a la fortuna de lo inesperado por vivificar lo que de otra manera sería un transcurrir sin novedad alguna. ¿Lo ha vivido?

-Bueno, también preparo mis clases si es lo que pregunta. Y sí, advierto que hay sorpresas en una clase, algunas gratas y otras no tanto, pero ello no hace diferencia entre una escuela regular y una escuela no sé ...en cualquier momento y lugar.

-Creo que no me ha entendido muy bien...intentaré ser claro en lo que resta de esta conversación, y con ello espero dar fin a nuestro pequeño acuerdo. Si mira con atención verá que el tema del cual hemos hablado es el maestro. A usted le llamó especialmente la atención mi expresión del maestro sin escuela. Le he intentado explicar a través de mi historia que la escuela a la cual me refiero es a la institución regular; esa que posee toda una jerarquía, normas, instancias, currículos, contratos, libros, aulas, tableros y una comunidad estudiantil que asiste aun lugar que posee una referencia precisa. El juego de oposición que planteo es que este lugar socialmente diferenciado es el lugar del maestro en tono mayor; es el lugar en el cual todos los maestros deben estar y ejercer... pero existen otros lugares que no cumplen o parcialmente las anteriores características; lugares situados en las periferias en las cuales el ejercicio del maestro se cumple en muchos casos... el juego de oposición que le he planteado es entre el maestro en tono mayor y este: yo... y muchos otros en tono menor...

- Mire, pensar la educación a fondo es tan complejo que hemos agotado una inmensa cantidad de estudios para entender qué es educar en la escuela... pero si ampliamos la mirada fuera de la escuela también acontece la acción educativa...

- ¿Y cuál cree que es mejor? Al poner en juego un asunto de oposición pareciera plantear una apuesta crítica frente a la institución y una defensa del afuera de esta...

- No. Si observa en ningún momento he sugerido eso. Sucede como en la música, y eso se lo dije antes, no existe una jerarquía en los modos mayor o menor, son formas distintas de representar algo, en este caso al maestro. Mi relato no obedece a la narrativa de un triunfador o ejemplar maestro... es más, creo que podría ser un buen derrotero de fallos pedagógicos que servirían para un criterio de qué no hacer en una clase... eso podría confundirlo, y por el contrario optar por la idea de que el maestro en tono menor es deficiente en su actuar profesional... tampoco es esta idea la que deseo transmitirle... la palabra maestro me gusta... en principio porque suena bonito, en segundo lugar porque es confusa y evoca un tono de lo más poético en su práctica ... un maestro es alguien que posee un conocimiento y lo ejerce, lo da, lo comparte y este no es necesariamente académico, prueba de ello son los maestros de obra, los maestros carpinteros, los maestros de música que no han pasado por ninguna academia pero que poseen una maestría en su hacer... esa

connotación me gusta, por ello mi admiración por los talleres de los maestros... las aulas de las instituciones son talleres en muchos casos, y mi intención en un principio ha sido hacer de los lugares donde ejerzo espacios donde el sonido y la palabra sean el material primario para hacer nuevos objetos de la imaginación. Esto no es una apuesta por encontrar la mejor manera de ser maestro, ello es una búsqueda para quienes desean lo inmóvil, y la naturaleza del taller es siempre crear nuevas cosas. Ambigua es esta categoría de maestro<sup>5</sup> porque puede connotar diversas cosas... y esa cualidad nos hace ver que ser maestro quizá apunta al gerundio que se puede leer en Freire. Ser maestro es optar por un tiempo verbal que transcurre en el tiempo continuamente... no se es maestro, se es siendo maestro...

- Creo entenderlo mejor... ¿y qué es todo ello que trae allí?

- Son las fichas pedagógicas e informes de mi trabajo en las escuelas como promotor de lectura...



F3-4,9-44-0-

3

Versión 1

sep-11

## FICHA PEDAGÓGICA

## JORNADA ESCOLAR COMPLEMENTARIA

Fecha: 29 de febrero de 2016	No. Sesión: 1
Línea/ Momento: Memoria e Identidad	Lugar: I.E. D E M
Temática: Una Fotografía personal	
<p>Objetivos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un reconocimiento de cada estudiante del programa de jornada escolar complementaria</li> <li>- Realizar un ejercicio de reconocimiento personal a través del dibujo</li> </ul>	
<p>Descripción breve: Se inició la sesión con una dinámica de reconocimiento de cada integrante del grupo. En base a la dinámica "Nos vamos de viaje para..." cada estudiante se presentó ante el grupo. Posterior a la presentación a través de la dinámica, se introdujo el segundo momento de la sesión en el cual se encontró la intención de motivar a los estudiantes a realizar un retrato o fotografía personal, así mismo como caracterizar cualidades que identificamos como pertenecientes a nuestro ser particular. Finalmente se socializó cada fotografía ante los compañeros voluntariamente, exponiendo así mismo nuestras características físicas como valores o cualidades más representativas. (actividades desarrolladas, metodología)</p>	
<p>Logros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se logró realizar un reconocimiento de cada integrante a través de una dinámica</li> <li>- Se logró realizar el ejercicio de reconocimiento personal a través de una actividad gráfica</li> </ul>	<p>Dificultades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No se presentaron dificultades representativas durante la sesión</li> </ul>

Recursos:	Materiales: Fotocopias, lápices y colores.
	Técnicos: Ninguno
Espacio: Sala de Sistemas de la Institución Educativa	
Reflexiones y conclusiones importantes: En el inicio de la sesión se logró que los estudiantes participaran activamente de la dinámica propuesta para motivar al grupo, así como conocer a cada uno de los miembros con sus respectivos gustos e intereses. En el desarrollo posterior de la sesión se buscó a través de un ejercicio gráfico determinar qué nivel de autopercepción poseen los estudiantes y así cumplir con el objeto principal del encuentro, el cual fue reconocer mi propia imagen. para finalizar el encuentro, voluntariamente, cada estudiante socializó ante sus compañeros su propia imagen y algunas características principales que reconoce de sí mismo.	
Docente: Cristian David Moná Agudelo	

Este es un buen ejemplo de cómo iniciar sin currículo. Ese día me dirigí a una institución educativa con una intención muy clara: conocer el grupo de estudiantes con el cual iniciaría un proceso formativo sin la mayor intención que preocuparme por quienes eran. ¿Existen contenidos curriculares en esta propuesta? Sí, los había, pero no los conocía, por lo menos no hasta ese momento, y mi inicial preocupación era saber quiénes eran esas personas y por qué gustaría hacer parte de un proceso que exigía únicamente sus voluntades. Me fue posible diseñar esta propuesta gracias a la libertad que poseía para planear y tener un objetivo claro ... a veces creo que en la escuela el currículo hace mucho por nosotros, tanto que nos impide saber qué queremos como maestros ...pero no me haga caso ... son solo especulaciones, y creo que en su trabajo esto no lo puede poner, no está suficientemente sustentado ... pero es lo que creo ...

-Deseo que mire esta segunda sesión ...

Línea/ Unidad/ Momento: Memoria e Identidad	Lugar: I.E. D E M
Temática: Conociéndome en otra cultura	
<p>Objetivos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un ejercicio escrito que involucre momentos representativos de mi vida</li> <li>- Realizar un ejercicio gráfico donde se identifique elementos de la cultura oriental (budismo), y aspectos personales involucrados en el encuentro.</li> </ul>	
<p>Descripción breve: Se inició la sesión con un ejercicio motriz con el fin de involucrar a las estudiantes con su corporalidad, y disponerlas al trabajo posterior de escritura. Como segundo momento del encuentro se realizó la lectura del cuento "Las siete salidas de Buda" del libro "los siete mejores cuentos indios" en el cual se realiza una explicación del origen de esta tradición oriental. En base a la lectura realizada se pasó a la entrega a cada estudiante de un mandala como figura representativa de esta cultura, el cual debía ser pintado de acuerdo a nuestro propio criterio estético. Como parte final del encuentro se pasó a la realización de un ejercicio escrito titulado "Un día Cualquiera" con el cual cada estudiante escribía de acuerdo a las pautas dadas por el docente una secuencia de acciones vinculadas a su propia experiencia.</p>	
<p>Logros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se logró realizar el ejercicio escrito por parte de todas las estudiantes, vinculando aspectos personales como pautas y criterios narrativos específicos.</li> <li>- Se realizó el ejercicio gráfico que involucró la lectura de clase realizada y el interés en el proceso de escritura de las estudiantes</li> </ul>	<p>Dificultades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No se presentaron dificultades representativas durante la sesión.</li> </ul>
Recursos:	Materiales: Fotocopias de Mandala, colores, Hojas en blanco y lápices.
	Técnicos: Ninguno
Espacio: Sala de sistemas de la Institución Educativa	

Reflexiones y conclusiones importantes: La sesión permitió desde un comienzo y a través de la lectura conocer las tradiciones de otras culturas, como en este caso la budista. La lectura por parte de las estudiantes no fue muy atenta, concluyendo que la escucha y la lectura en voz alta no es una práctica muy frecuente en sus prácticas escolares. En el ejercicio de pintar los mandalas se vieron muy interesadas en preguntar sobre esta cultura, además de dedicar

una especial atención en pintar su propio mandala. Finalmente se realizó el ejercicio de escritura, dando como conclusión un nivel muy básico de escritura con ciertas dificultades gramaticales.

Docente: Cristian David Moná Agudelo

Advierto un cambio drástico en la temática y un juicio suyo respecto al nivel de lectoescritura de los y las estudiantes ...

-Muy bien, no hay una secuencialidad directa, puede decirse que es indirecta ya que lo que buscaba durante las primeras sesiones era conocer a los estudiantes, además de sus capacidades de expresión ... para ello creía pertinente usar algo que nos sacara de nuestro nivel habitual de pensamiento si es que se puede llamar así ... y creo que usar los relatos de otras culturas y sus cosmovisiones permitían tal ejercicio ... el tema del nivel de escritura sí puede ser un catalogado como de carácter curricular, desde allí se empiezan a crear los puentes entre el adentro y el afuera de la escuela ...

F3-4,9-44-0-3

Versión 1

sep-11

FICHA PEDAGÓGICA


JORNADA ESCOLAR COMPLEMENTARIA

Fecha: 5 de mayo	No. Sesión: 17
Línea/ Unidad/ Momento: Promoción de la lectura y escritura	Lugar: I. E. D E M
Temática: Construcción plástica	

<p>Objetivos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar lectura grupal de género poético</li> <li>- Realizar grupalmente una construcción plástica a partir de un dibujo impreso</li> </ul>	
<p>Descripción:</p> <p>- La sesión se inició con la lectura por parte de docente de una serie de poemas incluidos en el texto del escritor Jairo Aníbal Niño "La alegría de querer". Luego de leer y comentar algunos poemas, se pasó a la entrega por parte del docente de unas imágenes impresas sin color. Con ella cada estudiante debió pintar utilizando colores y bolas pequeñas de papel globo, con el objeto de recrear o representar a través de una imagen y su decoración un sentimiento personal y así fortalecer y ayudar al desarrollo del sentido estético de las estudiantes.</p>	
<p>Logros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se logró realizar con el grupo de estudiantes la lectura de ciertos poemas del texto "la alegría de querer"</li> <li>- El ejercicio plástico se realizó parcialmente, y se decidió presentarlo en la próxima sesión</li> </ul>	<p>Dificultades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No se presentaron dificultades considerables durante el encuentro.</li> </ul>
<p>Recursos:</p>	<p>Materiales: Texto la alegría de querer, Imágenes impresas, colores, papel globo de diferentes colores y colbón.</p>
	<p>Técnicos: Ninguno</p>
<p>Espacio: Sala de sistemas de la Institución Educativa</p>	

Reflexiones	y	conclusiones	importantes:
<p>- La sesión en lo procedimental y lo planeado se desarrolló sin ningún inconveniente, ya que la actividad de apreciación poética logró captar la atención de las estudiantes. En el ejercicio plástico, la integración del grupo se hizo evidente y las estudiantes compartieron los materiales y sus impresiones sobre el trabajo de manera respetuosa. En cierto momento del ejercicio, algunas estudiantes expresaron asuntos relacionados a sus vidas personales, por lo cual fue necesario posponer a una conversación privada con esas estudiantes los asuntos de los cuales hablaron durante el encuentro.</p>			
Docente: Cristian David Moná Agudelo			

En este caso verá que no es propiamente un ejercicio plástico ya que es más un ejercicio de collage manual, continúa el proceso de escritura, pero es abordado desde un proceder que incorpora una técnica “artística” llamémoslo en menor para su ejecución y representar a través de un gesto artístico su experiencia y sentir personal ... cabe mencionar en este punto que gracias a la continuidad del proceso y lo reiterativo de la búsqueda por un sentido estético de expresión se llegó al punto de compartir experiencias y sentires personales de los y las estudiantes que fueron valorados y escuchados durante esta sesión y en las siguientes ...

F3-4,9-44-0-3	
Versión 1	
sep-11	
 <b>FICHA PEDAGÓGICA</b> <b>JORNADA ESCOLAR COMPLEMENTARIA</b>	
Fecha: 8 de septiembre	No. Sesión: 40
Línea/ Unidad/ Momento: Promoción de la lectura y escritura	Lugar: I.E D E M

<p>Temática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatro de personajes</li> </ul>	
<p>Objetivos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar ejercicio de teatro de personajes a partir de las lecturas realizadas en jornada escolar complementaria</li> <li>- Realizar taller poético</li> </ul>	
<p>Descripción breve: La sesión se inició con la entrega a cada estudiante de una ficha, en la cual se encontraba el nombre de un cuento tradicional o de una lectura realizada en los encuentros de jornada escolar complementaria. Cada estudiante debía elegir una ficha y representar solo con gestos o movimientos corporales el cuento seleccionado. En el segundo momento se realizó un breve ejercicio poético, en el cual se abordaba propiamente el contenido de la rima.</p>	
<p>Logros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se logró realizar el ejercicio de representación narrativa a partir del lenguaje no verbal</li> <li>- Se logró realizar por todos los estudiantes el ejercicio poético</li> </ul>	<p>Dificultades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No se presentaron dificultades representativas durante el encuentro</li> </ul>
<p>Recursos:</p>	<p>Materiales: Fotocopias de taller, fichas con nombres de cuentos</p>
	<p>Técnicos: Ninguno</p>

<p>Espacio: Sala de Sistemas de la Institución Educativa</p>
<p>Reflexiones y conclusiones importantes: La sesión durante gran parte del tiempo estuvo marcada por el interés de los estudiantes en el ejercicio de representación no verbal. El expresarse sin utilizar las palabras como medio de comunicación, significó una dificultad que los estudiantes no habían enfrentado anteriormente, sin embargo, el deseo de participar y de realizar el ejercicio a pesar de la dificultad, hizo que gran parte del encuentro se enfocara en dicha actividad.</p>
<p>Docente: Cristian David Moná Agudelo</p>

Como ve pueden ser muchos encuentros por cada grupo por año ... con este grupo en específico del grado 4º llegamos a 48 durante todo el 2016 ... no soy actor, ni conozco de actuación, solo cursé en la universidad un curso de dramaturgia y teatro, y de allí partí para “crear” un taller de personajes dramatúrgicos. Adicional a ello, se presentó de manera imprevista un especial

atractivo por ocultar la palabra oral y utilizar el gesto sin sonido como medio de comunicación ... este ejercicio significó un gran descubrimiento en las potencialidades del gesto dramático y más aún en la reflexión del uso de la palabra como medio exclusivo de comunicación ... Para el mes de septiembre ocurre algo especialmente llamativo en la ciudad y en el programa: la fiesta del libro y la cultura. Nos es asignada una visita a este evento durante todo un día, en el cual se realiza un recorrido guiado a través de actividades que vinculan la palabra y los libros...

F3-4,9-44-0-3	
Versión 1 sep-11	
FICHA PEDAGÓGICA	
JORNADA ESCOLAR COMPLEMENTARIA	
Fecha: 12 de septiembre	No. Sesión: 41
Línea/ Unidad/ Momento: Promoción de la lectura y escritura	Lugar: I.E D E M
Temática: - Fiesta del libro y la cultura	

<p>Objetivos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompañar y dirigir el grupo de estudiantes que participan de JEC a la fiesta del libro y la cultura en el jardín botánico de Medellín, con el objeto de favorecer y fortalecer el proceso lector desarrollado en las Instituciones Educativas</li> </ul>
<p>Descripción breve:</p> <p>Con un grupo de 24 estudiantes se realizó el acompañamiento y dirección al evento de ciudad de la fiesta del libro y la cultura. En tal espacio se realizaron visitas guiadas a diferentes carpas de actividades lectoras, y se realizó la visita al bibliocirco de Comfenalco como espacio de</p>



fortalecimiento del proceso realizado en las Instituciones educativas.	
<p><b>Logros:</b></p> <p>- Se logró Acompañar y dirigir el grupo de estudiantes que participan de JEC a la fiesta del libro y la cultura en el jardín botánico de Medellín, con el objeto de favorecer y fortalecer el proceso lector desarrollado en las Instituciones Educativas</p>	<p><b>Dificultades:</b></p> <p>- No se presentaron dificultades representativas durante el encuentro</p>
<b>Recursos:</b>	<b>Materiales:</b>
	<b>Técnicos:</b> Ninguno
<b>Espacio:</b> Jardín Botánico de Medellín	
<p><b>Reflexiones y conclusiones importantes:</b> La actividad programada se realizó de acuerdo a lo planeado previamente, las estudiantes de la Institución Educativa disfrutaron en muchos casos de su primera visita a este tipo de eventos, de carácter cultural, y en las actividades desarrolladas durante la visita se realizó un fortalecimiento no solo con la lectura vista desde los textos sino también como espacio de enriquecimiento vivencial y cultural.</p>	
<b>Docente:</b> Cristian David Moná Agudelo	



*Una fiesta de libros y cultura*

-Ya veo ... es un lugar fuera de la escuela, ¿dónde es y qué hacen allí?

-Es en el jardín botánico de la ciudad, un lugar bello y digno de un encuentro con la literatura y la cultura de la manera más diversa. Imagínese un lugar amplio con muchas plantas y zonas verdes ... en ese lugar se instalan unas pequeñas carpas asignadas a diferentes instituciones que promueven la lectura y la cultura en la ciudad ... además, hay algunos escenarios en los cuales se realizan conciertos, charlas con escritores, conferencias, lanzamientos de libros y hasta un circo

... si, de verdad, un circo, y es esta carpa precisamente la que corresponde a la institución en la cual trabajo. En ese circo, durante toda una semana, se preparan a modo de funciones, unos actos que poseen como característica reunir una experiencia de lectura con una obra literaria universal, por tanto, podrá usted encontrar apreciar en cada función una obra artística en torno a esa obra literaria como por ejemplo Caperucita roja, Tom Sawyer o La isla del tesoro. Durante toda la semana verá un desfile de estudiantes y público en general visitando desde tempranas horas de la mañana hasta las nueve de la noche este lugar. Esta experiencia es realmente especial por varias razones, la primera es que corresponde a la finalización de una línea de talleres previos que nos prepararon para este encuentro, además, porque puede entenderse como un ritual de tránsito donde el umbral del cual le he hablado se puede evidenciar. El punto de encuentro es la escuela, de allí partimos como grupo superando los muros de la escuela y dirigiéndonos a un lugar extraño ... físicamente esto sucede, pero la escuela no queda definitivamente atrás, un sentido de grupo nos reúne y nos da una identidad para la travesía que nos espera durante toda la jornada. Ya en el lugar, los tránsitos y experiencias por las cuales pasamos evidencia que lo intra y extraescolar claramente no se contraponen ... el sentido de grupo, de pertenencia, de sentirnos unidos por un hilo invisible nos recuerda el lugar que nos da tal identidad, pero así mismo, este exterior nos dispone a sabernos abiertos a nuevas y variadas experiencias. Recuerdo una ocasión, en que como grupo fuimos partícipes de un taller en el cual se exponía la cosmovisión de una comunidad indígena. Para la realización de este taller fue necesario contar con un traductor de una lengua desconocida por todo el público, quien nos indicaba cómo proceder en el taller luego de que quien dirigía nos hipnotizara con su voz. Luego de aprendernos una canción (o intentar aprenderla en su lengua original) todo el grupo en círculo fue invitado a recitarla como una especie de oración y a seguir un ritual de danza ... mientras realizábamos dichas acciones pensaba si esto era posible dentro de la escuela ... si conocer y valorar otra cultura pasa por un dictado de sus nombres y convalidar la existencia de estas culturas en los libros de texto ... o si para valorar una experiencia tan enriquecedora era necesario salir, cruzar el umbral y dirigirnos al exterior para el encuentro de estos conocimientos ...

-¿Y qué concluyó?

-Que aún estamos inmersos en cuestiones que aparentan un problema ... pero que no lo son. Para darme cuenta de ello, tuve que cruzar un umbral físico con los estudiantes e ir al encuentro de una experiencia. Pero no es el tránsito de un lugar a otro lo que determina la experiencia, si fuese así, seríamos seres de infinitas experiencias ya que nuestro acelerado tránsito por este mundo así nos lo impone, yo me di cuenta de ello gracias a este tránsito, pero entendí que es la experiencia, el momento íntimo de encuentro con el saber lo que caracteriza al umbral. El umbral es el punto de

encuentro entre lo intra y extraescolar; el umbral es la experiencia donde lo aprendido pasa de ser una mera información y pasa a ser algo que me involucra con todo lo que soy: cuerpo, mente y espíritu, y esto sucede dentro y fuera de la escuela...

-Los demás años, del 2017 al 2020 ¿cómo podría catalogarlos? porque veo que me habla especialmente del año 2016. ¿Qué pasó con usted durante ese periodo de tiempo?

- Mire, creo que sólo haciendo memoria en este instante de esos años podría decirle qué sucedió. Mire estos archivos por favor, los que están en esta USB ...estos que están acá ... en cada carpeta de esa memoria hay todo un año de trabajo ... no lo cree gracioso; un año en cada carpeta... eso me hace recordar a Johnny Carter y su ascensor o su metro... cómo cabe una historia en minuto y medio ... bueno, no me preste atención, son pensamientos que ahora me aprisionan ... el caso es que en cada carpeta están organizados por años los archivos que corresponden a mi ejercicio como maestro durante los últimos cinco años en jornada escolar complementaria. Me he extendido un poco en este primer año por la razón de que fue el primer intento, la primera experiencia, y eso en cualquier caso es importante. ¿Qué nota de especial allí?

-Para el año 2017 usted cambia de institución educativa ... otra vez...

-Quisiera revisara parte del informe anual que realicé ese año ... fue especial porque ya me sentía con experiencia en lo que hacía y porque además ya había culminado mi licenciatura; tenía oficialmente un título como maestro y una escuela donde regularmente dirigía una clase ... todo un maestro.



Este soy yo en una nueva institución en la biblioteca escolar. Debía captar en una semana una buena cantidad de estudiantes para que participasen de un programa eminentemente voluntario en torno a la lectura y la escritura ... acudí a lo que sé y a lo que he logrado cultivar y transformar en muchos años: la música y la palabra. Irrumpía en cada salón con una guitarra a cuestas y un bolso con unos cuantos cuentos ... no eran más de quince minutos para presentarme, entonar una canción y leer algo que los hiciera volver su mirada.



Con alegría observaba cómo la palabra y el sonido se conjugaban para generar algo especial. Jugar con las palabras, memorizar una canción, repetir una onomatopeya, musicalizar un cuento y hasta inventar en el momento algo surgido de lo que acontece generaba una especial expectativa de los estudiantes. “Hoy trajo la guitarra” “profe, toque la canción del sapo, no, mejor la canción de los contrarios, pero esta vez déjenos a nosotros decir qué cosas” “profe, ¿no nos va a saludar con la canción?” ¿en esto consistía hacer música? ¿en esto consistía enseñar? ¿aprenden algo con todo esto? Son demasiados interrogantes, pero creo que gratamente las solucionaba atendiendo a una idea que creo mantengo muy presente respecto a lo que hace un maestro al enseñar ... nos atenemos demasiado a la productividad y funcionalidad de lo que se enseña, eso está bien. Pero gracias esto descuidamos lo que creo hace un maestro al enseñar, y es dar tiempo a lo que se hace

.... Leemos algo y nos damos el tiempo necesario para leer, dibujamos algo y pasa lo mismo, cantamos y nos damos el tiempo para cantar ... esto es un mandamiento que he adquirido con la práctica de enseñanza; saber dar el tiempo necesario para estar ahí sobrepasando los límites de la utilidad ...

¿No será eso lo que tú como profesor de dibujo quieres compartir con los jóvenes, no tanto el dominio de una técnica (artística o técnica), como la posibilidad de una experiencia de la mirada? Y esa experiencia, tan placentera,

¿no tiene que ver con la atención? Y la formación de la atención, ¿no requiere cosas tan raras como el tiempo, paciencia y, tal vez, suspender toda funcionalidad, toda utilidad? ¿no será eso lo que hace un profesor de dibujo consus ejercicios: dar tiempo para dibujar? (Larrosa, 2020, p. 300)

Hay aspectos que puede considerar relevantes al momento de evaluar este proceso. Por un lado, está la línea de fomento de la lectura y escritura, línea a la cual le dediqué especial atención debido a que creo que desde allí se daba el tiempo necesario para leer y escribir. En este apartado del informe final verá que este enfoque de brindar el espacio necesario posibilita no solo el contacto directo con el texto, sino también acercarse a diversas prácticas culturales que dan también el tiempo y el espacio de estar con otros más allá del interés inminente de alcanzar algún objetivo curricular... le soy sincero, en ocasiones a pesar de la planificación del encuentro, el espacio se destinó a leer juntos varios capítulos de los libros de Roald Dahl como *Las Brujas*, *Charlie y la fábrica de chocolates* o *Matilda* ... a veces se nos pasaba haciendo un ejercicio inicial de lectura a través de karaokes y todos queríamos salir a realizar la interpretación ...y en eso se nos iba la clase ... solo salir a mostrarse y exponerse ante el otro como un ser humano que canta, se mueve, se divierte, siente vergüenza y desiste muchas veces de salir ante otro que lo evalúa.

Para muchos estudiantes, y ello ha sido evidente en los talleres, el proyecto les ha permitido acercarse a los libros de un modo totalmente diferente, disfrutando no solamente del contacto directo con el texto, sino también de vincularlo a diversas actividades y prácticas culturales que dinamizan la lectura como un ejercicio de interacción, socialización y aprendizaje. (Moná, 2017)

Esta descripción quizá lo acerque un poco a la idea planteada por autores como Humberto Quiceno Castrillón, quien en su texto *El Maestro; del oficio a la profesión. Miradas Críticas*, establece una transformación de la identidad del maestro de acuerdo al momento y situación sociohistórica. Lo invito a que se acerque a este texto, posee reflexiones muy interesantes sobre la identidad magisterial. La idea que quisiera recordara que creo aludir con esto que le cuento es la

cercanía con la idea del maestro artesano que plantea Quiceno. Este maestro no es el que está de algún modo condicionado por “la industria, el trabajo, la producción, separa el todo en espacios, tiempos, etapas, fases procesos” (Quiceno, 2004) idea cercana al concepto de docente desde la perspectiva del autor ... en principio porque hay una identificación con el oficio en el sentido que se responde a una demanda más interna que externa ... característica claramente demarcada por la categoría de docente.

Este maestro, que posee una identidad con su oficio, con su hacer de modo artesanal, no posee el condicionamiento propio de la institución o el mercado. Posee una autonomía que le posibilita desligarse de unos objetivos fijos y dados por una exterioridad; su hacer se asocia más a un requerimiento interior, no de él, sino del taller que es su clase. En ese sentido, el maestro en modo mayor se asocia a lo que Quiceno llama el paso de maestro a docente.

El maestro como docente es un concepto que surge cuando es necesario organizarla enseñanza según las normas del trabajo productivo industrial. Ello quiere decir que la formación de docentes pasa de ser una cultura o civilización que el hombre adquiere por sí mismo (Bildung o Paideia), a ser una cultura que se adquiere en la escuela, como si esta fuera un lugar de trabajo (educación). (Quiceno, 2004)

En tanto que el modo menor, posee una fuerte resonancia por esa libertad y el darse tiempo para hacer las cosas sin una premeditada intención de cumplir con requerimientos inmediatos hacia la lógica de la producción. Esta manera tan artesanal aun de ser maestro, llaman algunos, tan solo describe un estadio del proceso progresivo de la identidad del maestro, a modo cronológico, puede entenderse que en un periodo histórico el maestro fue concebido como “aquel que hace un oficio, lo defiende y lo ama, hasta tal punto que está dispuesto a perder su identidad por él” (Quiceno, 2004) y que posteriormente ha evolucionado su práctica hasta ser todo un profesional. Sin embargo, sabemos que esto no es así; a pesar de los esfuerzos por delimitar la historia de la escuela y el maestro bajo esa mirada progresiva, los quiebres, rupturas y demás desvaríos evidencian que no hay una línea continua y por tanto evolucionada del hacer del maestro ... ha habido transformaciones como las presentadas previamente entre el paso de maestro a docente, y por ello se puede afirmar que no hay un posible retroceso en la consideración de un maestro que otorgue tiempos y espacio para hacer su obra, diferenciado de la concepción docente instaurada desde las lógicas de la producción. Hay diferencias, que responden a momentos sociohistóricos diferentes, pero que apuntan a maneras de considerar y ejercer la enseñanza. Una clara diferencia, y en eso quizá reposa la consideración de un maestro de los umbrales, en los límites entre lo institucional y lo informal es que puede aplicar un principio de formación ligado a la pregunta por el sujeto en su proceso de formación. Esto porque no es dado, prefabricado como hace la

institución desde su forma ... sino que requiere la construcción propia de la identidad tanto del maestro en su hacer, como del estudiante en su interacción con los límites curriculares...

Esta forma docente consiste en involucrar las personas en los procesos y en los fines, e impedir que lleguen a hacerse la pregunta por el sujeto. Antes que aparezcara la pregunta por el sujeto, la forma docente define qué es un sujeto o, más bien, considera que el sujeto es la acción, la actividad, la energía, el acto y la voluntad que mueven las acciones humanas, sociales, morales y tecnológicas (Quiceno, 2004) ...

¿Me cree cuando le digo que no estoy atacando la institucionalidad de la escuela? A veces creo que eso se da a entender con este tipo de testimonios, un poco heterodoxos frente al discurso y reflexión sobre la escuela y el maestro, pero créame que no así. Mi testimonio tan solo refleja una realidad alternativa frente a las realidades que acontecen en la práctica del enseñar ... estas prácticas no siempre se dan en los interiores de las instituciones; a veces acontecen en sus límites, en esas fisuras que aún perduran y permean la escuela ...

-Y esta pieza ... ¿es la última que compuso? ¿Quisiera interpretarla en este momento?

-Sí ... creo que habla más esta pieza de mí que la historia misma ...

-¿Cómo se llama?

-Maestro en yo menor ...

-En el correo que me envió encuentro cada uno de los documentos asociados a lo que me ha dicho. Es mucha información la verdad, ¿esto está sistematizado, clasificado de algún modo?

-No lo estaba la verdad. Solo lo hice cuando usted me propuso contarle mi historia. No creí que esto le importara a alguien, y mucho menos a la academia. Cada texto, foto o imagen fue clasificado por espacio de tiempo básicamente. Luego pasé a su revisión buscando aquellos episodios que le ayudaran en su trabajo, ese de conocer la experiencia de un maestro que ha usado sus materiales más entrañables para su ejercicio como maestro de los linderos, los límites entre el adentro y el afuera, lo institucional y lo informal ... en fin, la historia de un maestro de umbral, digámoslo en tono menor ...



-¿Cree que terminamos, que aquí acaba su historia? ¿O cree que podemos hablar algo más? En poco tiempo debo entregar el informe, y a pesar de lo claro que es usted para narrar no es una fácil tarea pasar a la escritura todo lo que me dice.

-Confío en que lo hará bien. Igual su trabajo siempre estará inconcluso ... para completarlo requerirá un lector que lea atentamente, no solo el texto, sino también la música que le he compartido si es que me desea conocer un poco más de cerca, no para saber quién soy, sino para saber cómo somos muchos maestros que encontramos la educación y sus talleres por todos lados ...

-Bueno, si es así ... por ahora hemos terminado ...

-Si, por ahora ... solo hemos compartido una parte ... muchas otras están en los archivos adjuntos que le envié, clasificados y organizados quizá para continuar el relato ...

-¿Espera asistir a la sustentación?

- No podría no estar ... inevitablemente estaré presente ... quisiera saber qué impresión genera también un trabajo como este que transgrede un poco lo que tradicionalmente creo que pasa en la academia ... He observado un saber muy limpio, libre de arbitrariedades y con resultados realmente maravillosos ... he observado en algunas sustentaciones eso ... bellos y hermosos trabajos que denotan una ardua labor documental ... no creo que no lo sean, ni sospecho que los resultados allí expuestos sean falsos ... solo creo que son incompletos, que falta algo fundamental ... falta quien escribe ... quizá lo acusen de que en su caso ha abusado de este recurso. Lo pueden acusar de poco objetivo o de pretensioso al presentar una obra de ficción como informe de investigación.

-Partimos desde un inicio, usted y yo, que en realidad ¿no es acaso ficciones lo que hacemos en la teoría?... creo que sin ese principio usted y yo no habríamos podido hacer esto. Además, no es teoría lo que pretendo construir y creo que usted tampoco ... tan solo una evidencia de que ha existido una experiencia que merece ser contada dentro los discursos del maestro; que hay algunos que no están en la escuela regular ... están en los lugares a veces insospechados recurriendo no a un currículo ni a una institución, sino a ellos mismos para educar ...

-¿Cómo quisiera que fuera presentada la sustentación? Un paso más en las formas de la academia es presentar públicamente este ejercicio ... ¿cómo le gustaría que lo hiciésemos?

- Creo que del único modo posible ... narrativamente. Usted habla de la historia, de las estrategias utilizadas para escribir, de las categorizaciones que hizo de los documentos e imágenes, de las

composiciones que realicé en cada episodio ... y así ... creo que eso es lo que esperan ... me gustaría ese día si no le molesta, interpretar las piezas en vivo, no a través de una grabación o de un audio pregrabado, las grabaciones pueden quedar como anexo del informe, pero para la sustentación creo indispensable interpretar en vivo ... con ello sabremos que no todo es ficción, que usted no me ha inventado totalmente, que yo de verdad existo así como mi historia ... si desea, le propongo que exponga cada apartado del texto, los capítulos, haciendo referencia a los tópicos que los atraviesan ... seleccione fragmentos que condensen lo fundamental para saber mi experiencia en cada capítulo mientras yo interpreto la música ... así ambos discursos tejen la historia ... así las voces se entrecruzan y pueden generar el tejido final: un maestro ... en tono menor.

# Maestro en yo menor

Cristian Moná

Guitar

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

Gtr.

### **Coda**

Investigar desde una óptica narrativa corresponde a un ejercicio altamente estimulante, pero así mismo retador, ya que la estructura concebida desde una tradición investigativa contempla que cada paso de un proceso de indagación debe circunscribirse a una clara demarcación o linderos que cierran de manera contundente los asuntos planteados en cada apartado. En este caso, en el narrativo, los episodios, claramente demarcados en otras propuestas se encuentran entrelazados bajo el mismo desarrollo narrativo. Exige en este caso un esfuerzo mayor para quien escribe cubrir bajo un mismo manto narrativo las características propias de una investigación, pero así mismo no perder de vista que la cualidad narrativa es aquella que prima para saberse bajo este paradigma.

Luego de presentar al lector esta selección de episodios, no es deseo de quien escribe presentar tan sólo una lista de documentos que atestiguan la labor realizada en cuanto trabajo de ideación, clasificación y análisis de lo presentado, pero en vistas del rigor que desea otorgársele a esta tipología de propuestas, se anexa a la presente obra de ficción una serie de documentos y su clasificación periódica, temática y de análisis que posibilitaron la creación de lo previamente presentado. Estos documentos corresponden al corpus o material de campo que fue analizado para su posterior clasificación y ordenamiento y así dar forma a la obra de ficción presentada. De este modo, los hitos que se desarrollan en cada capítulo corresponden a una selección de materiales de este corpus y a una idea central que fue suministrada luego de su lectura atenta y clasificación posterior.

Ninguna evidencia presentada en el trabajo corresponde a un azar o capricho momentáneo, sino que se trató de seleccionar las imágenes, textos y demás documentos que sirvieron evidentemente como propiciadores y referentes episódicos de la idea central de cada apartado. En este sentido, la referencia que se presenta al lector es la obra detrás de escena del objeto en este caso representado. El texto como tal y la creación sonora son los resultados finales de un ejercicio de reflexión y elaboración con intenciones artísticas. Sin embargo, para conocer el trabajo del artesano y dimensionar el trabajo elaborado, pasar la vista por su taller suma total relevancia para crear valor en propuestas en las que muchas veces sólo vemos sus resultados finales.

A pesar del trabajo clasificatorio y de análisis elaborado para la categorización y creación de narrativas en cada capítulo, quedan aún pendientes numerosos ejercicios de reflexión y de posibles configuraciones narrativas de acuerdo a lo planteado en el texto. Se hizo lo posible por cubrir del modo más general posible los hitos característicos de un determinado espacio de

tiempo, pero muchos énfasis o puntos de fuga aparecieron para posibles ejercicios de indagación, pero las limitaciones orientadas a las delimitaciones de la propuesta narrativa restringieron un posible desarrollo. Es el caso de la misma naturaleza investigativa aquí propuesta; si es posible que un ejercicio de ficción claramente declarado sea considerado como ejercicio investigativo. ¿es posible hablar desde las posibilidades de la narración para describir o explicar lo real? ... ¿existen representaciones del maestro más allá de lo institucional? ¿qué consecuencias contrae el maestro cuando habla desde sí, cuando ficciona sobre sí mismo? ¿es posible considerar al maestro como un artesano de la enseñanza? ¿el maestro crea cosas, es decir, su práctica transcurre desde lo técnico desde un punto de vista institucional, pero es posible que su campo se amplíe hasta los límites de la creatividad y de la configuración de objetos artísticos?

## Lista de Referencias

- Agudelo, Pedro Antonio. (2012) *Lector víctima de textos; lectura literaria y ficción*. Editorial Planeta: Bogotá. (Becas de creación de Medellín, 2012)
- Arenas, R. (2007). *La Hermenéutica* [Documento en Línea]. Disponible: <http://noemagico.blogia.com> [Consulta: 2008, febrero 23]
- Arfuch, L. (2013) *Memoria y autobiografía*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica.
- Arias Carrillo, J.C. (2018) *Estadios del simular y el evadir- sonidos al margen de lo institucional. Informe de posgrado*, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.
- Aróstegui Plaza, José Luis El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: el caso del especialista de música *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 27, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 145-159 Universidad de Zaragoza, España.
- Atienza, J. (2017) *Capturar el aliento*. Centre Cultural Albareda, Barcelona.  
<http://www.titeresante.es/2017/04/exposicion-capturar-el-aliento-de-jesus-atienza-en-el-centre-cultural-albareda-de-barcelona/>
- Barone, Thomas y Elliot W. Eisner, 2006, "Arts based educational research" [Investigación educativa basada en las artes], en: Judith L. Given, Gregory Camilli y Patricia B. Elmore, eds., *Handbook of complementary methods in educational research* [Manual de métodos complementarios en investigación educativa], Nueva York, Routledge, pp. 95-106.
- Bolívar Botía, Antonio. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26. Recuperado en 05 de noviembre de 2021, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&tlng=es).
- Booth, Ken. (2010). *Cambiar las realidades globales: una teoría crítica para tiempos críticos*. Papeles de relaciones eco sociales y cambio global, 109, 11-29.
- Bruner, J. (2002) *La fábrica de historias -Derecho, literatura, Vida*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica.
- Cano, I. N., et al. (2016). *La narrativa autobiográfica generada a partir de la experiencia estética con la música*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/20439>.

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera* (Vol. 4). Ediciones AKAL.
- Cochran-smith, m.;lytle, s.l.: *dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid, akal, 2002.
- Connelly & Clandinin, (1995) *Relatos de experiencia e investigación educativa en Cooperativa* Editorial Magisterio, Bogotá. *Déjame que te cuente ensayos sobre narrativa y educación*. p.p 11 – 51. Barcelona, Editorial Laertes.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Díaz Meza, Cristhian James *Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro* Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 5, núm.2, julio-diciembre, 2007, pp. 55-65 Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia.
- Díaz, M. (2016). *Música y narrativa: Vasos vinculantes en la construcción del sujeto lector*. Echeverri Sánchez, J. A. (2004) *Cartas a Clotilde*. Revista Colombiana de educación. DOI:10.17227/01203916.5521
- Eraso Garnica, D. (2014). *Espacios cercanos para comprender mi experiencia como músico: narración autobiográfica de mi experiencia como profesor de música en instituciones de protección al menor* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Fischer, E. (2001) *La necesidad del arte*. Barcelona, Ediciones Península S.A.
- Fonnegra Osorio, C (2012) *La narrativa como vía para la reflexión ética y política. Una aproximación a través de los planteamientos teóricos de Paul Ricoeur, Hannah Arendt y Martha Nussbaum*. (Tesis de maestría) Universidad Eafit, Medellín.
- Fornet Betancourt, R (2009) *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. Consorcio intercultural, México.
- Freire, P. (2012) *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto* – 1ª edición – Buenos aires: Siglo veintiuno editores.
- Galeano Marín, M. (2012) *Estrategias de investigación social educativa*. Medellín, La carretaeditores.
- Gamboa A, R. (2011) *El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa*. Revista electrónica diálogos educativos (Núm. 21) p.p 48 – 64 Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3931278>

- Giménez, S. (2003) El Quiebre de la escuela moderna. De la promesa de futuro a la contención social. CERI (Centro Educativo de Recursos Interdisciplinarios) - Escuela de Educación Especial n° 37 "Francisco Gatti". Buenos Aires - República Argentina
- Gómez, Román & Rudiño (2017) *Discursos, narraciones y resistencias: emergencias de las imágenes de maestros de lenguaje en sus trabajos de grado*. (Tesis de pregrado) Universidad de Antioquia, Medellín.
- Guarín García, J (2013) *El maestro como ser humano en el marco de la implementación de las políticas de la calidad educativa. Aún queda espacio*. (Tesis de maestría) Universidad de Antioquia, Medellín.
- Guba, E, & Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En Guba, E. Y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin, N. y Lincoln, Y (2012). Manual de investigación cualitativa. Volumen II. Paradigmas y perspectivas en disputa. Barcelona: Gedisa. Pp. 38 - 78.
- Larrosa, J. (2006) *Sobre la experiencia en Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*. (Núm. 19). p.p 87-112.
- Hesse, H. (1922). Siddhartha. Obras clásicas de siempre.  
<http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/docs/Siddhartha.pdf>
- Irwing, R. (2013) La práctica de la a/r/tografía. Revista Educación y Pedagogía, vol. 25, núm. 65-66, enero-diciembre de 2013.
- Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia. Universitat Ramon Llull. Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació, 2006, num. 19, p. 87-112.  
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96984>
- Larrosa, J. (2014) Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí) <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Escuela-poder-y-subjetivacion.pdf>
- Larrosa, J. (2020) El profesor artesano: materiales para conversar sobre el oficio/Jorge Larrosa – 1ª ed. – Noveduc/perfiles. Ciudad autónoma de Buenos Aires: centro de publicaciones educativas y material didáctico.



- Larrosa, Jorge. y otros. (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.*  
Barcelona: Editorial Alertes.
- López, Luis. 2013. "La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación.* N° 15. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Mandoki, K. (2006) *Estética cotidiana y juegos de la cultura – Prosaica I.* México; siglo veintiuno editores.
- Martin Garzo, M. (2013) *Una casa de palabras en torno a los cuentos maravillosos.*
- Mejía Botero, F; Urrutia de la Torre, F. (2013) *La escuela, ¿para qué?* *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLIII, núm. 3, 2013, pp. 5-21 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México.  
<https://www.redalyc.org/pdf/270/27028898001.pdf> México, D.F. Océano Travesía
- Mockus, A. et al (1995) *Las Fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar.* Editorial Magisterio.
- Moná Agudelo, Cristian. (2016) *Las prácticas artísticas como estrategia de desarrollo de la dimensión estética en el área de lengua y literatura. Trabajo de grado, Universidad de Antioquia.* [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/21223/1/MonaCristian\\_2016\\_EsteticaLenguaLiteratura.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/21223/1/MonaCristian_2016_EsteticaLenguaLiteratura.pdf)
- N. Denzin, & I. Lincoln (pp. 105-117). London: Sage. Cap. 6 del libro: *Handbook of Qualitative Research*, de Norman Denzin & Ivonna Lincoln (eds.) Traducción: Adriana Goñi Versión final: Beatriz Diconca con la colaboración de Virginia Pacheco.
- Naranjo Ospina, L. (2019) *El maestro que soy: una obra en proceso. Diálogos entresubjetivación, educación artística e interculturalidad a través de la narrativa autobiográfica* (Tesis de maestría) Universidad de Antioquia, Medellín
- Nieves, F. Ríos, M, Ruedas, M. (2009) *Hermenéutica: la roca que rompe el espejo* en *Investigación y postgrado* (Núm. 2 vol. 24) p.p 181 – 201
- Platón.( ) *La república.* Libro VII, 535e. Editorial Gredos, 94. P. 370.  
[http://www.posgrado.unam.mx/filosofia/pdfs/Plat%C3%B3n\\_Rep%C3%BAblica.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/filosofia/pdfs/Plat%C3%B3n_Rep%C3%BAblica.pdf)
- Ramallo, F., & Porta, L. (2020). (In)visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en la investigación narrativa. *Revista Teias*, 21(62), 439-454.

doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2020.47264> Revista Papeles, 8 (16), 41-50.

Riaño, M.E. (2017) Creación sonora a partir de las narrativas biográficas en el aula de música: narrativas sonoras. La mecánica de la creación sonora / coord. por Adolf Murillo i Ribes, Maravillas Díaz Gómez, 2017, ISBN 9788469732373, págs. 109-134. Universidad de Cantabria.

Ricoeur, P. (1985) *Tiempo y Narración I; configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI editores, México, D. F.

Runge Peña, Andrés Klauss, (2003) *Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto*. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, (Vol. XV Núm. 37), (septiembre-diciembre), pp. 219-232.

Saramago, J. (1998) *Todos los nombres*. Madrid, Grupo Santillana de ediciones S.A

Tezanos, A de (1996) *El maestro entre la urdimbre y la trama en Enfoques pedagógicos*.

Tezanos, A de. (2012). Dilemas actuales del oficio de maestro: qué, cómo, cuándo enseñar. <http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/DILEMAS%20ACTUALES%20DEL%20OFICIO%20DE%20MAESTRO.pdf>

Tezanos, A. de (2006) *El maestro y su formación: Tras las huella*.